

ANGELA DERLISE STÜBE NETTO

**TRAMAS DA SUBJETIVIDADE NO ESPAÇO *ENTRE-LÍNGUAS*:
NARRATIVAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CONTEXTO
DE IMIGRAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, do Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Lingüística Aplicada, área de concentração Ensino e Aprendizagem de Língua Materna.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria José Rodrigues Faria Coracini

CAMPINAS
2008

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

St93t

Stübe Netto, Angela Derlise.

“Tramas da subjetividade no espaço *entre-línguas* : narrativas de professores de língua portuguesa em contexto de imigração” / Angela Derlise Stübe Netto. -- Campinas, SP : [s.n.], 2008.

Orientador : Maria José Rodrigues Faria Coracini.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Linguagem. 2. Formação de Professores. 3. Identificação. 4. Memória. 5. Imigração. I. Coracini, Maria José. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

oe/iel

Título em inglês: "Subjectivity plots in the discursive space of between-languages: narratives of teachers of Portuguese in immigration contexts".

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Language; Teachers education; Training; Identification; Memory; Immigration.

Área de concentração: Língua Materna.

Titulação: Doutor em Linguística Aplicada.

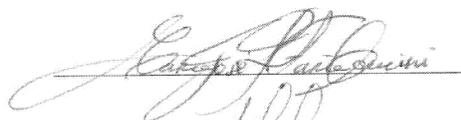
Banca examinadora: Profa. Dra. Maria José Rodrigues Faria Coracini (orientadora), Profa. Dra. Amanda Eloina Scherer, Profa. Dra. Marisa Grigoletto, Profa. Dra. Maria do Rosário Gregolin e Profa. Dra. Viviane Veras. Suplentes: Profa. Dra. Carmen Zink Bolognini, Profa. Dra. Deusa de Souza e Prof. Dr. Ernesto Bertoldo.

Data da defesa: 10/07/2008.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Maria José Rodrigues Faria Coracini



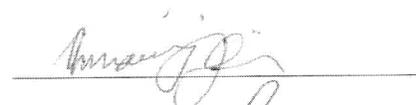
Amanda Eloina Scherer



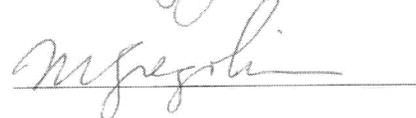
Maria Viviane do Amaral Veras



Marisa Grigoletto



Maria do Rosário de Fátima Valencise Gregolin



Carmen Zink Bolonhini



Deusa Maria de Souza-Pinheiro-Passos



Ernesto Sérgio Bertoldo



IEL/UNICAMP

2008

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus avós (in memoriam),

Emílio e Anna,

Ricardo e Ella,

pelos traços de pertença,

pelas histórias de vida.

Dedico também aos professores,

pelo constante movimento de

(re)significação de fazeres e saberes.

AGRADECIMENTOS

Agradecer às pessoas que tiveram um papel fundamental no percurso desta tese é um prazer, pois é um momento de reflexão e de rememoração de cenas que tocam o coração, de gestos que deixam traços em quem sou.

Fernando Pessoa, bela e sabiamente, declara que "o valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis."

Pelos momentos inesquecíveis, pelos gestos inexplicáveis e por serem, sempre, incomparáveis e singulares, agradeço...

A Deus, pela força e por guiar o meu caminho.

A Maria José Coracini, pela orientação 'precisa', pelo olhar de mãe carinhosa e pelas Leituras dos textos. Contigo aprendi muito além de Lingüística Aplicada, aprendi sobre ética, respeito, profissionalismo, sabedoria. Obrigada por tudo.

Ao grupo de estudos em Psicanálise, coordenado pela profa. Dra. Claudia Riolfi, e, por meio do nome dela, agradeço a todos os participantes pelas discussões valiosas, pelo olhar atento, pela constante presença e pelo sorriso.

Ao Grupo de Estudos Coracini, 'apelido' na internet do grupo de colegas e, acima de tudo, amigos Fernanda, Carlinha, Lúcia, Terezinha, Eliane, Juliana, Conrado, Ilka, Elias, Rosa, Ana, agradeço as pacientes (re)leituras, desde o início da tese, que permitiram que nós 'tramássemos' nossos textos, nossas vidas, nossa amizade.

Às professoras Dra. Amanda Scherer, Dra. Marisa Grigoletto e Dra. Viviane Veras, pela leitura cuidadosa e pelas contribuições ímpares na ocasião das qualificações de projeto e de tese.

Aos professores do IEL, UNICAMP, pelos conhecimentos compartilhados.

Às (aos) colegas e amigas (os) da UNC, Solange, Milton, Gládis, Nádia e Elvira, pela torcida e pelo constante apoio.

À UNC – Universidade do Contestado, pela liberação para a realização do curso de doutorado e pelo espaço de coleta das entrevistas.

Aos professores entrevistados, pela disponibilidade e pelo desprendimento em escrever sua história.

A Bia, pelos (des)encontros, pela lição de vida.

A Regina, pela sabedoria e pelas palavras certas nas horas (in)certas.

A Simone e a Salete, queridas amigas, alunas, companheiras, colegas.

A Gládis, pelos encontros virtuais, sempre com palavras de apoio e de força.

À Maria Letícia, por me “convidar à psicanálise”.

A Lucy, amiga de todas as horas, pela cuidadosa revisão do texto e pelas palavras de incentivo.

A Ane, pela constante companhia e amizade, pelo ombro sempre presente e pela confiança, quando eu mesma não acreditava mais!

