

PRÁTICAS DE TRANSLINGUAGEM E HIBRIDAÇÃO NOS MODOS DE FAZER DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA EM UMA ESCOLA INDÍGENA PATAXÓ

TRANSLANGUAGING AND HYBRIDIZATION IN THE PEDAGOGICAL PRACTICES OF AN ENGLISH LANGUAGE TEACHER IN A PATAXÓ INDIGENOUS SCHOOL

Maralice de Souza Neves  <http://orcid.org/0000-0003-1281-0118>
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
Faculdade de Letras - Universidade Federal de Minas Gerais
maraliceneves@gmail.com

Ângela Caroline Coelho Renovato Aires  <https://orcid.org/0009-0003-9875-3237>
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
Faculdade de Letras - Universidade Federal de Minas Gerais
airescaroline@gmail.com

D.O.I: <http://doi.org/10.5281/zenodo.14053049>

Recebido em 13 de junho de 2024

Aceito em 05 de agosto de 2024

Resumo: O presente artigo é resultante de uma pesquisa que teve como objetivo investigar os efeitos da constituição identitária de uma professora de língua inglesa em seus dizeres e modos de fazer pedagógicos em uma escola indígena Pataxó, considerando o contexto sociocultural em que professora e estudantes estão inseridos. Situa-se na área da Linguística Aplicada (LA), sendo que o aporte teórico e metodológico é composto pela teoria psicanalítica freudo-lacanianiana em interface com a Educação e, por vezes, diálogos com os Estudos Culturais informados pela Psicanálise, tratando-se de um estudo transdisciplinar (Celani, 2004). Como metodologia, foi feita uma pesquisa de viés qualitativo e interpretativista, a partir de um estudo de caso utilizando o método de orientação clínica (Freud, 1980). O principal resultado do trabalho foi perceber que, refletindo um contexto de hibridação cultural, acentua-se que há algo de estranho-familiar tanto na língua inglesa quanto na língua patxohã, ainda que, na ordem afetiva e mnemônica-identitária, tais línguas ocupem posições diferentes quando ensinadas conjuntamente durante a aula de língua inglesa.

Palavras-chave: Linguística Aplicada; Translinguagem. Língua Inglesa em Escola Indígena; Psicanálise e Educação.

Abstract: This article is the result of a research that aimed to investigate the effects of the identity constitution of an English language teacher on her utterances and pedagogical practices in a Pataxó indigenous school taking into account the sociocultural context and issues related to language and identity(ies). To reflect on this, the object of the research is inserted in the field of Applied Linguistics and the theoretical and methodological framework is also composed of Freudo-Lacanian psychoanalytic theory dialoguing with the Education field and Cultural Studies informed by Psychoanalysis. Therefore, it is a transdisciplinary study (Celani, 2004). As a methodology, qualitative and interpretive research was carried out, based on a case study using the method of clinical orientation (Freud, 1980). As an overall result, this research has revealed that, reflecting a context of cultural hybridization, there is an uncanny resemblance between the English language and the Patxohã language; however they occupy different positions in the affective and mnemonic-identitary orders when taught together during the English language classes.

Keywords: Applied Linguistics; Translinguaging; English language in indigenous schools; Psychoanalysis and Education.

1 Introdução

É comumente percebido que a comunicação intercultural tem se tornado um fenômeno social governado pelas necessidades da globalização (em seu contexto social) e da abertura cultural. O sociólogo Zygmunt Bauman (1999) aponta que uma das características da globalização é a supressão espaço/tempo – sendo que essa supressão de distâncias e de escalas temporais tem efeito sobre as identidades culturais. O teórico cultural Stuart Hall afirma que “a ‘globalização’ se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado” (Hall, 2011, p. 67). O linguista aplicado Kumaravadivelu (2006) destaca questões que relacionam a língua inglesa, majoritariamente, ao processo de globalização. Ele afirma que o domínio do ocidente na produção e disseminação do conhecimento tem sido minuciosamente examinado, em parte, por causa de tal processo, que resultou em maiores contatos entre as pessoas de culturas diferentes, levando, por vezes, a uma melhor consciência dos valores e visões de cada um e a uma decisão mais firme de preservar e proteger a própria herança linguística e cultural.

Em ambientes interculturais, a situação é tal que diferentes línguas podem coexistir e as pessoas são encorajadas a falar mais de uma língua. No Brasil, a língua portuguesa é a oficial, mas de acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)¹, há cerca de 274 línguas indígenas faladas por povos que vivem em diferentes comunidades, entre outras línguas, como a língua brasileira de sinais e a língua alemã falada em algumas cidades em que há descendentes de imigrantes alemães. Estimando-se que há em torno de 6.900 línguas em aproximadamente 200 países, é muito provável que contatos interculturais envolvam encontros entre pessoas que falam línguas diferentes (Lewis, 2009 *apud* Noels; Yashima; Zhang, 2011). Como exemplo, isso é o que ocorre na Escola Indígena Pataxó (doravante, EIP), lócus em que pesquisamos², em que o grupo de estudantes e professores é formado por indígenas do etnônimo Pataxó.

Os Pataxó estão distribuídos em cerca de trinta aldeias nos municípios de Itamaraju, Porto Seguro, Prado e Santa Cruz Cabrália, no extremo sul da Bahia, de onde são originários. Há ainda seis aldeias nos municípios de Açucena, Araçuaí, Carmésia e Itapeçerica, em Minas Gerais. A comunidade em questão na nossa pesquisa localiza-se em Coroa Vermelha (parte de Santa Cruz Cabrália) e os indígenas, em geral, mantêm-se economicamente da venda de artesanato, agricultura, pesca, eco e etnoturismo, entre outras atividades, como trabalhar como agente de saúde, professor, guia turístico, funcionários de associações e empresas da rede hoteleira, etc. (Souza, 2012).

O povoado de Coroa Vermelha localiza-se também onde oficialmente começou a colonização do Brasil e celebrou-se a primeira missa católica em nosso país, pelos sacerdotes da esquadra de Cabral, em 26 de abril de 1500. Essa localidade é, desde essa época, região de contato com estrangeiros. Os estudantes da EIP vivem em um contexto social em que, atualmente, lidam frequentemente com turistas de várias partes do mundo (que geralmente procuram o litoral do sul da Bahia como destino de férias, por

¹ Disponível em: <<https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada>> Acesso em: 04 mai. 2024.

² O presente artigo trata-se de um recorte resultante de uma pesquisa de mestrado. O tratamento dos dados seguiu as normas a que está condicionada a pesquisa acadêmica envolvendo pessoas. A legislação que sustenta a pesquisa é a elaborada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (COEP), da UFMG, e do Conselho Nacional de Ética e Pesquisa (CONEP).

conta de suas belas praias e infraestrutura turística). Na escola, eles estudam português, inglês e patxohã (a língua ancestral dos Pataxó, pertencente à família linguística maxakali, tronco macro-jê. Em português, patxohã significa “língua do(a) guerreiro(a)”).

