LINGUA(GEM) E IDENTIDADE NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Maria Cledir Zilli Queiroz (Universidade de Passo Fundo)

Resumo: Neste trabalho, analisamos os processos identificatórios presentes em textos de alunos do 1º ano do Ensino Médio, produzidos em Língua Portuguesa e Língua Estrangeira(inglês). Pontuamos o estudo da relação entre a problemática do sujeito - e conseqüentemente a questão dos processos identitários – e as práticas de linguagem. Objetivamos compreender como uma prática de escrita articula esses processos e que movimentos identitários produz. A análise explora textos produzidos pelos mesmos alunos nas duas línguas, focalizando o funcionamento de fatores não-cognitivos e, neste sentido, esta prática de escrita se inscreve como uma forma de acontecimento do processo de aquisição de segunda língua dentro de uma abordagem discursiva, mobilizando categorias da Análise do Discurso e da Psicanálise. Pretendemos, então, observar o jogo de imagens utilizadas na constituição da identidade imaginária do sujeito-aluno, nos textos produzidos nas duas línguas, considerando esse aluno um "sujeito, inserido em sua historicidade e por ela constituído, habitado, portanto, pelo Outro, e fadado a tudo interpretar, a tudo significar" (Coracini, 2000,p.180).

Palavras-chave: Sujeito. Identidade. Língua(gem) e escrita

Considerações iniciais

Parece consenso que, no mundo globalizado, também chamado pós-moderno por muitos teóricos, faz-se cada vez mais necessário conhecer ao menos uma língua estrangeira, além de sua língua materna, para poder adentrar no mundo competitivo do mercado profissional. Assim, é relevante qualquer tipo de reflexão a respeito da importância da língua na constituição da subjetividade, pois dificilmente alguém "sobreviveria", nesse mundo frenético, da aprendizagem de apenas uma língua. Ainda que muitos acreditem que a língua é apenas "instrumento", veículo de comunicação, objeto a ser adquirido e a ser consumido como uma mercadoria, aprender uma língua é permitir que o outro nos constitua, é "se dizer" na e pela linguagem do outro (Cf.

Coracini, 2003), é adentrar em outras discursividades, tornando seu o que é alheio e alheio o que é seu.

Nesse contexto, ganha relevância o estudo das identidades em transformação, inseridas num momento histórico-social caracterizado por constantes mudanças e pela internacionalização, que torna o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem de línguas, um fator indispensável e até mesmo, discriminante. De um lado, os que sabem outra língua, além da sua e, de outro, os que só conhecem uma língua (a sua). Esse fator de exclusão, reforçado pela mídia, escola e sociedade em geral, é determinante para a constituição identitária do sujeito.

Realizar um estudo cuja perspectiva seja discursiva, buscando ampliar as possibilidades de reflexão sobre língua(gem)/identidade, nos textos produzidos pelos alunos, nas duas línguas, implica alguns deslocamentos necessários em relação à noção de sujeito, identificações/constituição identitárias e escrita por parte do investigador. Dessa forma, olhar para o discurso, materializado em textos produzidos por alunos em processo de ensino-aprendizagem de línguas, não pode restringir-se a uma análise do produto lingüístico visto como uma seqüência linear, tampouco como superfície acabada. Assim, temos a preocupação de compreender esses conceitos para que possamos problematizar na/pela linguagem os dizeres que constituem os processos identitários na língua materna - nesse caso, o português - na sua relação com a língua estrangeira – o inglês. Nessa tentativa de fazer um percurso investigativo, certamente, depararemo-nos com tensões e conflitos, com ilusões e muitos desafios na caminhada. Mas é isso o que torna o processo mais instigante, essa necessidade de nos enxergarmos como outros, de nos questionarmos acerca do que nos parece estranhamente familiar.

Assim, este estudo objetiva criar um espaço de elucubrações e de reflexões sobre os processos identificatórios do sujeito na/pela escrita, nos quais muitas posições ideológicas são postas em cena quando o sujeito (nas duas línguas) toma a palavra e produz sentidos no que escreve.

Tendo como objeto de análise textos dos alunos do 1º ano do Ensino Médio, produzidos em Língua Portuguesa e Língua Estrangeira(inglês), este artigo pontua o estudo da relação entre a problemática do sujeito - e conseqüentemente a questão dos processos identitários - e as práticas de linguagem. Objetiva, também, compreender como uma prática de escrita articula esses processos e que movimentos identitários produz, focalizando o funcionamento de fatores não-cognitivos. Parte do pressuposto que o discurso dos alunos na língua materna, assim como na língua inglesa, no contexto

escolar, põe em funcionamento as imagens de si e as imagens do outro, que afetam a constituição identitária dos sujeitos envolvidos no processo ensino/aprendizagem dessas línguas. Ou seja, ao falar do outro, fala-se de si mesmo, isto é, mesmo o aluno no processo de aquisição da língua estrangeira, neste caso, o inglês, ele também estará retomando e falando sobre as imagens do outro. É, pois, "o desejo do outro, o desejo da totalidade, o elemento propulsor na aprendizagem de línguas" (Coracini, 2003, p.147).

Sujeito e identidade

Em Análise do Discurso, o sujeito funciona como posição: posição-sujeito. Isso porque há uma projeção no discurso da posição que o sujeito ocupa no mundo, ou seja, quando ele fala, ele está falando de um determinado lugar sócio-histórico que o determina discursivamente, não sendo esse, no entanto, um condicionamento que não se dá de forma consciente. O sujeito é submetido a essa ordem sem necessariamente se dar conta disso. Essa posição-sujeito delimita os possíveis sentidos em função de sua relação com a história e com a língua. "Sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo, na articulação da língua com a história, em que entram o imaginário e a ideologia" (Orlandi, 2001, p.99).

Ser assujeitado é uma marca da subjetividade, ou seja, ser assujeitado à linguagem e à história pelo fato de o sujeito ser simbólico, isto é, ser "afetado pelo sistema significante" (Pêcheux, 1995,p.157). Encontra-se materialmente constituído na linguagem o vínculo do sujeito à formação discursiva que o domina, vínculo esse concebido por Pêcheux como "identificação simbólica", ou seja, identificação a determinados significantes na linguagem, significantes constitutivos do sujeito como efeito. Na identificação simbólica estão inscritas, portanto, as representações verbais (termo de Pêcheux),ou seja, o resultado do efeito do assujeitamento a uma dada formação discursiva. As representações verbais vinculam-se entre si em função dos processos de reformulação parafrástica[1] inerentes às formações discursivas. E, como efeito de haver sentido, essas representações verbais produzem uma consciência imaginária para o sujeito, isto é, ficam impregnadas de evidências. Sendo que essa consistência imaginária só pode ser concebida porque já há um remetimento ao

[1] Segundo Orlandi (1996, p.27), "podemos dizer que a produção da linguagem se faz na articulação de dois grandes processos: o parafrástico e o polissêmico". Sendo o processo parafrástico "um retorno constante a um mesmo dizer sedimentado" (ORLANDI, op. cit., p.27) e o processo polissêmico "uma questão que aponta para o rompimento" (p.27). É a idéia de que a repetição do discurso gera um jogo entre o dizer instituído (o mesmo) e o dizer que quer se instituir.

simbólico, ao campo do Outro[2]. Só é possível falar em imaginário, na perspectiva discursiva, como recurso ao simbólico, ao inconsciente e à ideologia. A ideologia é que o interpela de indivíduo a sujeito, criando a evidência mais óbvia: a de que eu sou eu quando me refiro a mim mesmo. Há, nesse caso, uma analogia com a psicanálise, já que o próprio Pêcheux abre espaço para essa articulação: a idéia de que o sujeito fala pelo Outro, isto é, é mais falado do que fala e que suas palavras são as palavras do Outro. Por exemplo, antes mesmo de um bebê nascer, ele já é falado, na relação da mãe com a linguagem. Assim sendo, o bebê é situado simbolicamente antes mesmo de seu nascimento.

Esse engano que alicerça o sujeito, apontado pela Análise do Discurso e pela Psicanálise, é o que vai dar margem ao outro engano: o de que é do sujeito que se origina o dizer, como se o mundo simbólico tivesse sido inaugurado no exato momento em que o indivíduo nasce. De fato, o mundo simbólico se inicia para o sujeito, quando de seu nascimento, mas isso não quer dizer que esse mesmo mundo já não existisse lá, efervescendo de sentidos e significações.

Esse já-lá do sujeito, Pêcheux (1995, p.154) chama de “bastidores do teatro da consciência”, que é o lugar de trabalho da Análise do Discurso, na medida em que ela trabalhará no engano ideológico do “eu penso”, “eu sou”, “eu falo”, em que eu é igual a indivíduo. É dos bastidores que se pode “captar que se fala do sujeito, que se fala ao sujeito, antes que o sujeito possa dizer: “Eu falo” (Pêcheux, 1995, p.154). Esse indivíduo fala como se o mundo tivesse começando nele e, assim, lida com os sentidos na mesma perspectiva, caindo no engodo da literalidade, do sentido único, como se a língua fosse um sistema fechado e neutro, externo ao próprio sujeito. Mas a língua tem história, joga com ela e produz sentidos, pois, como diz Orlandi,(2001,p.100) “se é sujeito pelo assujeitamento à língua, na história.”

