



Edição Especial

III Congresso Internacional de Ensino - CONIEN
Universidade do Minho - Braga, Portugal, 2024

ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O ADOLESCENTE E SUA SUBJETIVIDADE

*ENGLISH TEACHING AND LEARNING IN BASIC EDUCATION: ADOLESCENTS
AND THEIR SUBJECTIVITY*

Jefferson Lhamas dos Santos¹

Resumo

O cenário do ensino de Língua Inglesa na Educação Básica é um desafio constante, tendo em vista a heterogeneidade presente no chão da escola pública, além das questões referentes aos sujeitos adolescentes, aprendizes e sua subjetividade. Diante disso, este estudo, sob a perspectiva psicanalítica, propõe-se a pensar sobre tal subjetividade e a aprendizagem de uma língua adicional, levando em conta, ainda, o possível estranhamento de um novo idioma. Para isso, consideramos o conceito de sujeito da psicanálise, constituído por inconsciente e linguagem, além de reflexões pertinentes no campo da Educação e ensino de línguas. Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica, na busca por compreender a realidade da tensão existente entre o sujeito adolescente, a escola pública, os demais sujeitos envolvidos e a nova língua a ser estudada. Os resultados mostram que tal condição é inerente a este cenário, sendo o desejo de educador, um convocado para fazer frente a esse contexto.

Palavras chave: Educação Básica; sujeito adolescente; psicanálise.

Abstract

The teaching English scenario in Basic Education is a constant challenge, considering the diversity on the public-school floor, in addition to issues relating to adolescents' subjects, learners and their subjectivity. Given this, this study, from a psychoanalytic

¹ Doutorando em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (PPGEL/UDEL) e professor de Língua Inglesa pela Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR).

REPPE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio (PR), v. 8, n. 2, p. 2976-2990, 2024
ISSN: 2526-9542



perspective, proposes to think about such subjectivity and the learning of an additional language, also taking into account the possible strangeness of a new language. To do this, we consider the concept of the subject of psychoanalysis, constituted by the unconscious and language, as well as reflections in the field of Education and language teaching. This is, therefore, bibliographical research, seeking to understand the reality of the tension between the adolescent subject, the public school, the other subjects involved in this relation and the new language to be studied. The results show that this condition is inherent to this scenario, with the educator's desire being called upon to face this context.

Keywords: Basic Education; teenage subject; psychoanalysis.

Introdução

Na escola pública, a posição da Língua Inglesa é de grande relevância, já que há a obrigatoriedade de seu ensino, conforme aponta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento, que orienta os currículos dos sistemas de ensino do país, está baseado na ideia de que as aprendizagens essenciais devem contribuir para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de competências gerais, as quais consubstanciam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento no âmbito escolar. O tratamento dado à Língua Inglesa, como componente curricular, é de uso mundial, baseado na sua multiplicidade e variedade de usos e funções no mundo atual. É concebida, também, como língua franca².

Diante disso, o desafio emerge da heterogeneidade presente no chão de cada escola. Estudantes advêm de vários contextos sociais, carregando suas identidades e conflitos. Em especial, jovens e adolescentes, como sujeitos, esbarram em diferenças e situações sociais das mais diversas. Assim, eles têm a necessidade de aprender sobre vários assuntos em diferentes componentes curriculares, incluindo aí uma língua adicional. Em respeito a isso, muito ainda se contesta sobre o insucesso da aprendizagem da Língua Inglesa. Há a crença de que na escola pública não se aprende o idioma. Pesquisas de estudiosos tentam observar abordagens, contextos e envolvidos em tais processos de ensino e aprendizagem, elencando diversos fatores, como a criação de bodes expiatórios (Leffa, 2011), em que há colocação de culpa no governo, professor e estudante, sem, porém, resolução desse conflito; fala-se, ainda,

² Conceito que se refere a uma língua tomada como comum a grupos que falam, cada um, uma outra língua diferente entre eles.

sobre os objetivos do ensino na escola, que são, por vezes, diferentes de institutos de idiomas (Oliveira, 2011); e a formação de professores, que deve ser repensada.