Atualmente, a língua patxohã é ensinada nas aldeias Pataxó da Bahia, de Minas Gerais e entre os Pataxó Hãhãhãe. No *site*³ criado pelo grupo Atxohã, de pesquisa da língua e história Pataxó, eles afirmam que por meio do trabalho de pesquisa de educadores e lideranças Pataxó, preocupados em afirmar suas tradições e costumes, em 1998 foram iniciados estudos mais detalhados da língua e o resgate de muitas palavras do vocabulário Pataxó, culminando com a ampliação desse vocabulário que, inicialmente, não passava de 200 para 2.500 palavras. No mesmo *site* é possível fazer o *download* gratuito do Inventário Cultural Pataxó, projeto realizado em parceria com o Instituto Tribos Jovens que, por sua vez, recebe apoio financeiro da União Europeia.

Além da língua patxohã, na EIP os estudantes também estudam as línguas inglesa e portuguesa brasileira. Com isso, a situação linguística resulta num processo complexo de aprendizagem de línguas em que ocorre um sistema triádico para cada estudante. Recuperando o termo interculturalidade, apontado no início deste texto, nós o compreendemos, acompanhando Sousa Santos (2003), como o que acentua o espaço “entre”, o espaço dos contatos, mas também da discordância, dos conflitos e das negociações. Como bem definido por Coracini (2011), esse espaço do ser/estar entre línguas-culturas é tenso de fronteiras tênues e difusas. Levando em conta esses aspectos, empreendemos uma investigação acerca dos indícios das múltiplas relações entre o sujeito-professor e o meio em que se encontra; suas experiências e expectativas e os efeitos daquele entorno nos seus modos de fazer pedagógicos – e isso a partir da singularidade da constituição identitária de uma professora de língua inglesa da EIP, participante do nosso estudo de caso. Para refletir acerca desses e outros questionamentos, mobilizamos conhecimentos teóricos e metodológicos tanto da Linguística Aplicada, quanto das áreas de Educação, Estudos Culturais e Psicanálise freudo-lacaniana. Para a análise dos fatos linguísticos podemos, por vezes, recorrer à Teoria da Enunciação que é informada pela Psicanálise. Esses campos, em diálogo, permitem uma melhor articulação de conceitos relativos ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras às questões identitárias.

Este trabalho está organizado em três seções. Na primeira, é apresentado o eixo teórico; na segunda, o percurso metodológico; e, na terceira, alguns gestos de análise. Em seguida, são apresentadas as considerações finais do trabalho. O eixo teórico foi construído em forma de bumerangue, de maneira que os conceitos principais estão delineados, porém mais autores, conceitos e noções são trazidos e dialogam entre si e são muitas vezes retomados, ou seja, retornam para o leitor, costurando as seções.

2 Eixo Teórico

2.1 De que Linguística Aplicada estamos falando?

Partimos de uma Linguística Aplicada (LA) mestiça e nômade, seguindo o que foi proposto por Moita Lopes, uma LA indisciplinar (Moita Lopes, 2006), transdisciplinar (Celani, 2004) ou transgressiva (Pennycook, 2006), que se caracteriza por transpor fronteiras disciplinares convencionais com o fim de migrar conceitos e

³ Disponível em <<http://www.mukamukaupataxo.art.br/Lingua-Patxoha>>. Acesso em: 22 abr. 2024.

compartilhar metodologias entre os campos, compreendendo uma interação dinâmica, mais do que apenas justaposições. Pennycook utiliza a noção de teoria transgressiva “para marcar a intenção de transgredir, tanto política como teoricamente, os limites do pensamento e ação tradicionais” (Pennycook, 2006, p. 74).

O fato é que apenas as teorias linguísticas não contemplam as contingências que envolvem o ensinar-aprender línguas estrangeiras em sala de aula ou fora dela. Para tratar do ensino de língua inglesa como língua estrangeira em uma escola indígena brasileira, língua esta escolhida e ensinada pelos próprios indígenas – já aí indicando o lugar intersticial que ocupam em um mundo globalizado –, será preciso beber da fonte das Ciências Humanas, dos Estudos Culturais e da Psicanálise. Recorremos à Psicanálise para analisar o que foi dito pela professora entrevistada e para observar suas ações didáticas, pois apenas a Linguística não daria conta de questões como o desejo de ensinar, o desejo de ensinar uma língua específica, as questões identitárias que atravessam aquele ambiente escolar etc. Podemos recorrer à Teoria da Enunciação para analisar a materialidade linguística das entrevistas transcritas. Por sua vez, os Estudos Culturais nos ajudam a compreender melhor a comunidade em que aquela escola está inserida e o que ressoa do estar “entre-culturas”, nos modos de fazer e de dizer daquela professora de língua inglesa.

Em outras palavras, a Linguística Aplicada a qual nos propomos é aquela informada não somente por linguistas, mas também por outras áreas do conhecimento que também têm algo a dizer sobre/na linguagem, provocando uma transdisciplinaridade teórica e metodológica mais adequada ao nosso objeto de pesquisa.

A transposição de conceitos de outras áreas, algumas vezes até mesmo tensionando-os, não se dá incoerentemente, tampouco acriticamente. Acompanhando Vianna (2016), compreendemos que seria, no mínimo, inconsistente apenas uma inserção de noções de outros campos, sem “trabalhá-los”. Há aqui um esforço no sentido de dialogar conceitos (e um diálogo pode conter encontros e desencontros), de buscar enxergar aquilo que apenas um campo do conhecimento, isolado, não daria conta. Além disso, precisamos ressaltar que tanto a LA quanto a Psicanálise têm um belo ponto em comum: o de ser práxis e contemplar a possibilidade da prática alterar a teoria. Um aspecto que precisa ser explicitado é que não buscamos necessariamente solucionar um problema ou encontrar respostas definitivas para as nossas perguntas. Antes, queremos propor caminho(s) por onde trilhar para compreender alternativas de ensino. Seguindo Moita Lopes:

Outro ponto que merece destaque aqui é a revisão patente em compreensões contemporâneas de LA que criticam lógicas solucionistas como aquela encontrada em Moita Lopes (1996), quando se afirma que a LA não tenta encaminhar soluções ou resolver os problemas com que se defronta ou constrói. Ao contrário, a LA procura problematizá-los ou criar inteligibilidades sobre eles, de modo que alternativas para tais contextos de usos de linguagem possam ser vislumbradas (Moita Lopes, 2006, p. 20).

Nesse sentido é que caminhamos procurando escutar o que vem das enunciações da professora participante do nosso estudo, com nossa “antena” ligada para possíveis elaborações e gestos de interpretação que não poderiam partir somente por parte da pesquisadora. Em um texto de Colette Soler (1995), intitulado “Interpretação: as respostas do analista”, a psicanalista francesa argumenta sobre a resposta ser anterior à pergunta:

Na estrutura do discurso a resposta encontra-se antes da pergunta. Lacan evoca isso em seu texto “*L’Étourdit*”. Temos aí uma página e meia dedicada ao que ele chama de função da resposta. Não só reafirma que a resposta é primeira, anterior a qualquer pergunta, mas acrescenta o seguinte: é a resposta que estimula a pergunta, a resposta antes da pergunta, a resposta do real. E aqui considera o real no sentido forte do termo e dá-nos a fórmula desse real, enquanto impossível (Soler, 1995, p. 21).