Existindo um outro lugar, desde sempre independente do sujeito, podemos articular a constituição do sujeito da psicanálise e o da Análise do Discurso. Nas duas teorias, o sujeito está imbricado numa rede de significantes que o distingue em singularidades. São significantes que o marcam e que o definem como um ser da linguagem. Mas esse mesmo processo de constituição subjetiva com a marca do inconsciente tem também a marca do ideológico, na AD[3], a partir dos efeitos de

---

[2] Podemos dizer que esse é o ponto de vista da psicanálise.
[3] AD – refere-se, neste trabalho, à Análise do Discurso

evidência sobre o eu do sujeito. O eu funciona, assim, como uma instância imaginária em relação à tarefa de garantir a ilusão de completude.

Dessa forma, podemos entender a questão do sujeito e de como esse conceito se entrelaça na teoria da AD e no campo teórico da psicanálise. Estes não são dois campos idênticos, mas se interligam através de uma concepção de linguagem e, por extensão, de língua em que a contradição, a falta se faz presente. Se essas teorias se aproximam nestes pontos - simbólico, linguagem, sujeito dividido - distanciam-se, no entanto, no que diz respeito ao lugar destinado à ideologia. Para a Psicanálise, a ideologia estaria articulada à instância do imaginário, instância elementar para o sujeito, mas sem o lugar dado pela AD.

A Análise do Discurso trabalha a ideologia como sendo da ordem da interpelação do sujeito, como vimos anteriormente. Essas diferenças são diferenças teóricas e não impedem o trabalho de articulação entre as duas disciplinas. Ao contrário, ambas oferecem subsídios teóricos ao analista para compreender os processos identitários dos sujeitos, nos textos das duas línguas.

A partir dessas considerações, desloca-se a concepção de sujeito como centro e origem de seu dizer, ou seja, desfaz-se o conceito cartesiano (caracterizado por ser racional, consciente, indivisível e logocêntrico), que decide o que quer e o que faz, e propõe-se o descentramento do sujeito que é heterogêneo: “pouco afeito ao controle de si e do outro, já que é habitado por outros – sujeito psicanalítico, em que o outro é visto como inerente à própria identidade do sujeito (ou à própria subjetividade).” (Coracini 2003, p.150). Então, se compreendermos que a manifestação do inconsciente se dá através do simbólico, ou seja, da linguagem, materializado pela língua, assim, entendemos que a língua portuguesa, como língua materna, é habitada por outras vozes (os já-ditos) que precedem todo e qualquer dizer (memória discursiva). No entanto, se considerarmos que aprender uma língua estrangeira (neste caso, o inglês), é buscar o outro, o estranho, assim, apesar da complexidade dessas relações, podemos entender melhor, a existência de uma relação mais íntima entre as duas línguas (língua portuguesa e língua inglesa).

Assim, essa reflexão sobre a noção de sujeito e a aprendizagem de línguas nos leva a discutir a questão da identidade, considerada, muitas vezes estável, unitária. Essa homogeneização acontece, quando definimos o indivíduo ou o grupo social por aquilo que ele tem de diferente com relação aos outros indivíduos ou grupos sociais. No entanto, se postularmos o sujeito inconsciente, descentrado, constituído pelo outro,

incapaz de se definir como estável, e a linguagem enquanto heterogênea, opaca, não transparente, não podemos crer na possibilidade de uma identidade pronta, acabada.

Segundo Pêcheux "a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (1995, p.163). Assim, propomo-nos a analisar os processos identitários do sujeito bilíngüe que, no contato/confronto com uma língua estrangeira, percebe sua identidade desestabilizada, ou seja, tal contato/confronto produz inevitavelmente deslocamentos identitários que julgamos relevantes para a investigação da subjetividade do sujeito envolvido nesse processo. Nessa perspectiva, a identidade é tratada a partir da fragmentação, do deslocamento e do descentramento do sujeito, não como fixa, mas móvel, e, além disso, híbrida, heterogênea e constituída na e pela "alteridade". Ela é considerada uma "ilusão" de unidade, completude e totalidade; por isso, preferimos, no escopo deste trabalho, ao invés de "identidade", utilizar o termo "identificação" ou "processos identitários", por serem caracterizados pela não fixidez.

Desse modo, as concepções de identidade e de identificação que embasam este estudo situam-se na perspectiva do sujeito psicanalítico e do sujeito discursivo, na qual não é possível se falar de autonomia e de consciência do sujeito, já que este se apresenta como superfície homogênea, camuflando a heterogeneidade que o constitui (Cf. Coracini, 2003).

Dentro desta perspectiva, a identidade é sempre imaginária, pois põe em funcionamento as imagens que o sujeito faz de si mesmo e que lhe permite se reconhecer enquanto tal. Além disso, as imagens com as quais o sujeito se reconhece e se constitui passam sempre pelo olhar do outro. Ainda dentro de uma leitura psicanalítica, Chnaiderman (1998, p. 48) observa que "o termo 'identificação' vem sendo utilizado para definir processos estruturantes que ocorrem no EU ou Ego, dependendo do autor consultado, através dos quais este internaliza relações com o mundo circundante, dando lugar a matrizes identificatórias".

A identificação, então, não se exerce, conscientemente, de um sujeito a outro, em uma determinada direção e em relação a modelos pré-determinados, mas ela está sempre em movimento, designando a produção do sujeito do inconsciente (Cf. Serrani, 1996). Portanto, as identificações desestabilizam o eu ao invés de estabilizá-lo: são a sedimentação do nós na constituição de qualquer eu. Com relação a isso, Coracini problematiza:

> Se não existe identidade, mas só identificações, se o sujeito é sempre e necessariamente constituído pelo outro, se, nesse sentido, ele estará sempre e inevitavelmente estrangeiro ou estranho a si mesmo, o que viria alterar a aprendizagem de uma segunda ou terceira língua? Tal como ela é ensinada, talvez pouco ou nada, já que a escola trabalha no sentido de abafar as diferentes vozes que constituem o sujeito ... (2003, p.151).

Esta fala de Coracini provoca e preocupa a todos nós – professores de Línguas - que temos presente a necessidade de não pararmos no exotismo e no pitoresco da heterogeneidade de línguas (e de memórias discursivas) em nosso meio, mas pensar sempre essa presença discursivamente.

Língua(gem) e escrita

Segundo Orlandi (2005, 2001), sempre houve diferentes maneiras de se abordar a linguagem. Entre elas, por exemplo, a que concebe a língua como um sistema de signos, ou então, a que entende a linguagem como um sistema de regras formais. A Análise do Discurso, por sua vez, entende a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade social. Mediação esta feita pelo discurso, ou seja, pelas práticas discursivas nas quais o homem se insere, sendo capaz de significar e significar-se. O discurso torna possível tanto a permanência e a continuidade, quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade na qual vive. A representação da realidade das pessoas, ou seja, do seu cotidiano, é permeada por símbolos. E é mediante esses símbolos que se dá o processo de interpretação, ou seja, de significação. A AD permite uma relação mais próxima com a linguagem, uma vez que o discurso é prática de linguagem, concebida como a intermediação entre o homem e a realidade social. Ao constituir o discurso como seu objeto, a Análise do Discurso relaciona a linguagem à sua exterioridade: não trabalha com a língua enquanto sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com homens expressando-se oralmente e por escrito, falando, produzindo sentidos, enquanto sujeitos e enquanto membros da sociedade. Em conseqüência, considera o lingüístico como parte da prática do discurso, vendo a história e a sociedade como indissociáveis do fato que significam. É o discurso como palavra em movimento, prática de linguagem. A língua deve fazer sentido enquanto trabalho simbólico, que significa a partir do trabalho social, constitutivo do homem e da sua história. (Cf. Orlandi, 2005, 2001)

Portanto, diferentemente da maneira como a comunicação entende a linguagem, ou seja, simples transmissão de mensagem de um emissor para um receptor, para a Análise do Discurso, no discurso, não há linearidade na disposição dos elementos do processo comunicativo, pois a língua não é apenas código. Discurso, conforme o definiu Pêcheux (1969), é efeito de sentido entre locutores. Logo, as práticas discursivas são processos de identificação de sujeitos, de subjetivação, argumentação e de construção da realidade, pois essas relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. E, nesses efeitos diversos de sujeitos e de sentidos temos a escrita. Pois, o discurso passa, também, pela concepção de escrita. Segundo Orlandi (2002, p.232),"mesmo quando pensamos estar na oralidade,estamos na oralização da escrita. Nossos enunciados já tem a forma material da escrita, no modo mesmo em que se configura nossa memória discursiva". Nesse sentido, a oralidade passa pela concepção de escrita, de escola. Pois a escola prioriza a escrita. Há toda uma ideologia dominante. Vivemos em uma sociedade capitalista que, como tal, exige estruturas, regularidades, sendo impossível pensar essa sociedade sem a escrita. Segundo a autora (2002, p. 233), "a escrita especifica a natureza da memória, ou seja, define o estatuto da memória (o saber discursivo que determina a produção dos sentidos e a posição dos sujeitos), definido assim, pelo menos em parte, os processos de individualização do sujeito". Ou seja, os modos como os sujeitos vão se identificar com os determinados saberes, nas diferentes posições-sujeito, estão relacionados com as formações sociais em seus mecanismos de projeção imaginários. Assim sendo, "é preciso que esta aprendizagem inscreva o sujeito na estrutura social, ou seja, que o constitua em suas posições de sujeito da escrita", pois "a escrita é um trabalho da memória que estrutura as relações sociais de maneira específica (diferente da oral)"(ibidem). São nesses espaços de escrita que as contradições, as implicações ideológicas e os movimentos de resistência podem ser suscitados e revelados, pois aí encontramos os elementos reveladores de uma dinâmica social que está traduzida, de diferentes formas, por detrás das letras, textos, pois "se há a língua, há sobretudo a história (discursividade, sentido)" (Op. cit, p.234). Portanto, são nesses movimentos singulares (de dizeres e fazeres dos sujeitos em situações concretas de escritura) que o sujeito se constitui e se transforma nas relações sociais, históricas, políticas e pedagógicas experimentadas por alunos, professores, familiares e demais pessoas que vivem a complexa relação de ensinar-aprender.