Com isso em vista, neste estudo, tentaremos pensar, ancorados na perspectiva psicanalítica e do ponto de vista da subjetividade desse sujeito, estudante de escola pública, adolescente e em contexto escolar, questões referentes ao possível estranhamento em relação à língua que aprende. Tal estranhamento pode ser um dos fatores que contribuem com os resultados não favoráveis à aprendizagem de Língua Inglesa na escola pública.

Diante da hipótese anteriormente exposta, pretende-se tratar das questões inerentes ao processo de aprendizagem de Língua Inglesa na Educação Básica, observando as tensões existentes entre esse sujeito, aprendiz, adolescente e imerso na escola pública, a língua a ser aprendida e a sua subjetividade. Deste modo, verificar possíveis circunstâncias que dificultam e/ou facilitam tal processo de aprender uma língua adicional. Para isso, trataremos, primeiramente, do sujeito adolescente na perspectiva psicanalítica, passando à discussão sobre a língua estrangeira e o “Outro” e, em seguida, da complexidade do contexto de aprendizagem.

O sujeito adolescente do ponto de vista psicanalítico

Assumiremos, de saída, a posição psicanalítica em relação à concepção de sujeito. Assim, é necessário discutir, brevemente, de que concepção estamos tratando.

Elia (2010) aponta que Lacan foi quem trouxe o conceito de sujeito de forma mais evidente. Há uma diferença entre o sujeito de Descartes, por exemplo, que corresponde a uma *res divina*, com os apontamentos de um ser humano a partir de sua razão, advindo do “penso, logo existo”. Já o sujeito em Kant é o transcendental, sem essa *res divina* de Descartes. Além disso, vale destacar que, com o aparecimento do sujeito junto à ciência moderna, esse mesmo sujeito é excluído desse campo. Lacan afirma, porém, que o sujeito da psicanálise não é outro, senão esse mesmo, o da ciência. O que a concepção psicanalítica faz é criar condições para a operação com esse sujeito.

Elia (2010) explica que a psicanálise tem uma visão diferente das trazidas pelo campo da Psicologia. Para esta última, o psíquico do ser humano emerge como

um resultado interativo de fatores genéticos e constitucionais com fatores aprendidos ou ambientais. Já na psicanálise, a concepção central desse campo psíquico é a própria noção de sujeito. Deste modo, o sujeito não “nasce” e nem se “desenvolve”. Para entender, então, o modo pelo qual esse sujeito se constitui, isso só pode ser a partir do campo da linguagem. As contribuições de Lacan aproximaram a psicanálise da ciência linguística a partir de Ferdinand de Saussure. Assim, houve uma necessidade de referência metodológica para entender essa questão de ordem simbólica, a linguagem. Conforme Elia (2010), na visão lacaniana, não seria possível entender o funcionamento do sistema inconsciente com referenciais não simbólicos de estatuto biológico ou “psicológico”. Apenas a linguagem é que oferece isso, a um só tempo.

O ser humano chega, assim, ao mundo e se insere na ordem social, a qual criará condições de possibilidade para tal. A teoria psicanalítica pensa o sujeito, então, no cerne do plano social. Impõe-se uma questão obrigatória para o ser humano: a de ingressar na sociedade a partir de uma família ou seus substitutos institucionais. Para isso, há a necessidade de um adulto próximo que aja em direção ao que esse novo humano necessita. Freud chamou essa condição humana de recém-nascido de desamparo fundamental. Esse adulto, tido como o Outro³ e também um ser de linguagem, traz um conjunto de marcas materiais e simbólicas que suscitam uma resposta ao bebê, não sendo apenas incorporado e reproduzido por este último. Como afirma Elia (2010), sujeito é, assim, um ato de resposta e uma resposta dada em ato. Há, pois, um encontro entre esse bebê e um Outro, no qual o primeiro vai dar um significado a depender do significante, exigindo, no entanto, um trabalho de significação. Esse trabalho invocado fará sua constituição. Vale destacar, como indica Elia (2010), que nossas necessidades, quando da nossa recém-chegada, são experimentadas por intermédio da linguagem. Ora, temos essa parte orgânica como um não-todo, mas sim como experiências fragmentadas com as quais representamos para nós mesmos. A partir disso, podemos entender que a linguagem é a condição do inconsciente ou o inconsciente é a condição da linguagem (Longo, 2006). Lacan aponta que o inconsciente é estruturado como uma linguagem. Assim, temos o sujeito