Mais do que buscar uma resposta ou resolução, buscamos também melhorar a qualidade das nossas perguntas, cientes de que podem haver interpretações significativas diante do objeto da nossa investigação, fazendo com que, como sob um prisma, possa ser visto de outras maneiras.

2.2 Culturas híbridas e/ou o estar “entre-culturas”

De acordo com Canclini (2015), o termo hibridação surge como um conceito que exigiu reformulação do campo dos Estudos Culturais. Os estudos que contemplam o processo de hibridação modificaram o modo de tratar identidade, cultura, diferença e multiculturalismo, apenas para dar alguns exemplos.

Para o antropólogo argentino, a hibridação refere-se aos “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (Canclini, 2015, p. 19). Ele esclarece, no entanto, que tais estruturas discretas podem ter sido resultado de hibridações anteriores, por isso não devem ser consideradas fontes puras.

No caso do presente trabalho, podemos chamar de híbrida a comunidade em que está inserida a EIP, tendo em vista que se localiza geográfica e socioculturalmente entre indígenas e não indígenas, numa zona de contato intenso, ocupando atualmente um lugar intersticial. Porém, os indígenas brasileiros, de forma geral, já haviam passado por processo de hibridação desde que a Europa se expandiu em direção à América no século XVI (Gruzinski, 2001). Além disso, acrescenta-se o contato com povos africanos e mesmo entre povos indígenas de etnias diferentes. Com isso, chegamos ao ponto em que é preciso questionar a “pureza” que muitas vezes é atribuída às comunidades indígenas que se encontram em zonas de menor contato com não indígenas. Tal pensamento talvez seja reflexo do Iluminismo, do “bom selvagem” rousseauiano, e alimenta mais a imaginação do que a realidade das comunidades indígenas registradas. O fato é que não encontramos na literatura pesquisada nenhuma referência a povos “mais indígenas” do que outros. O que se arrisca dizer é que existem comunidades indígenas mais entrelaçadas às comunidades não indígenas do que outras.

A questão é que a paisagem do entrelaçamento entre comunidades indígenas e não indígenas é bem mais complexa do que se possa imaginar como uma simples fusão. A mistura estaria sob o signo da ambiguidade e da ambivalência. Para Canclini (2015), a construção linguística e a social do conceito de hibridação serviram para sair dos discursos biologicistas e essencialistas da identidade, autenticidade e da pureza cultural. Um otimista em relação a esse processo, ele afirma que os poucos fragmentos escritos de uma história das hibridações puseram em evidência a produtividade e o poder inovador de muitas misturas interculturais. O autor explicita o motivo de poderem ser considerados ambíguos os processos de hibridação:

Se falamos da hibridação como um processo ao qual é possível ter acesso e que se pode abandonar, do qual podemos ser excluídos ou ao qual nos podem subordinar, entenderemos as posições dos sujeitos a respeito das relações interculturais. Assim se trabalharíamos os processos de hibridação em relação à desigualdade entre as culturas, com as possibilidades de apropriar-se de várias simultaneamente em classes e grupos diferentes e, portanto, a respeito das assimetrias do poder e do prestígio (Canclini, 2015, p. 25-26).

Nas condições de globalização atuais, o pensamento mestiço e os processos de hibridação podem ser considerados maneiras de lidar com as tensões das diferenças. Em alguns casos, como o que pesquisamos, há a possibilidade de se tratar de uma escolha por um estado de hibridação para que haja espaço para resistência, um espaço para reconstrução da memória (e isso inclui a reconstrução da língua ancestral, entre outros aspectos culturais). De outra forma, talvez esse espaço fosse aniquilado. Não é na escola e nas universidades, instituições ocidentais, que está acontecendo grande parte da chamada retomada cultural Pataxó? Nas aldeias também, entre *smartphones*, comércio hoteleiro, igrejas cristãs e turistas?

Interessa-nos perceber na enunciação da professora de língua inglesa o que há de desgarre e o que se deixa fundir. Muitas vezes, o que conseguiremos apreender serão apenas frações dessa encruzilhada de práticas interculturais em permanente processo.

A partir dos gestos de análise empreendidos para investigar os modos de fazer em sala de aula da professora de língua inglesa e o que ela diz sobre suas práticas pedagógicas, podemos ter uma ideia daquilo que, nos entrecruzamentos, permanece diferente. O ensino de língua inglesa pode ser aceito e até mesmo desejado, mas não acontece acriticamente. Cabe-nos buscar entender como ocorre essa hibridação.

Bhabha (1996, 2013) aponta para a incomensurabilidade da cultura. No texto de 1996, intitulado “*Culture’s In-Between*” (que traduzimos como “culturas entrelugares”), o autor traz uma compreensão teórica geral da cultura-como-diferença que nos possibilita entender a articulação fronteiriça da cultura em relação a espaço e tempo desencontrados. Ele explica que a memória comum poderia buscar seus significados por meio de um senso de causalidade compartilhado com a Psicanálise, que negocia a recorrência da imagem do passado, mantendo aberta a questão do futuro. A importância de tal retroatividade está em sua capacidade de reinscrever o passado, reativá-lo, realocá-lo, ressignificá-lo. Mais importante, compromete a nossa compreensão do passado e a nossa reinterpretação do futuro, para uma ética da “sobrevivência”, que nos permite trabalhar através do presente. E tal trabalho nos libertaria do determinismo da repetição, da inevitabilidade histórica sem diferença. Permitiria confrontar essa difícil fronteira - a experiência intersticial do que consideramos ser a imagem do passado e o que de fato está envolvido no passar do tempo e na passagem do significado.

No livro “O Local da Cultura”, Bhabha discorre mais amplamente sobre essa articulação fronteiriça:

O que está em questão é a natureza performativa das identidades diferenciais: a regulação e negociação daqueles espaços que estão continuamente, contingencialmente, se abrindo, retraçando as fronteiras, expondo os limites de qualquer alegação de um signo singular ou autônomo de diferença – seja ele classe, gênero ou raça. Tais atribuições de diferenças sociais – onde a diferença não é nem o Um nem o Outro, mas algo além, intervalar – encontram sua agência em uma forma de um “futuro” em que o passado não é originário, em que o presente não é simplesmente transitório. Trata-se, se me permitem levar adiante o argumento, de um futuro intersticial, que emerge no entre-meio entre as exigências do passado e as necessidades do presente (Bhabha, 2013, p. 346).

Uma das características mais importantes do discurso dos Pataxó, em geral, e da professora em foco na nossa pesquisa, é a evocação do passado pela memória. A consciência de história daquele povo formou-se em um contexto de contradição. No espaço da escola é possível uma re-construção (que exige re-criação e re-invenção) dos caminhos mnemônicos que levam a uma re-afirmação identitária necessária para resistir a um completo assujeitamento e homogeneização. Como bem apontado por Coracini: “A memória se faz de história e ficção ao fazer história e ficção: cada vez que relembramos o passado, nós o transformamos ou a ele acrescentamos novos traços (...)” (Coracini, 2011, p. 126). A memória como local de cultura é evocada no espaço escolar, não somente nas aulas da língua patxohã, mas também nas aulas da língua inglesa e em outras matérias em que a iteração de uma história recontada ocorre.