Acreditando que tal relação pode ser compreendida como constitutiva da determinação sócio-histórica do sentido e de que "é preciso pensar a escrita em relação ao real da história e à historicidade do sujeito (e do sentido)" (Orlandi, 2002, p.235).Relacionar a escrita ao real da história e à historicidade, nos remete, portanto, ao processo identitário do aluno, dos seus gestos de singularidade como efeito- autoria, ou seja, como ele se singulariza na construção de seu texto. Pois, segundo Orlandi (2002),

> A escrita tem a autoria atestada. Ou seja, o efeito-sujeito de estar na origem se dá tanto na escrita como na oralidade mas a escrita, como forma material da relação com o simbólico numa formação social como a nossa com suas leis, regras Instituições (entre elas a Escola), marca a escrita profundamente na relação com a autoria, uma forma muito particular de autoria, aliás, em que a individualização e a responsabilidade (a assinatura, a forma material do texto) são cruciais para o mecanismo de seu funcionamento." (p.243-244)

Segundo a autora, a escrita tem uma autoria porque existem nessa escrita marcas de um autor. Ou seja, a forma material do texto foi organizada por alguém. Com suas escolhas e, ainda, uma assinatura que, segundo ela, são de responsabilidade de um autor. Já, Foucault, em Arqueologia do Saber, diz que não existe um autor, mas singularidades nesse gesto (autor). De acordo com o autor, "é que as margens de um livro jamais são nítidas nem rigorosamente determinadas: além do título, das primeiras linhas e do ponto final, além de sua configuração interna e da forma que lhe dá autonomia, ele está preso em um sistema de remissões a outros livros, outros textos, outras frases: nó em rede"(2005, p.26).

A forma como amarrar, segundo ele, vai dar uma emersão, um efeito de unidade, um "nó em rede". Ou seja, vai depender como o aluno amarra o texto. Evidentemente, nesse "nó" não se tem o sentido evidente, pois é construído a partir de um campo mais complexo de discursos, incluindo aí o discurso do outro.

Assim sendo, ao produzir um texto, além do sujeito se subjetivar, isto é, de construir sua identidade ao escrever, ele está inscrito num espaço de resistências, as quais são submetidas a determinações sócio-históricas e ideológicas. Portanto, a relação com a escrita "se constitui em trabalho simbólico e sócio-histórico longo, e não pode ser elaborado com superficialidade apenas na urgência técnica.[...] A relação com a escrita não é só a relação com a escrita" (Orlandi, 2002, p.246). Portanto, o processo da escrita não é fechado em si, mas está relacionado com o simbólico, histórico, social e ideológico.

No processo de enunciação em segunda língua (termo que Serrani-Infante usa para se referir à aprendizagem de línguas), a materialidade lingüística – da ordem do sistema da língua – e o processo discursivo – composto por formações discursivas[4] - são interdependentes e operam tanto na intencionalidade quanto na dimensão subjetiva inconsciente e nas determinações sócio-históricas. O discurso em segunda língua é analisado considerando-se a relação simbólico/imaginário, pois, ao falar uma outra língua, o sujeito representa o mundo e representa a si mesmo por meio de imagens construídas na cadeia lingüístico-discursiva. Serrani-Infante (2001, op. cit) chama de tomada da palavra significante em ambas as línguas quando o sujeito toma uma posição enunciativa que reflete relações de poder e processos identificatórios. Assim, considera-se não o indivíduo (empírico) em sua suposta autonomia, mas o modo de representação no discurso da posição por ele ocupada na formação social, em que atuam o imaginário e a ideologia relacionados às filiações de memória discursiva do aluno (enunciador). Memórias essas que refletem no dizer, produzindo e determinando sentidos, o que implica dizer que toda a escolha lexical e morfossintática possui dimensões conscientes e inconscientes e não são somente cognitivas. Compactuamos com a autora, quando ela postula que a tomada da palavra afeta e transforma o sujeito, pois há uma íntima ligação entre linguagem e constituição desse sujeito.

O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, portanto, não pode ser analisado apenas sob o ponto de vista cognitivo ou metodológico. Ao contrário, segundo Serrani-Infante,

> Ao se entender o processo de aquisição de segunda língua como inscrição do sujeito pelo processo de tomada da palavra em discursividades de uma dada L2 (segunda língua), focaliza-se o elo social como relação do ser-em-línguas e ser-em-escritas, que é o humano, com aquilo que o causa como discurso e desejo". (2001, p. 249).

Revuz (2001) reforça o pressuposto da relação entre língua materna e estrangeira, ao afirmar que só se pode aprender uma língua estrangeira se já se teve acesso à linguagem por meio da língua materna. Esta última é tão fundadora do sujeito

[4] Pêcheux (1995, p.160) chama de formação discursiva o que "a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito".

que não se tem memória de um dia a termos aprendido. Talvez, por essa razão, o encontro com uma língua estrangeira cause estranhamento[5]. Para a autora,

> Abrindo um novo espaço potencial para a expressão do sujeito, a língua estrangeira vem questionar a relação que está instaurada entre 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 (Revuz, 2001, p.220).

O encontro com uma língua estrangeira é, portanto, sempre problemático, porque mobiliza diferentes dimensões do sujeito que nem sempre se encontram em harmonia, mesmo na língua materna.

Dessa forma, é emergente a necessidade de aliar a língua às necessidades reais do seu ensino-aprendizagem. Desvincular seu conceito tal como vem sendo tratado no âmbito da lingüística em geral "para repensá-lo discursivamente, isto é, enquanto base material significante, em que se inscrevem as repetições, as falhas, as contradições." (Mariani, 2007) [6]. Segundo a autora, é preciso expor o aluno à contradição, mostrando que sempre existirão outros sentidos em jogo. Dessa forma, "historicizando, desnaturalizando" o texto, filiando-o a novos sentidos. É preciso dar relevância a trajetória do aluno, a partir do respeito à sua vida e compreensão de suas indagações, deslizes, pois, no privilegiado palco de negociação que é a sala de aula, não se pode desconsiderar aquilo que é constitutivo do sujeito. Ou seja, enquanto estruturado por linguagem, o simbólico está relacionado ao processo do significante e do sócio-histórico na constituição do sujeito de tal forma que, posto em relação à experiência no mundo, possibilita que sentidos sejam sempre produzidos. Desta forma, mais especificamente, é com a noção de efeito-sujeito, enquanto efeito de linguagem, e não com a de "sujeito de linguagem", que se menciona a importância da incompletude do simbólico no processo de constituição do sujeito. Ou seja, o sujeito não percebe que se encontra convocado a se colocar no simbólico e, a partir do simbólico, dizer "eu" e se referir a um mundo já simbolizado.

Assim sendo, se o sujeito não fabrica a linguagem, deve ser concebido como efeito de linguagem; se ele não é causa ou origem de si mesmo em função desse aprisionamento primeiro nas malhas de significantes que o antecedem, então isso aponta

---

[5] O estranhamento a que nos referimos aqui é o de estranhamento familiar, descrito por Freud e que aponta para o laço que mantemos com nossa própria língua (materna), mesmo quando inteiramente identificados com a língua estrangeira.

[6] Conforme fala, produzida pela autora, na disciplina "Seminário Especial", junto ao PPG-Letras da UPF, realizado em agosto de 2007.

para o fato de que sua inscrição no simbólico o faz portador da divisão inconsciente: sem significantes não há sujeito e, ao mesmo tempo, o sujeito advém representado nesses significantes que o constituem. Ou seja, para existir sujeito, tem de existir uma inscrição do significante.

Segundo Orlandi (2003), a AD pretende ser uma teoria crítica que aborda a determinação histórica do processo de significação, uma vez que problematiza a atribuição de sentido ao texto, procurando mostrar tanto a materialidade do sentido, quanto os processos de constituição do sujeito que instituem os funcionamentos discursivos de qualquer texto. Neste estudo, procuramos entender os funcionamentos discursivos dos textos, para, então, chegarmos à materialidade dos sentidos e os processos de identificação dos sujeitos.

Assim, a produção textual escrita na sala de aula, pode-se dizer, que é o resultado de enfrentamentos discursivos, de conflitos ideológicos e históricos produzidos mediante contexto e discursos específicos. A língua escrita permanece como mais um dos conteúdos escolares distantes da vida em função de princípios metodológicos ultrapassados, mas infelizmente tão arraigados nas práticas em sala de aula. No cotidiano da escola, a alfabetização, por exemplo, se faz, na maioria das vezes, pela segmentação das etapas de aprendizagem, em um processo linear e cumulativo de conhecimento, cuja progressão é pensada pela lógica "do mais simples para o mais complexo" ou, o que é pior, "do mais simples para o mais difícil" (pela seqüência tradicional: letras, sílabas, palavras, sentenças, normas ortográficas, textos, regras gramaticais e sintáticas). Como se não bastasse o controle da ordem da aprendizagem garantido pela sistemática apresentação e reprodução de modelos, ainda, com isso, pretende-se gerenciar a aplicação do conhecimento sobre a língua escrita pela distinção entre tempo de aprender e tempo de fazer uso dessa aprendizagem. E isso é constatado não apenas na alfabetização, como no percurso do Ensino Fundamental, Médio e, em muitos casos, até no Ensino Superior.