³ Aqui, o vocábulo “Outro” é escrito com letra maiúscula, referindo-se ao conceito psicanalítico de Jacques Lacan para designar, conforme Roudinesco (1998), um lugar simbólico — o significante, a lei, a linguagem, o inconsciente, ou, ainda, Deus — que determina o sujeito, ora de maneira externa a ele, ora de maneira intra-subjetiva em sua relação com o desejo.

como aquele que fala e que deseja. A concepção, então, vai na direção de um sujeito que possui um inconsciente e é constituído na/pela linguagem.

Para Calligaris (2000), a adolescência é o prisma pelo qual os adultos vêem os adolescentes, os quais se contemplam nesse mesmo prisma. Outro ponto importante trazido pelo psicanalista é que a dita adolescência é objeto de inveja e de medo, dando formas aos sonhos de liberdade ou de evasão, e, a um só tempo, pesadelos de violência e desordem.

É importante, sobretudo para os professores da Educação Básica, ter em vista a concepção de Calligaris (2000) a respeito da adolescência quando ele aponta que esta é um ideal cultural. Igualmente, é prudente entender que, segundo o autor, é difícil achar uma escolha adolescente que não se trate da realização do sonho dos adultos, já que a entrada para o mundo adulto, em nossa cultura, não vem com um ritual, sendo necessário procurar tais condições interrogando pelo desejo desses adultos. Além disso, sonha-se com uma autonomia, algo também próprio da nossa cultura.

Segundo Calligaris (2000), essa rebeldia, própria dos adolescentes, é um ideal que os adultos sonham. Além disso, ele afirma que a adolescência é uma invenção moderna, assim como a infância também o foi. Para entender isso, ele aponta que, ao passar da sociedade tradicional e comunitária para a cultura individual, o sentido da morte deve ser buscado no espaço da vida do indivíduo, fazendo com que as crianças se tornem a “promessa da continuação”. Para o autor (2000, p.64),

...numa cultura individualista como a nossa, espera-se de antemão que qualquer sujeito se construa um lugar e se invente um destino contra o que a tradição e o berço onde nasceu lhes reservaram. Por isso, transmitir, ensinar, formar são, em nossa cultura, atividades tão problemáticas, pois a ordem transmitida (quer dizer, a tradição) é contradizer a tradição.

Calligaris (2000) ainda aponta para a dificuldade na contradição pedagógica de preparar as crianças para o futuro sem comprometer sua felicidade. Para ele, referindo-se à questão das crianças como “promessa de futuro”, quanto mais se afasta da infância como um consolo estético e é encarregado na criança a preparação para esse “sucesso” que faltou no adulto, mais tal infância se prolonga e, junto, força a invenção da adolescência. Além disso, para o autor, há uma mistura inédita no adolescente, já que este está, ao mesmo tempo, à proteção dos adultos e com corpos

maduros cuja exigência já não é mais brinquedos e historinhas. Assim, cria-se um ideal de felicidade que gostaríamos de ter, a saber: adolescentes protegidos e irresponsáveis como crianças e, do outro lado, exigências e voracidades de adultos. Assim (Calligaris, 2000, p.68):

A imagem da adolescência feliz nos propõe um espelho para contemplar a satisfação de nossos ávidos desejos, se por algum milagre pudéssemos deixar de lado os deveres e as obrigações básicas que nos constroem. Ou seja, se pudéssemos ser tão despreocupados quanto gostaríamos que fossem nossos adolescentes.