2.3 Estar entre-línguas

Um olhar menos experiente nos estudos linguísticos e culturais poderia atribuir à língua inglesa um lugar puro e simplesmente de língua hegemônica no atual contexto de globalização. Por outro lado, linguistas aplicados (Rajagopalan, 2015; Kumaravadivelu, 2006; Canagarajah, 2013) têm apontado para as estratégias de negociação no ensino-aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira que vêm ocorrendo em diversos países periféricos, como é o caso do Brasil. Pode haver uma força de anglofonização do conhecimento, mas não sem reação e contrarreação. As estratégias de negociação contribuem para (e também são reflexos de) afirmações identitárias.

Neste trabalho, de acordo com o que foi visto na EIP e no entorno social da comunidade Pataxó, não achamos cabível realçar os extremos do caráter hegemônico/imperialista das políticas linguísticas, tampouco pretendemos celebrar a língua inglesa como língua franca global. Parece-nos mais plausível, neste contexto, pensar no que tem sido feito de uma situação de contato que já foi estabelecida, em que tanto uma completa resistência ao que vem de fora como um total abandono da busca por manter viva a memória ancestral poderia representar riscos à existência de tal povo.

Não se trata de entregar-se à “força da realidade”, mas de pensar as possibilidades do ensino de língua inglesa de forma crítica e até transgressiva. Uma forma de subversão por dentro. A esse respeito, Rajagopalan defende:

(...) como as equações geopolíticas estão postas nos dias de hoje, pouco se pode fazer no sentido de resistir ao avanço avassalador da língua inglesa. Qualquer esforço nesse sentido seria simplesmente quixotesco. Como escrevi alhures, uma das formas mais comuns de se posicionar diante da “invasão” da língua inglesa em nossas vidas é erguer uma muralha de rejeição psicológica contra o idioma e tudo o que ele representa. Às vezes – ou quem sabe, mais comumente – a rejeição ao idioma ocorre em resposta à forma arrogante e unilateral pela qual o mundo anglófono conduz sua política externa (...). Mas, como também argumentei naquele texto, uma boa dose de prudência e senso prático não faz falta a ninguém nessas ocasiões. Admitir isso não é, de forma alguma, curvar-se diante das pretensões hegemônicas por trás da transnacionalização da língua inglesa, tampouco fazer apologia dela. É simplesmente uma questão de encarar as coisas com uma dose de realismo, levando em conta as circunstâncias imediatas e as possibilidades efetivas de tirarmos proveito delas (Rajagopalan, 2015, p. 23-24).

É nesse sentido que vemos a professora de língua inglesa da EIP articulando os saberes sobre as línguas naquela localidade para provocar fortalecimento cultural e

usufruir de algum proveito das situações em que uma língua estrangeira precisa ser utilizada.

Quanto a esse tema, trazemos como exemplo o recorte a seguir de uma entrevista feita com a professora participante:

Recorte 1⁴

Pesq.: Então, na sua opinião, **qual a importância de estudar inglês para os estudantes indígenas?**⁵

Kamayurá⁶: Eu ve... é / **além, né, da comunicação que tá / invadindo assim, hoje você vê to: dos nós de uma forma geral assim sermos invadidos, entre aspas, pela / pela língua inglesa.** Então hoje que a gente vai, seja vestuário, alimentação, é, moda e cosmético, tudo tem inglês, então, **além dessa questão da comunicação que melhora,** alimentação também, né, que se possa ler os rótulos e tal de um modo geral para todas as populações, mas eu vou falar dos indígenas daqui. **Nós como indígenas a gente tem uma, uma, é / a cultura de morar perto do litoral, né, o Pataxó é do litoral e o litoral a gente recebe mais turista, eu tenho batido nessa tecla,** principalmente nas minhas aulas de EJA ((Educação de Jovens e Adultos)) que é **uma grande necessidade que eu passo pra eles e que eu vejo a maior delas é a interação com o turista** que, que vem. Então isso, **isso diz respeito ao profissional,** (...) “tea: :cher” eles falam assim, né “tea: :cher, que bom que cê apareceu, por que que você não apareceu aqui vinte minutos antes?” “quê que foi?” **“ah, apareceu uma mulher aqui com a língua toda embolada e eu me arrependi de to: : das as aulas que eu matei sua, eram aulas, professora, que eu não queria ter, mas agora se a senhora desse aula, olha, até pagando eu gostaria de ter de volta aquelas aulas”.** E é muito interessante eles acabam vendo isso na prática. Então nessa região com os índios que moram no litoral, é / eu ((o som fica entre “ê” e “eu”, como um tropeço na fala)) / importante, **a interação com o turista é importante porque isso demanda mui: : ta mui: : ta muito sustento de famílias / né, e incrementa. De um modo geral, como para nós todos, né, nos comunicar melhor e nos, vamos dizer assim, atualizar ///** (Kamayurá. Entrevista.)

O que visamos a salientar, por meio desse recorte, é o fato da língua inglesa ser vista como “língua invasora” por Kamayurá, professora de língua inglesa da EIP (ainda que ela destaque na sua fala que a palavra “invadido” está entre aspas. Como Authier-Revuz (1998) aponta, as aspas indicam a heterogeneidade discursiva, ou seja, que está retomando outras vozes). Contudo, não é descartada por isso (p. ex.: “*além dessa questão da comunicação que melhora*”, “*é uma grande necessidade que eu passo pra eles*”, “*isso diz respeito ao profissional*”). Pelo contrário, há o desejo de ensinar-aprender a língua inglesa, porém não sob uma completa sujeição, visto que há crítica, mas visando ganhos e utilidades (pode haver uma demanda neoliberal pelo ensino da língua inglesa. A questão está mais para: o que se faz com isso?).

Tal leitura afasta-nos de pensar facilmente em velhos ou novos processos colonizatórios ou de rotular a língua inglesa que, sabemos, não é apenas uma. É possível perceber, talvez graças à exposição constante das relações de poder dissimétricas – tanto por parte das teorias pós-coloniais, como de outras teorias, como as do discurso –, e da resignificação que vai sendo processada através da passagem do tempo, que os ganhos não são vislumbrados sem ponderar possíveis perdas. Como exemplo disso: a língua inglesa não está sendo celebrada cegamente pela professora como língua franca, mas como “invasora”, que, no entanto, serve para “comunicar-se melhor” nos ambientes de

⁴ Tanto esse recorte como os outros que apresentamos neste trabalho têm como fonte o *corpus* organizado pelos(as) autores(as) deste estudo.

⁵ O negrito foi utilizado para ressaltar os trechos dos recortes que são analisados com mais ênfase.

⁶ Respeitando a ética na pesquisa, Kamayurá é o nome fictício escolhido pela participante.

trabalho daquela localidade, trazendo algum benefício para aqueles que a usam. Além disso, Kamayurá articula muitas aulas de língua inglesa junto ao professor de patxohã.

Outro ponto importante é considerar que a venda de artesanato para aqueles indígenas não se configura apenas como comércio. Caracteriza-se por ser, também, troca cultural tanto nas aldeias quanto nos diferentes ambientes pelos quais os indígenas circulam. Existem os artesanatos feitos exclusivamente para uso indígena e os que são destinados à venda, nem sempre com mesmo *design* e finalidade (Cunha, 2013).