Entretanto, é preciso destacar o que diz Orlandi (1998) quanto às formações imaginárias[7] que estão materializadas na relação social do professor e do aluno na instituição escola, que salienta que o dizer circula entre a imagem que o aluno tem do professor, a imagem que ele (aluno) tem da imagem que o professor tem do referente e a

---

[7] As formações discursivas determinam ainda as formações imaginárias que, segundo Pêcheux (1995), permitem o funcionamento dos processos discursivos. As formações imaginárias resultam de processos discursivos anteriores e, como define Orlandi (2001, p.40), "são projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso."

imagem que o aluno tem da imagem que o professor tem dele em relação ao referente. O lugar de onde se fala, portanto, é determinante, ou seja, determina o dizer do falante.

Tendo em vista essa situação, esse trabalho tem como objetivo, ao analisar os processos identificatórios do sujeito na/pela escrita, compreender como uma prática de escrita articula esses processos e que movimentos identitários produz. Ao refletir isso, estamos propondo, também, uma reflexão sobre o poder da escrita e sua função na sociedade, enfocando a concepção de língua e linguagem adotada pela instituição escolar que contribui para um (in)justificável paradoxo: a exclusão de falantes naturais provenientes de classes sociais desprivilegiadas, no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa (nesse caso, a língua materna) e como se dá a inscrição desse sujeito na aquisição da segunda língua (nesse caso, a língua inglesa).

Sabemos que a linguagem faz parte do sujeito e de suas relações sociais; assim sendo, o homem, a todo instante, está produzindo e interpretando sentidos, visto que ele está fadado a tudo interpretar, tudo significar (Cf. Coracini, 2003) para atribuir sentidos aos textos e à vida. Dessa forma, não podemos escamotear o fato de que aquele que souber usar a linguagem para criar efeitos de sentido, bem como compreender o que é produzido, terá melhores condições de ocupar determinados lugares sociais, construir discursos, garantir participação social e conquistar o direito de falar e escrever. Por isso, podemos dizer que o uso da linguagem funciona como um modo de discriminação social, visto que o sujeito que não domina a chamada língua culta ou padrão é ridicularizado em determinadas situações e perde seu poder de falar, quanto mais de argumentar, principalmente quando se trata de textos escritos. Inferimos, assim, que a maneira como o sujeito se inscreve socialmente na/pela linguagem tem relação com o poder de argumentação. Assim sendo, esbarramos na questão política, pois é o poder político que legitima uma determinada variante como sendo a culta, a língua de prestígio em determinado momento histórico.

E o problema em relação a isso, é que o ensino da língua, nas escolas, acontece sem levar em conta a questão política, que é ideológica, e reduz-se ao estabelecimento de leis e regras gramaticais, não possibilitando ao aluno o conhecimento do modo de funcionamento da língua, como usá-la/colocá-la em discurso, não lhe permitindo assumir a responsabilidade pelo seu dizer. Logo, o ensino da língua, tal como é praticado na maioria das escolas, nega ao sujeito a possibilidade de se inscrever nos discursos, de argumentar, de ocupar lugares/posições, de criar discursos coesos e coerentes, enfim de construir processos identificatórios.

Os processos identitários na escrita de alunos – uma análise discursiva na LM e LE

Segundo a teoria da análise do discurso, consideramos a noção de que o corpus se constitui à medida que vão se construindo sentidos, uma vez que o objeto da análise não se encontra definido a priori, mas, sim, constitutivamente no processo de análise, permitindo que o analista articule simultaneamente teoria e prática. Assim, o "todo" de nossa análise faz-se a partir de um conjunto aberto e flexível de articulações cuja execução não se realiza unicamente no início das análises, o que significa que o estudo do discurso como uma unidade discursiva e significativa leva-nos a tratar o corpus discursivo como algo inacabado e construído por recortes.

Em função de nossa prática de sala de aula, vislumbramos, assim, a possibilidade de trabalhar textos produzidos em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, por alunos do 1º ano do Ensino Médio, da Escola Estadual Técnica Olavo Bilac, da cidade de São Borja/RS. É importante salientar que se trata de textos produzidos nas duas línguas pelos mesmos alunos.

As investigações iniciais foram realizadas através de uma seleção de textos, produzidos pelos alunos nas duas línguas[8], que se reportam à problemática do sujeito e os processos identitários na prática da linguagem. A seguir, considerando uma relação de interdiscursividade entre os saberes institucionais, procuramos analisar como tais saberes se articulam/desarticulam, procurando configurar a heterogeneidade de saberes que identificam e interpelam os diferentes sujeitos envolvidos nesse processo[9].

Assim, partimos de um **corpus empírico**, constituído, em nosso estudo, pela totalidade de textos produzidos em sala de aula, e chegamos a um **corpus discursivo** (os três textos selecionados em anexo), que é o objeto sobre o qual incidem as análises. Para melhor organização[10] e análise das seqüências coletadas, optamos por nomear os alunos como A1, A2 e A3, preservando a identidade de cada um.[11]

Devido ao nosso objetivo neste trabalho, que é o de estudar a problemática do sujeito e os processos identitários, optamos, por analisar os textos de cada sujeito (aluno) em cada língua (portuguesa e inglesa) para, após, evidenciar os processos identificatórios dos sujeitos em todo o corpus discursivo.

---

[8] As duas língua referidas aqui são: Língua Portuguesa e Língua Estrangeira – inglês.
[9] Processo aqui entendido como ensino-aprendizagem de Línguas.
[10] As siglas LM e LE, nesta análise, referem-se à Língua Materna (a língua portuguesa) e à Língua Estrangeira, também chamada de segunda língua (a língua inglesa).
[11] A1- refere-se ao sujeito 1; A2 ao sujeito 2 e A3 ao sujeito 3.

A utilização pelo sujeito1 do termo **carente**, dependendo do olhar do leitor, remete a um ou outro significante. Ou seja, uma nova forma de relação do texto com o leitor e, conseqüentemente, novas inscrições históricas, novas filiações são postas em jogo e, assim, diferentes modos de identificação do sujeito. Esse sujeito, ao se inscrever simbolicamente em uma determinada formação discursiva, antecipa o sentido de seu dizer. Ou seja, o lugar de onde esse sujeito(aluna) fala é determinante, determina seu dizer, bem como a posição marcada por uma formação imaginária, marcada por um outro e por Outro (memória discursiva)[12]. A "carência", imaginariamente atribuída a ela pelo outro, em que o outro é visto como inerente à sua própria subjetividade, não corresponde à sua representação identitária, também respaldada no seu imaginário. Em outras palavras, a sua postura, forma de ser que ela própria delineia para si não coincide com a postura que lhe é designada pelos demais colegas e professora. Ainda, é possível dizer que emerge, nesta seqüência, uma estratégia do sujeito ao se projetar para o outro de "coitadinha". Isso reforça o outro lugar social ocupado por esse sujeito, ou seja, o de pobrezinha, tentando, com esse mecanismo, projetar essa imagem ao interlocutor. Essas formações imaginárias resultam de processos discursivos anteriores e, como define Orlandi (2001, p.40), "são projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso". Entendemos que a autora está se referindo ao lugar social/empírico do sujeito que, ao se subjetivar, ocupa uma determinada posição no discurso. É, pois, pela prática discursiva que se estabiliza um determinado lugar social/empírico.

Há, ainda, uma contradição, marcada pela pluralidade de vozes que constitui esse sujeito. Ou seja, ela(aluna) se projeta de coitadinha ao outro, mas, por outro lado, diz que é capaz de virar o jogo e tornar-se uma vencedora. Depois fala do medo. Então ela joga o tempo inteiro com o medo e sua capacidade de tornar-se uma vencedora. Aí está a contradição no nível do intradiscurso que, ao ser jogada para o interdiscurso, se desfaz, apontando para o fato de que, na verdade, ela gosta de se fazer de coitadinha para os outros. Daí a relação com a personalidade carente atribuída a esse sujeito. Esse sujeito(aluna) ao pensar, faz com que os sentidos deslizem sempre. Outra marca lingüística interessante é o pronome demonstrativo essa no enunciado: **<u>Essa</u> é uma das**

---

[12] Para fazer sentido, é necessário que os discursos formulados no intradiscurso estejam inscritos em um interdiscurso. O interdiscurso é definido por Orlandi (2001, p.31) como o "que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra".

minhas frases preferidas, que remete ao enunciado anterior **Minha vida daria um romance**. Temos aí uma referência anafórica (cf.Pêcheux, 1995, p.183), que constitui o mais visível dos mecanismos lingüísticos por meio dos quais esse efeito de evidência se realiza. As imagens já estão postas ali, isto é, já foram construídas a partir do lugar social desse sujeito sob o efeito do ideológico e afetado pelas relações de poder. O sujeito compartilha posições o tempo todo. O lugar constitui o que esse sujeito diz porque existe aí uma memória. Esse lugar não é homogêneo. Portanto, quebra a expectativa, ocasionando a contradição, sendo essa constitutiva do lugar social. Esse sujeito 1, ao escrever, institui diferenças, ao ocupar diferentes posições sujeito determinadas pelo lugar social ocupado por esse sujeito: ela fala do lugar social de coitadinha e, também, existe o lugar político desse sujeito, o jogo do poder: **sou capaz de virar o jogo e tornar-me uma vencedora**. Segundo Orlandi(2005, p.52) "Nem sujeitos nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente. Constituem-se e funcionam sob o modo do entremeio, da relação, da falta, do movimento". Os sentidos são constituídos na relação entre o intradiscurso e o interdiscurso, na relação entre a formulação do dizer e o já-dito(memória). O sujeito vislumbra no imaginário a força que pensa que tem. Esses dizeres contraditórios estão sempre se fazendo em movimento constante do simbólico e da história. São sentidos inacabados que resultam das relações de força (poder) nas quais estamos inseridos. A construção de sentido (neste caso, entender essas relações de lapso, deslizes, equivoco...) se dá a partir do lugar no qual a fala do sujeito é constituída. Nesse caso, o de coitadinha e/ou de poderosa.