Diante de tais contribuições, parece-nos fundamental ter a consciência de que todo e qualquer trabalho com adolescentes demanda por um esforço bastante singular. Por isso, é comum que professores que trabalham com essa faixa etária se vejam às voltas com conflitos próprios dessa relação de adultos e adolescentes. Por vezes, nomeados, na escola, como “indisciplina” de sala de aula ou “rebeldia de adolescente”, estamos no risco de estar encobrindo conflitos de ordem mais profunda e que exigem de nós, educadores, um posicionamento igualmente singular. Freud apontou que a separação da autoridade dos pais é o maior trabalho da adolescência. Alberti faz uma importante afirmação a respeito dos pais em relação a isso (2010, p. 21):

O importante é os pais perceberem que apesar das constantes negativas que os adolescentes lhes dirigem, é fundamental que não só as suportem como possam mostrar que suas opiniões, diretivas e observações têm bastante solidez — forma também de ensinar aos filhos a manterem seu modo de pensar malgrado insistentes contrariedades que possam vir a sofrer no exercício de sua sustentação.

Podemos estender essa posição de “suportar” para o sujeito educador, quando no exercício de sua função docente. Obviamente, trata-se de um desafio cotidiano no ambiente escolar. Por vezes, pode ser exaustivo executar a tarefa de ensinar a adolescentes. Afinal, frequentemente, eles passam a não atender às nossas demandas. Em relação a isso, Alberti (2010) afirma que é por herdar a posição desejante de seus pais que o adolescente já não satisfaz mais às demandas deles. Conforme aponta a autora, a demanda de amor pelos cuidadores, que garante uma

proteção contra o desamparo fundamental, já não está mais lá. Também, ela defende que o adolescente precisa saber que não há como escapar desse desamparo fundamental, pois ele já sabe que o Outro não pode protegê-lo, e sim somente enriquecê-lo com algum recurso para encarar tal desamparo por si só. Apesar da autora se referir aos pais, defendemos que o lugar de educador e adulto pode ocupar essa posição de alguém que não tem mais o adolescente atendendo às suas demandas. Ora, conforme Alberti (2010), se a criança de antes fazia de tudo para atribuir uma posição ideal aos pais e, assim, manter sua sobrevivência, o adolescente, agora, já não consegue mais fechar os olhos para a insuficiência de seus parentais. Deste modo, segundo a autora, o adolescente vai questionar, antes de tudo, porque os modelos identificatórios se afrouxam.

Outro ponto importante a ser discutido aqui, como aponta Alberti (2010), é que o sujeito permanece o tempo todo na demanda, exigindo respostas de um Outro, sabendo que toda demanda é, basicamente, uma demanda de amor. Desta forma, todo adolescente procura reconhecimento. No entanto, não vem com a mesma frequência da infância, já que não se tem a mesma relação com os pais, efeitos de relações com novos círculos que ele possui. Assim, esse sujeito pode interpretar que já não o amam mais, o que faz intensificar a demanda de amor, fato que, na verdade, segundo Alberti (2010), está tamponando seu ser desejanste.

Para Alberti (2010), há duas leis possíveis a serem transmitidas pela escola. A primeira é a lei vetorizada pela função paterna que barra o desejo do Outro. Tal função, é entendida, pela psicanálise, como uma metáfora, ou seja, trata-se de uma substituição que ocupa um lugar de terceiro na relação entre mãe e filho, este último que é acolhido pela mãe, que o alimenta e dá aquilo que ele ainda não sabe fazer para sobreviver. Vale destacar que a função paterna coincide, necessariamente, com a figura tradicional de homem que provê o sustento financeiro e jurídico, nem com a questão puramente biológica. Portanto, o ponto central é a função paterna como significante, aquele que marca a lei e a diferença. Estas últimas, importantes na constituição do sujeito.

A segunda tem a ver com aquela que é pura interdição, não sustentando o sujeito enquanto desejanste, mas sim o colocando para trabalhar, deixando seu desejo para depois. Desse modo, estamos apontando para a situação de descaracterização do sujeito estudante, na escola, enquanto sujeito de desejo e inconsciente, concepção

psicanalítica na qual nos apoiamos. Ora, para nós, é importante pensar e acolher nossos estudantes enquanto sujeitos do inconsciente e de desejo, sob risco de descaracterizar sua singularidade.