A maneira que a professora vê a língua inglesa é de extrema importância nesta pesquisa, pois acreditamos que os “modos de entender a posição desta língua na sociedade e de acionar nossas (des)identificações com a língua inglesa informam nossas construções identitárias, especialmente quando estamos no papel de alunos e/ou professores de inglês no Brasil” (Jordão, 2014, p. 22).

Jordão (2014) afirma que, em relação à língua, a noção de estrangeiro tendia a remeter-se a tempos coloniais, em que o diferente era visto como superior, opressor, destruidor, inimigo. Atualmente, essa noção tem sido ressignificada como a diferença que permite o contraponto, a percepção do local, a aprendizagem de si e do outro. Walter (2009) alude a Henry Louis Gates (1989) em *The Signifying Monkey* para apresentar diversas formas tanto de resistência discursiva quanto mnemônica. O argumento é que o jogo de inversão, que Gates chama *signifyin(g)*, caracteriza-se por ser ambíguo: regras impostas pelo outro são seguidas e, ao mesmo tempo, minadas mediante aquelas em processos de nascer dos fragmentos restantes e misturados das próprias epistemes culturais. As diversas formas de *signifyin(g)* explodem a significação única normativa numa pluralidade de significações ambíguas e ambivalentes.

Aqui está a *diferença* proposta por Bhabha (2013), descrita anteriormente, a qual é tributária do pensamento de Derrida (1991). Um “e” paradoxal que une, sem fundir, o mesmo e o diferente, impossibilitando uma polarização entre opostos. Na EIP, em relação ao ensino-aprendizagem de línguas, há a língua portuguesa, a língua inglesa e a língua patxohã, ocupando diferentes posições, mas certamente não extremos da mesma linha. Como apontado por Coracini (2011), os efeitos de sentido se encontram no entre-meio, *in-between*, na região opaca em que as diferenças se desestabilizam. A função da língua inglesa na comunidade em que está a EIP e o seu conjunto de estudantes e professores é de língua estrangeira para contato com e entre não-nativos (não-nativos nem na língua nem naquela localidade, ainda que o conceito de natividade exija problematizações que estão além do escopo deste trabalho). Mesmo que os indígenas tenham contato com músicas em língua inglesa, com redes sociais virtuais, com toda sorte de publicidade e produtos importados, ainda assim a língua inglesa utilizada em tais meios tem uma importância secundária se comparada ao apelo com relação ao uso da língua inglesa nos ambientes de trabalho que são majoritariamente no ramo turístico.

A seguir, discorreremos sobre o percurso metodológico empreendido para realizar este trabalho.

3 Percurso metodológico

Para responder às questões às quais propomos, foi feito um estudo de caso de viés qualitativo e interpretativista, utilizando o método de orientação clínica (fazer falar, intervir quando necessário, tendo em foco possíveis repetições e a possibilidade de propiciar deslocamentos subjetivos (Freud, 1980). Tal método prescinde de um *setting* e

tem mais a ver com um pensamento clínico, isto é, como nos diz Green (2004), com um modo original e específico de racionalidade originado da experiência prática.

Para tanto, mobilizamos a distância entre o enunciado (a frase efetivamente dita) e a enunciação (lugar simbólico desde onde a frase é dita), separando duas instâncias: o “eu” e o “sujeito do desejo inconsciente”. Quanto a isso, Lacan (1998) afirma:

Podemos tentar aqui, numa preocupação de método, partir da definição estritamente linguística do [Eu] como significante: onde ele não é nada além do *shifter* ou indicativo que, no sujeito do enunciado, designa o sujeito enquanto ele fala naquele momento.

O que quer dizer que designa o sujeito da enunciação, mas não o significa. É o que se evidencia pelo fato de que todo significante do sujeito da enunciação pode faltar no enunciado, além de haver os que diferem do [Eu], e não apenas no que é insuficientemente chamado de casos da primeira pessoa do singular, se lhe acrescentarmos seu alojamento na invocação plural e até no Si da auto-sugestão (Lacan, 1998, p. 814).

Interpretamos a afirmação de Lacan da seguinte forma: nem sempre o significante que designa o sujeito do enunciado e/ou da enunciação significará o sujeito da enunciação, ou seja, o denunciado. O que geralmente ocorre é que o sujeito da enunciação seja denunciado nos tropeços da fala: lapsos, chistes, atos falhos etc.

Acompanhando Prieur (2011), quando se fala de sujeito do inconsciente ou do desejo, interessa-nos a linguagem da descoberta freudiana, que é a dos equívocos, do duplo sentido, da homofonia ou do lapso, do chiste e da metáfora insólita e inesperada.

Como se Freud tivesse integrado à linguagem todos os fenômenos da heterogeneidade do sentido, como se ele tivesse ressaltado que o que mais fala, o mais significante, na *parole*, fossem seus fracassos, suas mancadas; quando ele fala de inconsciente ou de desejo, ele dá um sentido a essa heterogeneidade da linguagem, a essa alteridade da fala; ele restabelece, de certa forma, a fala na sua força de desvio e de descentração (Prieur, 2011, p. 22).

Já em Lacan (1998), interessa-nos o que ele acrescentou à teoria freudiana – especialmente após seus estudos dos linguistas Saussure, Jakobson e Benveniste –, e que chamou de sujeito da enunciação, isto é, o que se deixa vislumbrar no deslizar dos significantes.

Seguindo a via psicanalítica de investigação, não podemos apontar um conjunto de técnicas estáticas que se apoiariam em conceitos teórico-metodológicos engessados, visto que isto vai contra os princípios da psicanálise, mas podemos indicar trajetórias possíveis, que orientaram nossas leituras e ações, tendo sempre em mente a singularidade do objeto.

Como base, a formação do *corpus* se deu através dos seguintes instrumentos::

- Entrevistas semiestruturadas de orientação clínica para que a professora em foco falasse em associação livre: isto quer dizer que ela foi orientada a falar o que lhe viesse à cabeça, livremente. Tal ferramenta metodológica foi acionada sob a condição da transferência e de uma escuta clínica, flutuante, o que implica uma escuta sustentada o máximo possível na suspensão de pressupostos, aberta ao que emerge na enunciação, levando em conta a existência do inconsciente, do

desejo e da falta, permitindo também tempo e espaço para que o sujeito elaborasse o que viesse à tona. As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas para que fosse feita a análise. As regras de transcrição foram seguidas conforme Castilho (1998).

- Observação de singularidades: esta ferramenta foi descrita por Pereira (2016) como a disposição de acompanhar o professor, realizando uma auscultação minuciosa das situações microfísicas que ele vive cotidianamente.
- Diário de bordo: para registro das notas de campo, as observações referentes às atividades, aulas da professora em questão, ao ambiente escolar e suas idiossincrasias etc.
- Diário clínico: para registro de reflexões, indagações relativas aos efeitos da transferência, presenças/ausências nos encontros, impressões, etc.

Tendo indicado, em linhas gerais, o percurso metodológico, passemos para alguns gestos de análise do *corpus*.