O enunciado **Mas o medo de falhar me paralisa,** também é muito significativo, pois denuncia a heterogeneidade constitutiva do sujeito-aluna. É um lugar social que fala para outro lugar social. Ou seja, o lugar social de aluna numa instituição, afetado por diferentes relações de poder e o lugar social de liberdade, onde ela pode ser ela mesma, vencer qualquer adversidade, por isso, ser uma vencedora. Nesse lugar não existe regularidades, nada é homogêneo. Esse sujeito é afetado por falhas. Afinal, ele não é um robozinho. A linguagem não é transparente, já que ela tem opacidade. O sentido não está nesse sujeito, isto é, não é algo da intenção do locutor, mas está na relação daquilo que é possível nesse momento histórico. Segundo Orlandi, (2005, p.45), "a evidência do sentido, que, na realidade é um efeito ideológico, não nos deixa perceber seu caráter material, a historicidade de sua construção". São as evidências que sustentam o dizer do sujeito e que fornecem um espaço de identificação a partir do qual

se produz a significação. Ainda, é possível dizer que esse medo de falhar é causado, exatamente, por esse ensino centrado na homogeneização. Nessa perspectiva, a língua é considerada como um sistema abstrato, imutável, separando o sujeito da linguagem de sua historicidade, anulando-o em suas experiências individuais no processo de aprendizagens, assim como estigmatizando as variedades lingüísticas. Orlandi afirma que a ideologia no discurso é vista não como ocultação, mas como "relação necessária entre linguagem e mundo"(2005, p.47). A ideologia é responsável pela produção de evidências que colocam o homem em relação imaginária com as condições históricas de existência. Segundo Pêcheux (1995, p.159-160), "é a ideologia que, através do 'hábito' e do 'uso', está designando, ao mesmo tempo, o que é e o que deve ser". Há um movimento de ideologia em funcionamento no discurso desse sujeito, **sou capaz de virar o jogo e tornar-me uma vencedora**, produzindo um efeito de obviedade.

Ao mesmo tempo em que constitui os sentidos, a ideologia constitui também o sujeito, denominado forma-sujeito do discurso e apresentado pela Análise do Discurso como o produto de um "processo da interpelação-identificação que produz o sujeito no lugar deixado vazio"(Pêcheux, 1995, p. 159). O sujeito do discurso se constitui na conjunção entre língua, história e ideologia, sendo ambíguo por natureza. A ambigüidade desse sujeito1 está em ser ao mesmo tempo livre e submisso, determinando o que diz e sendo determinado pela exterioridade. Isso está evidenciado no discurso desse sujeito: **... sempre procuro estar ao lado de alguém forte e independente. ...No momento em que, eu reagir e decidir viver por conta própria tenho certeza que vou me surpreender.** A ideologia é, portanto, um mecanismo histórico que funciona na linguagem, produzindo esse efeito de evidência. E esse sujeito1, mesmo submetido aos mecanismos de poder e controle, não é um robô. É um ser de linguagem sempre sujeito a equívocos, contradição, resistência e, dessa forma, fazendo os sentidos deslizarem.

<u>Mas</u> o medo de falhar.... ; Tenho bom coração, <u>mas</u> posso ser falsa... ; Tenho poucas amizades, <u>mas</u> sou ... Esta pista (determinada pela conjunção adversativa) nos permite perceber enunciados cristalizados e que estão no discurso, alimentando uma forma-sujeito que constrói, por contraste, campos semânticos opostos, os quais remetem, nesse caso, à caracterização da fraqueza e do assujeitamento - **sempre procuro estar ao lado de alguém forte... deixando que tomem iniciativa e que tracem o meu caminho**; e, no outro, à caracterização da força e do poder: **No**

momento em que eu reagir e decidir viver por conta própria tenho certeza que vou me surpreender.

No enunciado, p**or causa do medo, sempre procuro estar ao lado de alguém forte e independente...", p**odemos, ainda, depreender que há um jogo de imagens em funcionamento. O sujeito centrado em si, tomado como indivíduo homogêneo (**o medo de falhar me paralisa**) e o sujeito heterogêneo, inconsciente, incapaz de controlar seu dizer (**sou capaz de virar o jogo ..),** como bem lembra Kristeva (1991):

> Decorre daí a impossibilidade, de autocontrole total e, sobretudo, a impossibilidade de controlar, pela linguagem o outro, a partir do controle dos efeitos de sentido do seu dizer. O inconsciente fala pelo sujeito; revela, pela opacidade da linguagem,o que,conscientemente, ele desejaria abafar; faz emergir o indesejável, o estrangeiro que habita em nós (Kristeva, 1991, p.151)

Nessa fala de Kristeva, percebe-se o processo identificatório do sujeito. Ou seja, a construção do sujeito ao longo de sua vida, por aqueles com quem convive, o outro, provocando deslocamentos, re-significação pela linguagem (Serrani-Infante, 1997). A presença do outro vai constituindo a identidade do sujeito(neste caso, A1) - **Sempre procuro estar ao lado de alguém forte...** O sujeito, quando diz **procuro**, usando o verbo na primeira pessoa do singular (eu), o faz a partir de sua inscrição no simbólico e inserido em uma relação imaginária com a realidade do que lhe é dado a ser, pensar, agir. Essa relação é da ordem do imaginário, algo que se produz após a entrada do sujeito no simbólico e impede que o sujeito reconheça sua constituição pelo Outro[13], ou seja, o sujeito não percebe que se encontra convocado a se colocar no simbólico e partir do simbólico para dizer **eu** e para se referir a um mundo já simbolizado. O que temos é uma anterioridade, como vimos antes, do simbólico produzindo o assujeitamento do sujeito ao campo da linguagem, ou, dizendo isso com outras palavras, o que se tem é uma dependência do sujeito ao significante. Esse significante que é do discurso do outro para o sujeito. É isso que está em jogo nessa constituição do sujeito pela linguagem. Colocar-se em condição de linguagem é colocar em situação do equívoco, da falha, do lapso... **No momento em que, eu reagir e decidir viver por conta própria tenho certeza que vou me surpreender**. **Nunca imaginaria ser tão forte e decidida**. O funcionamento da ideologia está nesse jogo: eu (sujeito) próprio me percebendo no processo e fora dele. Ou seja, frente à hegemonia há sempre resistências. Isso acontece porque não há rituais sem falhas e a ideologia é o funcionamento de linguagem na

[13] Outro – inconsciente enquanto discurso do outro.

linguagem. Esse sujeito imbricado numa rede de significantes se distingue em singularidades. São significantes que o marcam e o definem como um ser da linguagem. Mas esse mesmo processo de constituição subjetiva com a marca do inconsciente tem também a marca do ideológico, nos efeitos de evidência sobre o eu do sujeito: **eu reagir**.. **eu decidir viver.. tenho certeza que** (eu) **vou me surpreender**. O eu funciona, portanto, como uma instância imaginária em relação à tarefa de garantir a ilusão de completude. Esse sujeito dividido é o sujeito do desejo, que carrega o recalque, dividindo-o, submetendo-o à linguagem e ao significante.

Também, é possível observar essa presença do outro no discurso da segunda língua- a língua inglesa, **They are everything for me**, através do pronome indefinido "everything" . They (parents) are eveything for her. Esse sujeito vai se constituindo **listen to musics, visit friends, watch movies,** no seu dia-a-dia, ouvindo músicas assistindo filmes, visitando amigos e tendo a presença marcante dos pais no seu convívio. No entanto, temos aí, no processo de aquisição da segunda língua, muitos confrontos, alterando, de certa forma, a constituição da subjetividade, trazendo ao sujeito novas identificações, como problematiza Revuz (l992, p. 10)

> A língua estrangeira vai confrontar o aprendiz com um outro recorte do real, mas sobretudo com um recorte em unidades de significação desprovidas de sua carga afetiva. A língua estrangeira não recorta o real como faz a língua materna. Essa constatação que se impõe desde os primeiros momentos da aprendizagem provoca com freqüêncioa surpresa e escândalo, [...] Pela intermediação da língua estrangeira se esboça o deslocamento do real e da língua. O arbitrário do signo lingüístico torna-se uma realidade tangível, vivida pelos aprendizes na exultação [...] ou no desânimo.