Vale lembrar que Freud, em seus estudos, não se debruçou diretamente no campo da Educação ou da escola. No entanto, trouxe elementos que são relevantes para pensar tais contextos. O autor aponta que a escola deve ser um lugar em que o estudante adolescente encontre um apoio em sua travessia, levando em conta que é um momento de afrouxamento dos laços familiares. Sobre o ato de educar, Mendes (2021) lembra que há uma ilusão de que todos os sujeitos se adequem a uma norma social. No entanto, conforme a contribuição de Freud, isso é algo impossível, já que sempre há um ideal a ser alcançado, o qual, de fato, nunca se concretiza, já que não há possibilidades de controle do desejo de um sujeito. Freud ainda escreveu sobre a importância dos educadores na escola, já que estes ocupam uma posição de referência ocupada antes pela figura do pai. Há, pois, uma transferência de respeito e expectativas ligadas ao pai onisciente da infância.

Diante desse exposto, pensamos ser necessário dar espaço e tempo a esses adolescentes para que possam usufruir de sua passagem, demorando-se o que for necessário nessas vivências (Pires e Gurski, 2017). Mendes (2021) reforça que, além de um espaço de aprendizagem, a escola se torna um local de socialização e interação que ajuda o sujeito na sua passagem pela adolescência. Além disso, para muitos deles, é o único local com condições favoráveis a esse movimento de passagem. De fato, o que encontramos na escola pública é um cenário em que há carências sociais das mais diversas. Frente a isso, nosso papel de educador acaba sendo, além das atribuições ordinárias de um professor, o de acolher, procurando transformar tal travessia da adolescência menos dolorosa. Para isso, não podemos esquecer que a instituição escolar pode, então, ser também um espaço para exercitar as singularidades dos sujeitos, já que inseri-los no mundo social é um papel político da escola. Para isso, não cabem receitas prontas, mas é fundamental um posicionamento de escuta e atenção ao estudante.

Língua Estrangeira e o lugar do “Outro”

Conforme aponta Cavalheiro (2008), no contato com a “língua estranha” em sala de aula, alegria e prazer confundem-se com ansiedade, timidez ou vergonha. Para a autora, a didática das línguas adicionais costuma desconsiderar o conflito entre a língua dita materna e a que se quer aprender no que se refere à constituição da identidade do sujeito enquanto ser discursivo. Para ela, isso gera, inevitavelmente, pontos de bloqueio na hora de “ser um outro”. Apoiada em Revuz (1998), Cavalheiro lembra das exigências de um sujeito que está aprendendo uma nova língua no que tange à interação deste com a afirmação do eu, o trabalho do corpo e a dimensão cognitiva. Ela considera (2008, p.)

...a língua estrangeira como objeto de uma prática social baseada na interação, na qual se espera que o aprendiz se assuma como sujeito que fala por si, que deseja, que nomeia, que se posiciona, que constrói significados, que atua na prática social da comunicação. Algo mais que “funções pragmáticas”, como “relacionar-se em situações reais cotidianas”, estão envolvidas com e envolvem o sujeito que aprende uma segunda língua. O “eu falo” acontece desde um lugar social, desde uma posição assumida por identificação e assujeitamento.

Cavalheiro (2008) ainda traz que a primeira linguagem, a língua falada pela mãe, é, para o sujeito, um meio de expressão simbólica de seu desejo, daí a afetividade presente na língua dita materna. Ancorada em Revuz, ela aponta que o fato da nossa primeira língua estar tão onipresente em nós faz com que tenhamos a sensação de não tê-la aprendido, encontrando mudanças necessárias ao se deparar com outro idioma. Portanto, afirma Cavalheiro (2008), acontece um deslocamento de identidade, até então com aparência una e normal. Ainda, a alteridade da aprendizagem de uma outra língua “faz brotar o nômade que temos em nós. O desejo de falar a língua do outro, de ser um outro, parece uma tentativa de evocar o eu estrangeiro, o próprio estranhamento” (Cavalheiro, 2008, p.) Sobre isso, baseada em Bley (2005) e na perspectiva psicanalítica do recalque e do estranho e familiar, a autora explica que aquilo que é desconhecido como o não nomeado é, de certa maneira, absorvido e representado como no lugar da coisa, abrigando algo não identificado como próprio. Nesse sentido, esse “algo estranho” é também familiar.