4 Gestos de análise

Esta pesquisa surgiu a partir das seguintes inquietações: por que os Pataxó desejam ensinar-aprender a língua inglesa? Qual seria a suposta relação existente entre a aprendizagem da língua inglesa e a patxohã, levando em conta que na EIP a professora de língua inglesa articula as aulas juntamente com o professor de patxohã? É possível que a professora de língua inglesa esteja optando em sua prática, ainda que, talvez inconscientemente, por um letramento decolonizante?

As discussões de tais questões foram feitas com uma professora a qual escolheu como pseudônimo o nome “Kamayurá”. Ao longo das nossas sessões de entrevistas, suas respostas trazem marcas da sua subjetividade, ou seja, ainda que entrelaçadas a outros discursos, dizem também de sua singularidade.

Kamayurá narra sua trajetória com relação à sua formação para tornar-se professora de língua inglesa da seguinte maneira: primeiro, fez um curso técnico de Turismo, no qual estudou as línguas inglesa, espanhola e francesa; depois, uma graduação em Letras Vernáculas (língua portuguesa). Trabalhando em uma multinacional, teve a oportunidade de fazer um curso gratuito de língua inglesa, o qual concluiu em dois anos e meio. Após esse período, passou a lecionar em uma escola não-indígena, porém teve contato com estudantes indígenas naquele local, o que, segundo ela, fez com que se interessasse pela educação indígena e “*entendesse desde sempre*” que era a forma de trabalhar na escola, como professora de língua inglesa (quando surgiu a oportunidade para Kamayurá trabalhar na EIP havia vaga apenas para um(a) professor(a) de língua inglesa).

Quando questionada sobre se usava o patxohã em sala de aula, tivemos a seguinte discussão:

Recorte 2

Pesquisadora: Você usa o patxohã na sala?

Kamayurá: Sim, **uso mui: : to o patxohã na sala de aula**. E eles acham, **tem uma parceria ótima com o X**⁷. X ele é professor de

⁷ O nome do professor foi suprimido por questões de ética na pesquisa. No lugar do nome verdadeiro, ficou apenas a letra “X”.

patxohã, (...) ele fez Língua: : Ingle, ele fez LINGUAGENS, né, e por ele ter feito Linguagens, a formação dele, **ele estudou bastante inglês, então tem hora que ele fala assim “Kamayurá, hoje eu dei aula de inglês na minha aula de patxohã” e aí eu falo com ele “X, hoje eu dei aula de patxohã na minha aula de inglês”, entendeu? Porque de repente quando eu peço pra eles passarem para o patxohã / é lógico que eles vão usar o português como ponte, mas quando eles passam direto para o patxohã isso faz mais, um pouco mais de sentido** /// (Kamayurá. Entrevista.)

Quando perguntamos se essa parceria não era feita também com a professora de língua portuguesa, Kamayurá afirmou que não. Continuamos com a entrevista e quando estava falando sobre a especificidade do patxohã, Kamayurá cometeu um ato falho: acabou dizendo que “*a especificidade do patxohã, ele é, eu tô dando uma aula de inglês*”, conforme destacamos no recorte a seguir:

Recorte 3

Pesquisadora: E na escola tem esses três, patxohã, a aula de patxohã, a aula de língua inglesa e a aula de língua portuguesa, aí eu tava querendo entender melhor por que que você elegeu patxohã pra fazer essa parceria mas não tem nenhuma com a língua portuguesa.

Kamayurá: Até então não. **É / assim o patxohã é por questão da especificidade, né, a especificidade então do patxohã ele é, eu tô dando uma aula de inglês** e, uma coisa bem interessante, é / graças a Deus, eles respeitam mui: : to como professora de inglês, tá, mas EU ficar falando em inglês o tempo inteiro, eu saudar uma autoridade em inglês aqui é um desrespeito, cê entende isso? Então quando eu uso o patxohã eu tô dizendo assim “eu respeito”, tá, eu respeito e eu sei um pouco e a gente tá, a gente é igual, nesse sentido aí, de valorizar pra também conquistar pra que eles se sintam à vontade na aula de inglês / (Kamayurá. Entrevista.)

Por ora, queremos apontar desse recorte que parece haver uma *especificidade* na língua patxohã que é compatível com alguma especificidade da língua inglesa, mas possivelmente não é compatível com a língua portuguesa, segundo a maneira de Kamayurá ver o ensino dessas línguas na EIP. Para Kamayurá, faz mais sentido que os estudantes traduzam do inglês para o patxohã do que do inglês para o português (“*Porque de repente quando eu peço pra eles passarem para o patxohã / é lógico que eles vão usar o português como ponte, mas quando eles passam direto para o patxohã isso faz mais, um pouco mais de sentido*”).

Quando estávamos no intervalo para o lanche, o gravador estava desligado. Kamayurá me convidou para lanche com ela, no pátio. Em um momento descontraído em que estávamos tomando sopa, ela chamou o professor de patxohã X para me apresentar a ele, sem saber que eu já o conhecia da EIP, dos poucos momentos de conversa que tivemos (como quando ele me contou do grupo de pesquisa da língua e história Pataxó – o Atxohã) e da aula de patxohã a qual assisti. Como destacado por Cavalcanti (2006), é justamente no intervalo entre aulas (ou no final delas) que acontecem as ricas conversas informais e é então que podemos perceber o quanto é importante ter os diários de bordo e clínico à mão. O ônus que se paga em um contexto de pesquisa aplicada é o de nem sempre poder estar com o gravador ligado e ter que gerar registros de diversas maneiras, respeitando, é claro, os preceitos éticos da pesquisa

e o que foi previamente acordado entre pesquisadora e participante. A conversa que tivemos, os três, naquele momento, foi riquíssima, pois foi possível trazer à tona uma das perguntas que nortearam esta pesquisa “qual seria a suposta relação existente entre a aprendizagem da língua inglesa e a patxohã, levando em conta que Kamayurá articula as aulas juntamente com o professor de patxohã?”.

Trazemos a transcrição do que foi anotado no diário de bordo:

Recorte 4 - Transcrição do diário de bordo

Durante o lanche na escola, fui apresentada ao professor X, de patxohã, que me disse a seguinte frase: “se a pessoa não convive, não sabe e não conhece a língua, esta é uma língua estrangeira”. A frase surgiu após Kamayurá ter falado para ele que eu perguntei o motivo de haver a parceria entre ela e o professor de patxohã, mas não com a professora de língua portuguesa. Após a resposta de X a essa pergunta, Kamayurá disse: “eu nunca havia pensado nisso”. (Notas no diário de bordo)

Podemos depreender pelas respostas tanto de Kamayurá quanto do professor de patxohã que a relação seria de estrangeiridade, ainda que não se tenha plena consciência disso (destacamos que Kamayurá disse: “*eu nunca havia pensado nisso*”). Seria essa a *especificidade* em comum entre a língua inglesa e a língua patxohã naquele contexto? Parece-nos que sim. Pode ser também que tal *especificidade* seja o que não se saiba, o que não foi pensado, no encontro das línguas, o que consistiria, para pensarmos com Prasse (1997), parte importante da diferença significada no real pela linguagem como também aquilo que resiste à diversidade das línguas.

De acordo com Iannini e Tavares (2019), seria essa a ideia do que significa o termo freudiano “*das Unheimliche*”: “a profícuca contradição do vocábulo alemão nos remete àquilo que causa estranhamento e inquietação, fundamentalmente, por tocar algo ‘familiar’ e que, por algum motivo ‘secreto’, não poderia ser identificado como tal” (Iannini; Tavares, 2019, p. 21).