Podemos dizer que a língua estrangeira não é desprovida de significação. O que se constata, pela maneira diferente de aprender essa língua, é uma carga ideológica que o coloca em conflito constante com a ideologia da língua materna. E uma das razões possível para esse confronto é o desprovimento da carga afetiva da segunda língua e esse modo de lidar com o outro – o estranho. Esse apagamento é visível no texto produzido pela aluna 1. Ao compararmos os textos produzidos por essa aluna na LM e na LE, podemos constatar muitas diferenças. Parece complicada a sua inscrição na discursividade da segunda língua. Não há uma inserção espontânea e simplista na segunda língua, como apontam algumas pistas: **I live with my parents... I have three sisters and two brothers.** É, pois, "dessa relação contraditória e da capacidade de cada

um em articular as diferenças que decorre o grau de sucesso e o modo de acontecimento do processo de aquisição de uma segunda língua. ” (Coracini, 2003, p.154).

Já, no texto do sujeito 2, as aspas em “**marvado**” como possível sinal de pontuação aparece onde poderia haver uma ameaça na estabilidade dos sentidos e, por isso, marca a remissão a um outro para conter seu dizer em um contexto significante, selecionado por uma formação discursiva específica em sua função de autor. Ou seja, de aluno que redige para um leitor específico - o seu professor. Portanto, esse outro é a escola, espaço onde circula o dizer desse sujeito. A função que o filia a determinados sentidos e que reflete os modos de circulação e articulação dos discursos na rede social: o autor não é origem, é função. Ou seja, o aluno, ao redigir seu texto, assume a função-autor, a qual é inerente à construção do processo discursivo. E é o autor quem organiza seu texto de modo que produza sentido. E mesmo ele se identificando com a variedade lingüística **“marvado”,** ele, A2, a marca com aspas, pela determinação da instituição de onde fala - a escola. Espaço esse marcado por regularidades, prevalecendo o sentido dominante.

O uso de aspas, então, como modo de literalizar – o literal como um indício de negação da interpretação – e conter a fala do outro pode ser pensado como um gesto de interpretação que uma dada instituição, por exemplo, irá dispor e regular sobre “o que se interpreta, como se interpreta, quem interpreta, em que condições” (Orlandi, 1998, p.10). Uma instituição, então, trabalha com o imaginário do literal em que haveria apenas um sentido preso às palavras, uma contenção de deriva. No entanto esse literal, essa estratégia de sustentar um único sentido, também faz furo, porque “as palavras, expressões, proposições recebem seus sentidos de formações discursivas nas quais se inscrevem” (Orlandi, 1998, p.21), fazendo uso da metáfora, do efeito metafórico que impede a existência mesma dessa pretendida literalidade.

E outras marcas de autoria, além das assinaladas pelas aspas de uma transcrição, existem e se fazem presentes, seja pelo uso do pronome “eu” ou do verbo na primeira pessoa do singular “sou” ou a forma de versos em que o texto é escrito que encampam uma subjetividade, um juízo de valor: **Sou uma pessoa diferente.** Por que esse sujeito A2, inicia seu poema, dizendo ser diferente? **Não tenho dor nos pés e nem nas costas.** Quem poderia ter dores nos pés? Será aquele sujeito que vive calçado? Será ele um sujeito forte, acostumado às lidas, remetendo ao morador do campo? O que justifica o ser diferente? Há uma série de expressões no poema, como lenha, cavalo, soga, carroça etc, que remetem à vida no campo, em oposição à vida na cidade (moto, escola ...).

Será, então, a escola um espaço de liberdade para esse aluno? Afinal, ele pode inventar versos, andar voando... É interessante a forma como esse A2, ao longo do texto, constrói sua relação de identificação com o outro. Esse sujeito, ao enunciar "eu" (ou então sou) já se encontra assujeitado, mostrando uma inserção na língua que é, também, uma inserção na história enquanto processo de produção de sentidos. No que se refere à psicanálise lacaniana, para haver sujeito, para que um bebê venha a se constituir sujeito dizendo "eu" , é imprescindível sua entrada na ordem significante, ou seja, uma ordem significante que ficará marcada e que dará suporte material para que os sentidos deslizem. E é isso que possibilitará a estruturação do inconsciente, por um lado, e que se marcará na fala do sujeito, sem que o sujeito se dê conta, por outro. No domínio discursivo, há um apagamento para o sujeito desse processo do significante que o constituiu na interpelação ideológica e na identificação a uma formação discursiva. Podemos perceber esse processo no sujeito A2, que está atravessado por sentidos que habitam nele. **Não vou (eu) pra roça mas ando(eu) de carroça.** Ele não se percebe preso em uma rede de linguagem, rede essa que o constituiu como sujeito antes de mais nada. **Sempre dirijo moto calado / Pois não sou ruim, sou "marvado". Mentira, estava brincando / Porque apenas de carroça às vezes eu ando.** Podemos perceber nesse enunciado a identificação do sujeito com a formação discursiva do campo. Em outras palavras: há deslizamento de sentidos e interpretação, que são engendradas pelas suas formações ideológicas. É possível conhecer as filiações sócio-históricas com que esse discurso está identificado, uma vez que "não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia" (Orlandi, 1996, p.13). Há, entretanto, deslocamentos possíveis de serem realizados pelos deslizamentos de sentidos, dando margem ao surgimento de novas filiações, o que rompe com a idéia de um sujeito passivo, muitas vezes capturado pela ideologia dominante. Esse sujeito A2 é diferente. Mesmo existindo regularidades institucionais, para ele, a sala de aula é o espaço de liberdade. Porém, essa sala de aula é ligada à vida no campo. É o espaço da imaginação, da criação, da liberdade. Espaço esse que é perpassado pela concepção de que a língua não é homogênea, onde o diferente não é marginalizado. Esse lugar permite-lhe pensar que não existe uma única forma correta, uma única variedade lingüística considerada correta. Esse é o lugar da sonoridade, do verso: **calado / "marvado"**, mas isso é brincadeira, **porque apenas de carroça às vezes eu ando**. Portanto, o discurso desse sujeito provoca um questionamento quanto à unidade e homogeneidade da língua, o que nos faz questionar por que esse sujeito A2 é diferente. Por se ver como diferente, habitado pelo(s) outro(s),

por várias vozes, atravessado pelo inconsciente e sem total controle sobre si, sua identidade é inacabada e só pode ser percebida em seu discurso por meio de momentos de identificação com traços do outro: **O cavalo que dirige pois nele eu não mando/ Na sala de aula versos vou inventando/Pois sou guri e ando sempre voando.** O cavalo é livre para conduzi-lo ao caminho pretendido, assim, como o sujeito A2 é livre e jovem para dar asas à imaginação.

Ando sempre voando / Pois lenha ando empilhando. Esse enunciado remete, novamente, às expressões ligadas à vida no campo e a sonoridade existente: **voando/empilhando**. No imaginário desse sujeito, o que parece ser mesmo necessário é liberdade, para poder, como os pássaros voar, voar... E com essa liberdade, inventar versos. **E a tardinha com meus amigos jogo bola**. O sujeito se expõe socialmente a diferentes lugares sociais. Assim, o sentido é resultante de sua vinculação a uma dada formação discursiva, determinada por certa formação ideológica. Devido à incompletude do simbólico que constitui esse sujeito A2, ele está sempre se constituindo, inclusive, com o outro, ou outros: os amigos. E, então, será sempre diferente!!!

Há que se entender a escolha feita por esse sujeito A2. Sua preferência por versos, na produção de textos, das duas línguas e o uso da primeira pessoa (eu) são pistas que remetem a um olhar mais complexo por parte do analista. Ele sofre os efeitos da interpelação/identificação, ficando preso às evidências constituídas na própria linguagem. Ou seja, ele julga-se fonte dos próprios pensamentos, origem do próprio dizer, julga-se livre para dizer o quer quiser. A escolha feita por esse sujeito - seu texto através de versos, uso do "eu", musicalidade - é inconsciente. Como diz Pêcheux, a partir da filiação ao pensamento lacaniano de que um significante representa o sujeito para outro significante, é no processo do significante "que está a questão do sujeito como processo (de representação) interior ao não- sujeito constituído pela rede de significantes" (1995, p.157).

No texto desse sujeito, na língua inglesa, apesar de manter versos, percebe-se uma relação com a língua materna: o efeito de sonoridade – **different / permanent; persistent/excellent**. O discurso é analisado considerando-se a relação simbólico/imaginário, pois, ao escrever ou falar uma outra língua, o sujeito representa o mundo e representa a si mesmo por meio de imagens construídas na cadeia lingüístico-discursiva: **The world is different / The life is permanent / I'm a studious pupil and persistent.** Este recorte é constituído, ainda, por uma descontinuidade que pode

desestabilizar a rede discursiva. O sujeito (aluno 2), ao se inscrever na língua estrangeira, traz consigo novas vozes, questionamentos, ou seja, conflitos que vão inevitavelmente, mudando a constituição de sua subjetividade, trazendo-lhe novas identificações. As imagens, em funcionamento, estão relacionadas às filiações de memória discursiva do sujeito o que implica dizer que essa escolha possui dimensões conscientes e inconscientes e não são somente cognitivas. São os materiais através dos quais se estrutura sua relação com o Outro, com a interdiscursividade constitutiva, com o mundo e também consigo (sempre clivado) e enquanto ego enunciador que formula seqüências intradiscursivas. **The life no stop it is forever / I have dreams constantly.** Podemos perceber, nesse enunciado, o processo constitutivo do sujeito A2. A vida não pára, ela é para sempre. Eis aí a ideologia funcionando pela/na linguagem, constituindo esse sujeito e produzindo esse efeito de evidência. São sentidos postos em jogo pelos sujeito A2 na sua relação com as duas línguas. Para esse sujeito diferente, é possível constituir sua subjetividade, a partir da diferença, do outro. Como afirma Coracini, "sabendo que sua aprendizagem só se dá na rede emaranhada de confrontos que se tecem a partir da língua materna, urdindo o inconsciente e alterando a sua configuração, pela aceitação do outro, da diferença, [...] do que se diz e do que se desejaria dizer" (2003, p.158).