A partir disso, entendemos ser importante ter em vista que a complexidade que já é inerente à adolescência e sua rebeldia e trabalho de saída da autoridade dos

pais, está conjugada à essa resistência que podemos todos nós encontrar na aprendizagem de uma outra língua. O adolescente, já em posse de compreender o mundo à sua volta, entendendo sua condição de desamparo e de insuficiência de seus parentais, encontra, na aprendizagem de um outro idioma, agora, uma demanda que exigirá dele muitos esforços de ordens diferentes. A nosso ver, isso complica quando, conforme aponta Coracini (2021), há uma promessa de língua única, coerente, transparente e universal, da qual o sujeito pode dela se servir como se fosse algo exterior a ele. Essa promessa, segundo ela, veiculada pela escola e pela sociedade, jamais se cumprirá, tendo em vista que já existem rastros de subjetividade dos seres faltantes que se intrometem no discurso, fatos que atravessam cada fragmento de linguagem.

Com isso exposto, defendemos a necessidade de pensar o processo de aprendizagem de uma outra língua considerando a subjetividade do aprendiz. Aqui, especificamente, do aprendiz que também é um adolescente e está em um momento que questiona, ama, estuda, briga, trabalha, batalha com seu corpo que se transforma e lida com as dificuldades de crescer no quadro complexo da família moderna (Calligaris, 2000). A esse respeito, Celada (2023) advoga que o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras deve ser concebido como um processo de subjetivação, já que produz efeitos na relação constitutiva do sujeito com o simbólico, mexendo nas filiações históricas de sentidos nas quais ele está inscrito. Segundo a autora, isso poderá afetar as questões de identidade, se esta for pensada em sua provisionalidade.

O adolescente, a subjetividade e a complexidade do contexto de aprendizagem

A psicanálise defende a ideia de sujeito como dividido e constituído pelo inconsciente, além de ser atravessado pela linguagem. É, assim, subjetivo e sem predicados. Só aí, encontramos justificativa para, entendendo o estudante de escola pública como um sujeito aprendiz, defender a necessidade de o professor considerar o comparecimento da subjetividade no processo de ensino de línguas como um todo, contrariando a ideia de “controle” de uma língua, que seria, por promessa, uma e coerente, transparente e universal (Coracini, 2021). É fundamental, ainda, ter em vista a adolescência como um momento singular na vida dos estudantes. No processo de busca de novos modelos para instituir sua identificação e se desligar dos pais, o sujeito

adolescente vai se inserindo no laço social (Mendes, 2021). Nesse período, conforme Mendes (2021), tal sujeito atribui sentimentos aversivos aos pais ou adultos como uma forma de se autoafirmar e manter uma individualidade que ainda não está bem desenvolvida. Face a isso, tendo em vista os desafios da contemporaneidade, a configuração da subjetividade desse adolescente é um terreno ainda mais complexo.

A escola é mais um terreno, bastante importante, que interfere na constituição subjetiva desses sujeitos. O professor está, assim, sob um papel importante de responsabilidade. Não se trata de uma tarefa simples, já que o professor precisa sustentar uma posição em que acolha o estudante como sujeito de desejo e inconsciente, o qual está vivendo o despertar da puberdade e das pulsões sexuais. Tudo isso em relação com o Outro da sala de aula, os outros professores e membros da instituição escolar. Atravancando essa posição que o educador precisa ocupar, lembramos que o professor é um sujeito igualmente de desejo e inconsciente, obviamente atravessado pela linguagem e constituído também por uma formação enquanto docente, carregando, já aí, um ideal de docência.

Para que o professor sustente essa posição, acreditamos não haver uma receita. Voltolini (2020) faz um paralelo do ofício de docente com o de psicanalista. Este último pode apenas controlar-se, já que não sabe a priori o que vai acontecer em uma sessão de psicanálise. O docente, da mesma forma, não deve sonhar com o controle da cena educativa, pois, segundo o autor, trata-se de uma prática de acontecimentos. Tais práticas, ele defende, são práticas do real⁴. Diante disso, entendemos que há a impossibilidade desse controle, tanto da língua, quanto de uma didática que dê conta de ser um ideal infalível e que promova uma aprendizagem sem obstáculos. O professor precisa estar atento às possibilidades de lidar com isso, entendendo, ainda, que, como já indicou Freud (2018), a Educação é um ofício impossível, o que, obviamente, não significa que se trata de algo impraticável. No entanto, a psicanálise já aponta para um campo que é estruturalmente constituído de falta.