A questão que queremos trazer para balizar esse ponto de vista é que nenhuma língua, afinal, oferece-se como um porto seguro. Acompanhando Coracini:

(...) uma língua não pertence nunca a ninguém, embora tenhamos essa impressão: algo está impresso em nós de que a língua que denominamos materna, a língua que nos constitui enquanto sujeitos, que nos faz sujeitos, nos pertence e, com ela, todos os arquivos culturais que constituem a memória de um povo, do povo que nos acolhe(u) (Coracini, 2010, p. 143).

O estrangeiro habita em nós, como nos disse Kristeva (1994). Podemos acrescentar: o estrangeiro já habita em nós. É a essa estrangeiridade que nos referimos: aquela que nos é tão familiar que, por vezes, nem sequer nos damos conta dela.

No dia seguinte, houve novo encontro com Kamayurá na escola, para outra entrevista. Foi retomada a pergunta do dia anterior, pois achamos que seria importante verificar se teria sido um tempo necessário para alguma elaboração. Importante ressaltar que não foi mencionada a resposta do professor de patxohã X e em nenhum momento mencionada a palavra “estrangeira”. Trazemos o que conversamos, então:

Recorte 5

Kamayurá: Então / é /// eu vejo q / eu vejo, né, a questão do patxohã, a **princípio eu pensava mesmo que me envolver com o patxohã por respeitar**, demonstrar o respeito, para com a cultura e assim, é / vamos dizer / amenizar a repulsa para com o inglês, né. Mostrar assim, ah eu consigo, assim como eu consigo aprender patxohã vocês também conseguem aprender o inglês, embora eu seja professora de inglês. **Mas a colocação de X** [professor de patxohã] **me fez repensar num outro ponto**, né, que **ele costuma dizer que se você não sabe o patxohã e vem até uma comunidade que sabe essa língua, é / ela se constitui**, se configura, no pensar dele, **como uma língua estrangeira / então isso me convence**. Eu concordo com essa fala dele, né, nesse aspecto assim, então, **a questão SIM do respeito, a questão sim do conhecimento e de entrelaçar aí uma busca de ponte, mas também de ser estrangeiro**, não no sentido de que ele não vai entender, porque, né, nós aqui, os Pataxó falamos o português fluentemente na maioria das situações de convivência, mas em alguns, em muitos momentos, eu me lembro agora, na sala de aula, os alunos costumam nos desafiar falando algumas frases, inclusive assim, joco: :sas, ou, né, bem de sentido duplo, até, pra que se nós não entendermos então a gente vai ficar, assim, é / alheio àquele significado e eles vão rir porque quem entende, né, vai rir e em muitos momentos isso aconteceu e graças a Deus eu entendia o que eles estavam falando e eu respondia

Pesquisadora: Eles falavam em que língua?

Kamayurá: No patxohã, então **acontecia, aconteceu e acontece / algumas vezes, de o aluno ele falar no patxohã entendendo que eu não sei o que ele vai dizer, então pra que eu realmente me sinta como estrangeira e tal qual ele se sente quando eu falo em inglês com ele**, mas, assim, na grande maioria dos casos, eu consegui saber o que era e isso foi bom realmente pras duas partes, eles ficam “po: :, professora, a senhora sabe o patxohã” né, então **uma vez que eu não sou estrangeira eu sou, eu faço parte da comunidade / né assim?** Então eu não sou estrangeira, eu não sou alheia, eu faço parte da comunidade **“ah, você sabe patxohã também? Então vamos parar por aqui porque a gente vai respeitar ainda mais você a partir de agora, você valoriza a nossa língua” / então é por aí ///** (Kamayurá. Entrevista.)

“*Entrelaçar aí uma busca de ponte*”. No nosso ponto de vista, o significante “*ponte*” não poderia ser mais apropriado como metáfora para revelar o entre-lugar linguístico e cultural de Kamayurá naquele contexto de ensino. Interpretamos que estar entre-lugares-culturas-línguas quer dizer dessa travessia (Coracini, 2011a). O entrelaçamento, para além das dessemelhanças das línguas portuguesa, inglesa e patxohã, como um esforço por descobrir uma terceira via, um terceiro espaço (Bhabha, 2013; Mattos, 2010) de contato ou tradução entre culturas ou identidades, em que novas formas de ação e de interpretação se desenvolvem, onde se poderia atingir uma compreensão da natureza híbrida das trocas interculturais.

Uma resposta possível para as perguntas iniciais se coaduna com a tese a que chegamos: há algo de estranho-familiar (*das Unheimliche*) tanto na língua inglesa quanto na língua patxohã, ainda que, na ordem afetiva e mnemônica-identitária, elas ocupem posições diferentes. Durante as sessões de entrevistas revelou-se que a língua

patxohã tem lugar de destaque em detrimento da língua inglesa, o que indica uma resistência a um completo assujeitamento do ensino de língua inglesa quando considerado apenas por uma perspectiva monolíngue. Kamayurá busca reavivar a memória cultural em sala de aula e, para isso, oferece também outras variedades discursivas para além do discurso padrão, o que aponta para o que, por conta daquele contexto sócio-histórico-cultural, denominamos como “letramento decolonizante”.

5. Considerações finais

Quando a professora participante foi questionada sobre qual nome fictício ela gostaria que fosse usado no trabalho para se referir a ela, o nome escolhido foi “Kamayurá”, nome que um de seus estudantes lhe atribuiu e que significa “coragem” na língua patxohã. A nosso ver, neste ato estão dois aspectos que, aparentemente singelos, poderiam passar despercebidos, mas que têm enorme relevância na vida profissional de um/a professor/a: o respeito pelo que pensam os estudantes e “coragem” como um significante importante. No contexto desta pesquisa, ainda mais. É preciso coragem para se mover através de um tempo-lugar intersticial dentro e entre fronteiras, buscando um ensino de língua(s) estrangeira(s), como é o caso da língua inglesa especificamente naquele contexto, que ofereça não só a consciência da língua outra, mas também uma variedade discursiva que permita o não assujeitamento e/ou apagamento da sua própria língua ancestral.

A partir do que postula Canagarajah (2013), entendemos que Kamayurá traz uma prática translíngue para a sala de aula como estratégia de resistência, ainda que não tenha plena consciência disso (no sentido de ter essa noção elaborada em seu discurso ou uma orientação formal para isso).

Seus dizeres surgem fragmentados em seu discurso, tanto quanto seus modos de fazer como professora de língua inglesa, o que pode ser indicativo de serem reflexo de sua própria constituição identitária que fragmenta e (re)une revelando o “trans” que atravessa o “multi”. Em um espaço de conflito criativo, torna-se visível a heterogeneidade de linguagens, vozes e identidades, admitidas desde que possam ser “dialogicizadas”, ou seja, desde que seja possível explicitar múltiplas possibilidades de significação constituídas a partir das várias perspectivas culturais em interação. A memória surge como local de cultura e é evocada no espaço escolar, não somente nas aulas da língua patxohã, mas também nas aulas de língua inglesa e em outras matérias em que a iteração de uma história recontada ocorre.