O sujeito A3, ao enunciar **Sou uma pessoa calma, que relevo muitas coisas aprendi a fazer as coisas com calma e pensar antes de agir**, produz uma marca lingüística (elipse do sujeito) – **sou / relevo/ aprendi** que mostra o funcionamento ideológico para determinação dos sentidos. Nessa hegemonia dos sentidos, há o estabelecimento de rituais sociais através de mecanismos parafrásticos - **calma/relevo/aprendi -** que, segundo Orlandi (1996) são, assim, como a polissemia, processos fundamentais da linguagem, sendo a paráfrase considerada como o processo que "mantém o homem num retorno constante a um mesmo espaço dizível" (ORLANDI, 1996, P.137) e a polissemia como o processo que instaura o diferente, causando um deslocamento deste dizível - **pensar antes de agir.** Por meio da linguagem, podemos apreender os processos identitários: **sou calma/ minha cidade é calma/ relevo muitas coisas.** O lugar de constituição dos sentidos e o da identificação dos sujeitos é o da formação discursiva. Essa FD não é fechada e tem posições-sujeito que não são idênticas: **sou calma ... pensar antes de agir.** A conjunção aditiva "e" marca a resistência deste sujeito. Age com calma, mas há uma ruptura marcada pela conjunção aditiva que, poderia ser substituída pela conjunção adversativa "mas" sem

alteração de sentido. Esse sujeito A3, é marcado por rupturas, contradições, equívocos, a diferentes posições discursivas: **Gosto muito de minha família, mas em primeiro lugar está Deus.** A conjunção "mas" marca a contradição, a resistência a que esse sujeito está submetido. Ou seja, quando esse sujeito entra para a linguagem, já entra como alguém da incompletude, e como o sistema (linguagem) não é completo, esse significante é sujeito a falhas, equívocos, contradição.

A formação discursiva delimita uma margem dentro x fora para que entre identificação e sentido se faça uma unidade, isto é, quando o sujeito assume um lugar de identificação por sua posição social, os sentidos passam a fazer sentido, inclusive por oposição (é isso porque não é aquilo) - **Tento me divertir ao máximo, mas com consciência -** criando uma unidade sujeito/sentido, que se distinguirá de outros em outras formações discursivas. Assim, o sujeito parece fadado a significar e a interpretar, a atribuir sentidos às coisas para se manter como sujeito de uma certa formação social, já que os sentidos não são quaisquer um, mas também não se fixam para sempre: "é porque é histórico (não natural) é que muda e é porque é histórico que se mantém" (Orlandi, 2001, p.103). O gesto de interpretação se materializa nesse espaço entre o já determinado e o ainda possível da história. A história como elemento da ordem simbólica marca o sujeito antes mesmo de ele existir e após a sua morte. Isso fica claro com a forma como esse sujeito(A3) conclui: ... **aprendendo com meus erros para ser cada vez melhor!** Esse sujeito vai alterando sua subjetividade, obtendo novas identificações.

Dessa forma, os processos identitários ou representações identitárias possibilitam a esse sujeito reconhecer-se, através do que ele próprio vai construindo discursivamente. Além disso, as imagens com as quais esse sujeito se reconhece e se constitui passam sempre pelo olhar do outro. Em outras palavras: é o outro é que deixa esse sujeito cada vez melhor.

É interessante a forma como o sujeito A3 inicia seu texto na LE. **I am a person with qualities and many defects how whole human.** O reconhecimento por parte desse sujeito de não ser uma pessoa diferente, como o sujeito A2, mas de ter qualidades e defeitos, determina a relação com as condições históricas de produção, evidenciando sentidos hegemônicos e estabilizados e, ainda, fenômenos interligados através de contradições. Ou seja, há um entrecruzamento de falhas nesse dizer, marcado pela conjunção adversativa "but": **I wish have a brilliant future, but for this I know I must try harder.** A resistência está aí nessa marca da língua. Para esse sujeito ter um

futuro brilhante, é preciso batalhar para isso. Os sentidos estão presos às condições de produção dos enunciados e não presos às palavras.

Se compreendermos que a LM, ou primeira língua é habitada pelo já-dito, pela memória discursiva e, considerando, por outro lado, que aprender uma LE "é buscar o estranho, o diferente, o outro, fica mais fácil, apesar da complexidade dessas relações, entender a existência entre as duas línguas." (Coracini, 2003, p.150). Segundo a autora, é preciso estabelecer relações entre uma língua(materna) e a outra, a estranha, a LE. É, portanto, a partir dessa relação que podemos pensar a questão da identidade. E pensar na identidade é pensar no sujeito. Não como um sujeito estável, igual a si mesmo, mas "o sujeito cindido, descentrado, inconsciente, habitado pelo outro."(Coracini, 2003, p.150).

Podemos inferir desses discursos a fragilidade das representações que esses três sujeitos-aprendizes fazem sobre a aprendizagem de língua estrangeira, apontando para o caráter faltoso da língua que, impossibilitada de tudo dizer, deixa escapar nas contradições do dizer, dentre outras formas, o que é representado como aprender uma língua estrangeira, uma outra língua. Através do simbólico da linguagem, pode-se aferir o imaginário e o interdiscurso que atravessa o fio do dizer. As heterogeneidades discursivas que compõem estes discursos analisados e os conflitos que derivam da tentativa de apaziguar tais vozes com o desejo inconsciente, perceptível nas brechas e contradições do dizer é que provocam confrontos e conflitos entre os modos de significação introjetados nos diferentes sujeitos aqui analisados. Talvez, somente em uma análise mais profunda, alicerçada no que Pêcheux (1990) propõe acerca dos enunciados como sendo suscetíveis de se tornarem outros e como sendo pontos de deriva possíveis que possibilitam sempre interpretação, é que possamos sugerir que a conversação – ou nos termos de Serrani (1998), a tomada da palavra significante – tem sido um entrave na inserção desses sujeitos na língua estrangeira. Mas, por quê?

A constatação torna-se evidente quando o sujeito 1, por exemplo, nas brechas e contradições do seu dizer provoca confrontos frente à "rede de significantes filtrada pelas regularidades enunciativas preponderantes (formações discursivas) na primeira língua que, afinal de contas, é que sempre comanda o jogo" (Coracini, 2003, p.152). Isso devido à impossibilidade de mobilizações mais profundas na língua estrangeira. Sua articulação na língua materna é mais espontânea e complexa. Esse sujeito inscreve-se numa discursividade, é um sujeito imerso na linguagem. O mesmo não acontece no seu discurso da língua inglesa. E isso também ocorre com os sujeitos A2 e A3.

Com relação a isso, Coracini (2003, p. 154) problematiza:

> Fica claro, então, que se inscrever numa língua estrangeira significa, sempre e inevitavelmente, provocar confrontos, portadores de conflitos, entre as formações discursivas fundamentais, melhor dizendo , entre os modos de significação, introjetados no sujeito, próprios à primeira língua, impregnados, naturalmente, por maneiras próprias de pensar e ver o mundo (aspectos ideológicos), e as formações discursivas ou os modos de significação da segunda língua. É, pois, dessa relação contraditória e da capacidade de cada um em articular as diferenças que decorre o grau de sucesso e o modo de acontecimento do processo de aquisição de uma segunda língua.

Entendemos, assim, que, ao se inscrever em uma língua estrangeira, o sujeito toma outra posição subjetiva a ponto de se constituir nessa com a língua estrangeira. Ou seja, ela permanece um "outro" estrangeiro com o qual está sempre provocando confrontos e conflitos.

Acrescentaríamos, contudo, que enquanto o sujeito não se identifica nessa/com a língua estrangeira permanece um "outro" estrangeiro, com o qual os sujeitos-aprendizes experimentam a ambivalência: ora se identificam com ele, avançando no processo de tomada da palavra e libertando-se da estrutura; ora recusam-no e se agarram à determinação da gramática, com o medo de terem suas identidades exiladas (Revuz, 2001).

Retomando a relação que Pêcheux estabelece entre a forma sujeito e o ego-"eu" imaginário (1995, p.161), que se coloca como sujeito de enunciados ditos "coesos", pode-se observar que o que funda essa unidade imaginária é a presença de elementos do já-dito (pré-construído) inscritos no discurso do sujeito. Porém, não se pode fazer a mesma relação com a língua estrangeira. Essa é estranha ao sujeito. O desejo do outro não tem a mesma dimensão do desejo do outro da língua materna. O desejo da totalidade, tão imprescindível no ensino de línguas, é diferente de sujeito para sujeito. Uma evidência disso é o texto do sujeito 1 na língua inglesa. O sujeito, ao dizer repetidas vezes "eu", em frases fragmentadas, identificado à formação discursiva que o domina, mostra um percurso de sentidos na língua, diferente daquele percurso realizado na sua língua(materna), onde ele(sujeito) materializa sua inscrição na história. Talvez isso ocorra porque sua inscrição na historicidade da outra língua é um processo novo onde a presença de elementos do já-dito(pré-construído) é insuficiente para constituir-se na língua do outro.