Por outro lado, a implicação do professor enquanto adulto responsável pelo acontecimento da mesma cena educativa é necessária. Advogamos ser fundamental a formação enquanto profissional da Educação que passe por esses entendimentos

⁴ Conforme Roudinesco e Plon (1998), é um conceito extraído da teoria freudiana sobre realidade psíquica, usada para designar uma realidade fenomênica que é imanente à representação e sem possibilidade de simbolizar.

conceituais de sujeitos da falta, do inconsciente e do desejo. Tudo isso poderá trazer ao professor melhores entendimentos dos nós que compõem um contexto escolar. Não que ele será capaz de desfazer todos esses nós, mas assumirá uma posição mais advertida enquanto educador.

Encaminhamento metodológico

Esta pesquisa considerou a perspectiva psicanalítica para abordar o tema da subjetividade do adolescente aprendiz de uma língua adicional no contexto de escola pública. A fim de tentar compreender a realidade a respeito de tal contexto, buscamos autores que tratassem sobre a Educação em diálogo com a psicanálise, trazendo estudiosos com um olhar sobre o sujeito adolescente, além de estudos sobre a subjetividade e o estranhamento na aprendizagem de um novo idioma.

A princípio, entendemos como necessário trazer a concepção de sujeito para a psicanálise. Para isso, apoiamo-nos na perspectiva lacaniana, trazendo explicações a respeito desse sujeito do inconsciente e que é constituído pela linguagem. Após, trouxemos as contribuições de Calligaris (2000) e Alberti (2010), estudiosos que se debruçaram na temática da adolescência e da psicanálise. Por fim, autores que pensassem a concepção de ensino e aprendizagem de línguas com referenciais ligados à psicanálise e educação.

Articulando tais ideias, pudemos refletir sobre a necessidade de ter uma visão ampla no que se refere a esse sujeito, sua subjetividade e travessia pela adolescência.

Discussão

A partir das reflexões advindas das contribuições dos autores aqui trazidos, podemos compreender melhor algumas questões, a seguir trazidas.

Há uma trama complexa no contexto de ensino de línguas na escola pública. Existe, inevitavelmente, uma condição de tensão entre o sujeito adolescente e aprendiz, a escola pública, os demais sujeitos envolvidos e a nova língua a ser estudada. Emerge uma contradição pedagógica, já que há uma intenção de preparo dos estudantes para um futuro, sem que isso comprometa sua felicidade.

Em meio a essa condição explicitada, os adolescentes estão em uma fase de vida com corpos e exigências de adultos, sob a proteção desses mesmos adultos, não se contentando mais com brinquedos e historinhas de crianças. Tal fato merece atenção do adulto, para os quais são endereçados constantes negativas por parte dos adolescentes. Tais negativas são demandas de amor, já que o sujeito, nessa fase, pode sentir que não é mais amado, intensificando suas necessidades de respostas, o que tampona seu ser desejante. Aqui, trata-se de um cuidado que nós, educadores, devemos ter em relação a eles, fundamental para suportar esse lugar de acolhimento que os adultos precisam ocupar.

Soma-se às duas questões anteriores, o fato de aprender uma língua ser algo que gera um desconforto e um estranhamento, já que exige muitos movimentos do corpo e da dimensão cognitiva. Assim, no contexto de escola pública e aprendizagem de uma língua adicional, há uma conjugação desse estranhamento com a fase tão singular que é a adolescência. Afeta-se a questão constitutiva do sujeito com o simbólico, tendo em vista que somos seres discursivos e de identidade.