O que caracterizou esta pesquisa foi perceber a relação de Kamayurá com a língua inglesa e nas articulações que faz em sala de aula com a língua patxohã. Nesse sentido, foi possível notar que ela investe desejo tanto em aprimorar seus conhecimentos nas línguas em que tem contato (patxohã, inglês, espanhol e português), como em dedicar-se a uma educação diferenciada, direcionada a indígenas, onde parece encontrar satisfação, conseguindo “conviver” (significante repetido frequentemente por Kamayurá) com a impossibilidade constitutiva de educar.

No que tange à noção de sujeito conforme proposta pela psicanálise freudolacaniana, as não coincidências dos dizeres de Kamayurá ao falar de si revelaram que o sujeito pode mesmo estar lá onde não pensa, nos equívocos da linguagem, sendo marcado pelo seu avesso. Daí pensar a identidade como um projeto, como algo em construção e não fixo e estático, e, com Hall (2014), não se pensar na reafirmação identitária como um retorno às raízes, mas sim como uma negociação com as próprias rotas.

Este trabalho não se configura como uma pesquisa com propósitos interventivos, mas uma vez acionadas as bases metodológicas da Psicanálise, foi utilizado o método de orientação clínica (escuta flutuante, o que implica uma escuta a partir da suspensão de pressupostos, aberta ao que emerge na enunciação, levando em conta a existência do inconsciente, do desejo e da falta, permitindo, também, tempo e espaço para que o sujeito elabore o que vier à tona), pois, para tanto, retomando Matet e Miller (2007), não se torna necessário um *setting*.

Como indicação de um possível deslocamento subjetivo (que ocorreu no tempo lógico da participante, certamente *a posteriori*) e revelador também da transferência que aconteceu entre participante e pesquisadora, Kamayurá recentemente enviou uma mensagem por um aplicativo de mensagens instantâneas em que dizia ter se lembrado da pesquisa e estar cursando uma disciplina de metodologia no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia. Talvez aí tenha (re)início a jornada da professora participante no que ela caracterizou, em suas próprias palavras, como querer “perceber” o que faz “muito no automático”.

De um modo geral, como contribuição para a área da Linguística Aplicada, e especialmente para a linha de pesquisa Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, esperamos poder deixar ver a possibilidade de distanciamento de padrões homogeneizadores em favor de outra ecologia de saberes em consonância com identidades e epistemes culturais abertas que falam e escutam entre si, possibilitando a emergência de olhares, discursos e fazeres ressignificados.

Referências

AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

BAUMAN, Z. *Globalização: as consequências humanas*. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BHABHA, H. Culture's In-Between. In: GAY, P.; HALL, S. (eds.). *Questions of Cultural Identity*. London: SAGE Publications, 1996. p. 53-60.

BHABHA, H. *O local da cultura*. 2ª ed. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

CANAGARAJAH, A. *Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations*. Abingdon: Routledge, 2013.

CANCLINI, N. *Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4ª Ed. Tradução Heloisa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa; tradução da introdução Gênese Andrade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

CASTILHO, A. *A língua falada no ensino do português*. São Paulo: Contexto, 1998.

CAVALCANTI, M. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 233-252.

CELANI, M. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 129-142.

CORACINI, M. J. A memória em Derrida: uma questão de arquivo e de sobre-vida. *Cadernos de estudos culturais*. Campo Grande, v. 1, n. 4. p. 141-154. 2010.

CORACINI, M. J. Discurso e identidade: uma questão de memória e ficção de si. In: BASTOS, L.; MOITA LOPES, L. P. (Orgs.). *Estudos de identidade: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Garamond, 2011. p. 289-312.

CORACINI, M. J. Migrantes em travessia: entre a memória e o esquecimento. In: AGUSTINI, C.; BERTOLDO, E. *Linguagem e Enunciação: subjetividade-singularidade em perspectivas*. Uberlândia: EDUFU, 2011a. p. 123-140.

CUNHA, R. *Artesanato Pataxó: diversidade de materiais, práticas culturais em processo*. Belo Horizonte. 2013. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/BUBD-9EFFPS>>. Acesso em: 06 mai. 2024.

DERRIDA, J. *Margens da Filosofia*. Tradução de Joaquim Torres Costa e Antonio M. Magalhães. Campinas: Papirus, 1991.

FREUD, S. *Recordar, repetir e elaborar (1914) (Novas recomendações sobre a técnica da Psicanálise II)*. In: Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1980. p. 191-203.

GATES, H. L. *The Signifying Monkey: A Theory of African-American Literacy Criticism*. New York: Oxford UP, 1989.

GREEN, A. *La pensée clinique*. Paris: Odile Jacob, 2004.

GRUZINSKI, S. *O pensamento mestiço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

HALL, S. Globalização. In: _____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11ª ed. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2011. p. 67-76

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 103-133.

IANNINI, G.; TAVARES, P. H. Freud e o Infamiliar. In: FREUD, S. *O Infamiliar (Das Unheimliche)*. Obras Incompletas de Sigmund Freud. Tradução de Ernani Chaves e Pedro Heliodoro Tavares. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

JORDÃO, C. M. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? EAL – ELF – EFL – EGL: Same Difference? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1. p. 13-40. 2014

KRISTEVA, J. *Estrangeiros para nós mesmos*. Tradução de Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: _____. *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-148.

LACAN, J. *Escritos*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

MATET J.; MILLER, J. Apresentação. In: *Pertinências da Psicanálise Aplicada: trabalhos da Escola da Causa Freudiana reunidos pela Associação do Campo Freudiano*. Tradução Vera Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. p. 1-5.

MATTOS, A. Narrativas, identidades e ação política na pós-modernidade. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 31, n. 111, p. 587-602, abr.-jun. 2010.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: _____. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar (Org.)*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44.

NOELS, K. A.; YASHIMA, T.; ZHANG, R. Language, Identity and Intercultural Communication. In: JANE, J. (ed.). *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. Abingdon: Routledge, 2011. p. 52-66.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

PEREIRA, M. R. *O nome atual do mal-estar docente*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2016.

PRASSE, J. O desejo das línguas estrangeiras. *Revista Internacional*. A clínica lacaniana, ano 1, n. 1, p. 63-73. Junho de 1997.

PRIEUR, J. Observações sobre a linguagem em Psicanálise. In: AGUSTINI, C.; BERTOLDO, E. *Linguagem e Enunciação: subjetividade-singularidade em perspectivas*. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 17-16.

RAJAGOPALAN, K. Políticas públicas, línguas estrangeiras e globalização: a universidade brasileira em foco. In: BRAGA, D. B.; CALDAS, R.; ROCHA, C. H. *Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização*. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 15-27.

SOLER, C. Interpretação: as respostas do analista. *Opção Lacaniana*, n. 13, p. 20-38. 1995

SOUSA SANTOS, B. (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SOUZA, A. *Arte e identidade: adornos corporais Pataxó*. Salvador, 2012. 92f. Dissertação (Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia.

VIANNA, M. G. *Psicanálise e Linguística: encontros e desencontros*. Belo Horizonte: Scriptum, 2016.

WALTER, R. *Afro-América: diálogos literários na diáspora negra das Américas*. Recife: Bagaço, 2009.