Outra razão para essa deficiência pode ser a desconsideração, por parte dos educadores e escola, do sujeito no ensino-aprendizagem de línguas. Há de se garantir momentos de significação e re-significação e de observação do outro para se constituir

na heterogeneidade e no “estranhamento, já que o outro nos constitui.”(Coracini, 2003, p.157).

Se um dizer se constrói sobre outro, olhares se constroem também a partir de outros olhares e posições se tomam a partir de outras já existentes, é com o outro que nos constituímos, que nos aproximamos da totalidade na aprendizagem de línguas.

Considerações finais

Sem esgotar a análise dos recortes selecionados, pois sabemos que ela nunca se esgota (tendo em vista que cada vez que lançamos um olhar sobre nossos objetos simbólicos, esses são sempre novos, sempre mais desafiadores), é possível refletir um pouco sobre o que nos propusemos discutir. Afinal, é possível perceber que há um distanciamento entre a língua materna e a língua estrangeira. A inscrição do sujeito na história se dá de forma visivelmente diferenciada da língua materna para a língua do outro. Essa indagação a respeito da inscrição do sujeito na história da LE foi que nos instigou, ao eleger nosso corpus, a analisar textos, nas duas línguas, pelos mesmos alunos. A intenção, não só de constatar, se há ou não inscrição do sujeito na discursividade da LE, mas também de propor reflexões e questionar a própria existência da prática de ensino-aprendizagem da língua materna e a língua estrangeira, bem como os processos identificatórios dos sujeitos envolvidos nesses textos das duas línguas. Nesse processo de análise, que foi o fio condutor do trabalho, investigamos qual imaginário estaria em jogo na produção e construção dos sentidos nos textos. Essa investigação teve que levar em conta desde a escolha de uma teoria que sustentasse nossas colocações até a contextualização e crítica do gênero textual “texto”, incluindo aí o movimento desses textos no espaço institucional – escola -, a memória que pulsa sentidos sobre esses alunos, os espaços de resistências, contradições, etc

Assim, para dar conta desse propósito, trabalhamos com as noções de sujeito e identidade, língua(gem) e escrita. Questões concernentes ao sujeito- sujeito do inconsciente, posição–sujeito, ao discurso e à formação discursiva, a formações imaginárias e ideologia, entre outras questões que se articulam a essas.

A Análise do Discurso foi a disciplina que elegemos para a realização desse trabalho por proporcionar teoricamente reflexões sobre o movimento do discurso na ordenação do mundo e de que forma se constrói discursivamente o lugar dos sujeitos, nos textos analisados. É esta teoria que nos dá o suporte para nos aproximar e nos afastar da linguagem para entender seu funcionamento e ver os processos discursivos

em funcionamento. Surge, então, o problema: como analisar os textos?Pensamos muito. Não obtivemos respostas. Apenas algumas pistas. Com isso, concluímos, dizendo, que não há metodologia pronta, acabada para o analista de discurso, bem como para o profissional de línguas, mas:

> deslocamentos em sua maneira de ver a língua estrangeira – e, conseqüentemente, o seu ensino – e o papel que ela pode desempenhar na constituição da subjetividade, sabendo que sua aprendizagem só se dá na rede emaranhada de confrontos que se tecem a partir da língua materna. [...] E isso não depende, desta ou daquela metodologia, já que nenhuma por si só seria capaz de dar conta da constitutividade heterogênea e, por isso mesmo, complexa e conflituosa do sujeito, mas de uma postura do professor e da escola que, certamente, perscrutarão caminhos capazes de favorecer tal apropriação (Coracini, 2003, p.158).

Acreditamos que ter proposto esse estudo nos possibilitou refletir melhor nossa prática, bem como trabalhar a língua na sua opacidade, não transparência, valorizando as diferentes variações, levando o aluno a questionar o lugar da diferença no ensino de línguas e permitindo que ele seja diferente, como bem escreve o A2, em seu texto: “Sou uma pessoa diferente”(LM) e “The world is different”(LE). E a partir daí criar espaços para que eles continuem produzindo e não reproduzindo seus textos.

Referências Bibliográficas

CORACINI, Maria José. *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da Unicamp, Chapecó: Argos : Editora Universitária, 2003.

CORACINI, Maria José. *Autonomia, poder e identidade na sala de aula.*In: Lingüística e Educação: Gramática, Discurso e Ensino. Oliveira & Passegi (org.), 2000.

COURTINE, Jean Jacques. *Analyse du discours politique. Langages*, Paris, Larousse, v.62, p. 0-128, 1981.

CHNAIDERMAN, M. *Língua(s) – linguagem(ns)- identidade(s)- movimento(s):uma Abordagem psicanalítica*. Campinas, SP: Mercado das Letras; Editora da Unicamp,1998.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad. Brasileira de Luiz Felipe. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

GADET, F. & PÊCHEUX, M. *A língua inatingível.* Trad. Mariani, B. e Mello, M. E.C. Campinas, SP: Pontes: Editora da Unicamp, 2004

ORLANDI, Eni. *Discurso e leitura.* 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____ . Princípios e Procedimentos. 6ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

_____ . *Língua e conhecimento lingüístico: para uma história das idéias no Brasil.* São Paulo: Cortez, 2002.

_____ . *Discurso e texto, formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.

_____ . *Interpretação: leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____ . *A linguagem e seu funcionamento*. 4ª ed. Campinas: Pontes, 1996.

PÊCHEUX, M. "Análise automática do discurso (AAD-69)". In: GADET & HAK (org.). *Por uma análise automática do discurso.* 3ª ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997.

____ . *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 2ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

SERRANI-INFANTI, S.M. *Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua.* In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

____ . *Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso* In: SIGNORINI, I. (org.) *Língua(gem) e Identidade*, 2001.

A N E X O S

(A1) – (LM) Minha personalidade "carente"

"Minha vida daria um romance." Essa é uma das minhas frases preferidas. Voltada para mim mesma, acredito que só eu tenho dificuldades por me sentir injustiçada. Adoro ser a "coitadinha" em qualquer situação. Se minha vida realmente se tornasse um romance, eu provavelmente faria o papel de vítima.

No fundo, eu sei que sou capaz de virar o jogo e tornar-me uma vencedora, mas o medo de falhar me paralisa. Preciso aprender a lidar com meus próprios fracassos. Todo mundo erra. Ao refletir o que passou, sou capaz de avaliar o que fiz e corrigir os erros.

Por causa do medo, sempre procuro estar ao lado de alguém forte e independente, deixando que tomem iniciativas por mim e que tracem o meu caminho. No momento em que, eu reagir e decidir viver por conta própria tenho certeza que vou me surpreender. Nunca imaginaria ser tão forte e decidida.

Alguns traços de minha personalidade: sou tímida, em geral sou quieta, sem jeito, dependente, não gosto de tomar decisões. Tenho bom coração, mas posso ser falsa para chamar a atenção de quem vive ao meu lado. Tenho poucas amizades, mas sou muito verdadeira.

(A1) – (LE) My life

I have a very special family. They are everything for me. I live with my parents and my brothers. I have three sisters and two brothers. My father has a good job, he is a vigilant. He wakes up early every day and goes to work. My mother likes to take care our house. My sister and I like buying clothes.

I study in a good school. The name of the school is Olavo Bilac. The teachers are very good. I also like music, true love musics! I listen to musics of Mariah Carey, Shania Twain, Celine Dion, Beyoncé… Their songs are beautiful, wonderful. I love my family, my friends. On weekends I generally visit my friends, dance, watch Tv, movies in my house and sleep, too. That is my life.

.

(A2) – (LM) Minha vida

Sou uma pessoa diferente
Não tenho dor nos pés e nem nas costas
Pois não me tente eu não uso pente
Não vou pra roça mas ando de carroça

Sempre dirijo moto calado
Pois não sou ruim, sou “marvado”
Mentira, estava brincando
Porque apenas de carroça às vezes eu ando

Apenas de carroça eu ando
O cavalo que dirige pois nele eu não mando

Na sala de aula versos vou inventando
Pois sou guri e ando sempre voando

Ando sempre voando
Pois lenha ando empilhando
Levo o cavalo pra soga
E a tardezinha com meus amigos jogo bola

(A2) - (LE)

The world is different
The life is permanent
I am a studious pupil and persistent
Because have a teacher excellent

I am a pupil bold
Because the live is a fire
No wish to win gold
Because I also have my family and my dog

The world is the love
We live it is excellent
Because this move us
And all will be different

The life no stop, it is forever
I have dreams constantly

(A3) – (LM)

Moro em uma cidade muito bela, muito calma. Gosto de onde nasci. Sou uma pessoa calma, que relevo muitas coisas... aprendi a fazer as coisas com calma e pensar antes de agir. Gosto muito de minha família, mas em primeiro lugar está Deus, porque sem ele não estaria aqui. Tento me divertir ao máximo, mas com consciência, pra depois não me arrepender.

Enfim, tento ser eu mesma, aprendendo com meus erros, para ser cada vez melhor.

(A3) – (LE)

I am a person with qualities and many defects how whole human. I wish to have a brilliant future, but for this I know I must try harder. Everything I have I thank God and know that without him I'm nobody.

Nowadays to get a good employment it is necessary knowledge. And it's propose me since now to reach for my objective. I valorize the most important things of the life because nothing is by change.

I like to do new friends and preserve mine.

I love my family of whole heart . I don't have many words. I only have to thank!