Aos educadores, há a necessidade de entender que esse trabalho hercúleo pode ganhar força somente com o desejo de educador. Tal desejo pode fazer frente à dificuldade estrutural que há no ato educativo, a qual, por vezes, nos desanima do ofício e da profissão. Aqui, lançamos mão de levar em conta a subjetividade do próprio aprendiz, considerando que a língua a ser aprendida nunca será tão transparente como gostaríamos, sempre sendo do campo da falta.

Considerações finais

Diante do que temos até aqui, podemos conferir a complexidade que se trata o contexto de ensino de línguas na Educação Básica se pensarmos em questões de subjetividade que, inevitavelmente, comparecem à cena educativa. Tendo em vista a heterogeneidade que marca o chão da escola e suas implicações, tais como comportamentos violentos, transgressões, desânimo dos estudantes e resultados numéricos não muito expressivos, fica evidente a necessidade de se pensar estratégias e abordagens que levem em conta a constituição do ser humano como um sujeito do inconsciente, do desejo e da linguagem.

Esta reflexão, a nosso ver, deixa evidente que a posição de professor de línguas na educação Básica convoca o educador a um trabalho hercúleo, tendo em vista a complexidade de fatores que envolvem o contexto escolar. Isso porque não pudemos contemplar neste texto as demandas de um sistema educacional engendrado em um discurso neoliberal, fato que também provoca angústias e traz demandas ao docente. Aqui, penso que apenas o desejo de educador se sobressai para fazer força frente a esse mal-estar possivelmente gerado pela conjugação de todos esses fatores no trabalho de um professor de línguas.

Referências

ALBERTI, Sônia. **O Adolescente e o Outro**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. Disponível em: <https://br.99ebooks.net/download/o-adolescente-e-o-outro-passo-a-passo-psicanalise-livro-37/>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 05 de janeiro de 2019.

CALLIGARIS, Contardo. **A Adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5972679/mod_resource/content/1/34953600-0-A-Adolescencia-Contardo-Calligaris.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

CAVALHEIRO, Ana Pederzolli. Que exílio é este, “o da Língua Estrangeira”? **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 11, n. 2, p. 487-503, mar. 2019. Semestral. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15694>. Acesso em: 10 jun. 2023.

CELADA, María Teresa. O que quer, o que pode uma língua? Língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras**, Santa Maria, v. 1, n. 37, p. 145-168, dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11985>. Acesso em: 10 jun. 2023.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Língua e efeitos de estranhamento: modos de (vi)ver o outro. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 2, n. 9, p. 475-498, jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/sNjFJvpVBvp5gN47WdVLndf/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 10 jun. 2023.

ELIA, Luciano da Fonseca. O conceito de Sujeito. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010. Disponível em: <https://psiligapsicanalise.files.wordpress.com/2014/09/luciano-elia-o-conceito-de-sujeito.pdf>. Acesso em: 01 maio 2023.

FREUD, Sigmund. **Moisés e o Monoteísmo, Compêndio de Psicanálise e outros textos (1937-1939)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. Tradução de Paulo César de Souza.

LEFFA, Vilson J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de. **Inglês em Escolas Públicas não Funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 15-32.

LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Inglês em Escolas Públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. 213 p.

MENDES, Marcos Venancio et al. **Adolescência, escola e pandemia: contribuição da psicanálise à educação**. 2021.

MENDES, Marcos Venancio. **Adolescência, escola e pandemia: contribuição da psicanálise à educação**. 2021. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

OLIVEIRA, Roberval Araújo de. A matrix da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento. In: LIMA, Diógenes Cândido de. **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 79-92.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês. **Linguagem e Identidade**. São Paulo: Mercado das Letras, 1998. p. 213-230. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/131436133/Revuz-Christine-A-Lingua-Estrangeira-Entre-o-Desejo-de-Um-Outro-Lugar-e-o-Risco-Do-Exilio-in-Signorini-Ines-Org-Lingua-Gem-e-Identidade>. Acesso em: 10 jun. 2023.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. Tradução de Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Disponível em: https://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/8941/material/Roudinesco_Elisabeth_Plon_Michel_Dicionario_de_psicanalise_1998.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Educação e psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/eeexn>. Acesso em: 10 abr. 2020.