Ao Eliseu, meu grande companheiro, por tornar o nosso espaço o “melhor lugar do mundo”; e o nosso tempo, o mais precioso. Obrigada pela força, pelo carinho e por sempre estar ao meu lado. Esse percurso, com suas pedras e flores no caminho, é nosso!

Aos meus pais, Ari (in memoriam) e ao Célio, pai do coração, pelos exemplos de vida e pelo carinho constante. A minha mãe, pela persistência, apoio, carinho, pelas lições de amor. Vocês sempre estiveram presentes!!!

Aos meus irmãos, Daniel e Emanuele, pela alegria, pelas conversas preciosas, por compartilharmos nossas narrativas de vida.

À FAPESP, pelo apoio concedido, sob a forma de bolsa de estudos, o que tornou viável esta pesquisa.

Ijuí, 31.1.1949

Heute werde ich Euren Brief beantworten. Ich bin bis jetzt immer noch gesund und das selbige hoffe ich von Euch allen, und meinen Kindern geht's immer noch gut. Sie sind alle dicht bei mir. Sie sind alle verheiratet und alle allein für sich. Und ich wohne bei meinem Schwiegersohn und es ist leise.

Ich pflanze noch etwas, das geht von allein, bin immer noch gesund und habe noch nie einen Doktor gebraucht. Ich bin schon 81 Jahre alt und bin hier schon 10 Jahre. Auf dem Bild, das bin ich. Den Kirchner's Kindern geht's es allen gut. Ich habe ihnen allen Eure Adresse gegeben. Nun werde ich mein Schreiben schließen mit vielen Gruessen von uns allen und von meinen ganzen Kindern.

Es ist doch ein trauriges Dasein, wenn sich Geschwister nur einmal in der Welt sehen, es ist halt doch zu weit in der Welt.

Auf Wiedersehen¹

¹ Ijuí, 31.1.1949

Hoje quero responder a sua carta. Até agora, ainda tenho saúde e espero que vocês também estejam bem. Meus filhos também estão bem. Todos moram perto de mim. Estão todos casados e independentes. Eu moro com meu genro, aqui é bem quieto.

Um pouco ainda consigo plantar, isso é quase automático. Minha saúde está bem, nunca precisei de médico. Já estou com 81 anos e moro aqui há 10 anos. Esse aí, na foto, sou eu. Os filhos de Kirchner também estão todos bem. Dei o endereço de vocês a eles. Agora quero encerrar minha carta com muitas saudações de todos aqui, minhas e de todos os meus filhos.

*Como é triste, quando irmãos só podem se ver uma vez nesta terra - infelizmente o mundo é grande demais.
Até a vista.*

RESUMO

Esta tese analisa a constituição identitária de professores de língua portuguesa (LP) que não possuem exclusivamente essa língua em sua inscrição no campo da linguagem para pensarmos então seu processo de formação. Participaram desta pesquisa 14 professores da educação básica da rede pública de ensino da região de Concórdia/SC, cuja história sociocultural é marcada pela imigração européia. A construção metodológica orientou-se por relatos escritos sobre as histórias das formações lingüística e profissional de cada professor, além de uma entrevista pautada por elementos extraídos daqueles relatos. Nosso pressuposto era o de que, no imaginário, circulava a idéia de que a LP é a língua materna (LM) de quem nasce no Brasil. Entretanto, muitos enunciadores – como verificado em nosso *corpus* - não possuem exclusivamente a LP como LM. Diante desse complexo contexto, formulamos a hipótese de que histórias de vida caracterizadas por uma constituição lingüística marcadamente plural trazem incidências para a formação de professores de LP. Em termos epistemológicos, situamo-nos na interface de teorias que trabalham com a noção de sujeito da linguagem, compreendido como constitutivamente contraditório, sustentado pelo desejo e pelo inconsciente. A partir das análises, foi possível darmos visibilidade à noção de língua atravessada pela heterogeneidade, que constitui o entre-líguas. Isso implica questionar a uni(ci)dade da língua, que aponta para a presença do outro/Outro do/no dizer. Percebemos que, ao responderem à questão “Qual é sua língua materna?”, os professores não conseguiram designá-la no singular, pois a alteridade a/os constitui: o Real da língua irrompe e – no intradiscurso - (des)constrói a representação de língua una, homogênea e de nação monolíngüe. A alteridade e a heterogeneidade, (des) mascaradas no dizer desses enunciadores, conduzem a uma experiência de estranhamento, o que nos leva a (re) pensar o processo de formação de professores no citado *locus*.

Palavras-chave: Linguagem – Formação de Professores – Identificação - Memória – Imigração

ABSTRACT

This dissertation investigates the identity constitution of Brazilian teachers of Portuguese who do not have only this language in their *langagièrre inscription* aiming at analyzing their education process as a whole, training included. We have surveyed fourteen teachers working at public basic schools in the region of Concórdia (Santa Catarina state, Southern Brazil) whose sociocultural history is marked by European immigration. Our methodological construction has been guided by the written reports about those teachers' history of linguistic and professional training, specially during their under-graduation course, followed by an interview based on elements from each report. Our basic assumption was that the idea of conceiving the Portuguese Language (PL) as the mother tongue (MT) of those who are born in Brazil has been circulating hegemonically at the imaginary level. However, our *corpus* has shown that many utterers do not have only the PL as their MT. In order to deal with this complex background, the hypothesis that life stories with remarkably plural linguistic constitution bring effects for PL teachers' education has been built up. Our theoretical position is located at the interface of some approaches identified with the notion of subject of language, considered in its inherent contradiction, and supported by the desire and the unconscious. Our analysis has allowed a conception of language crossed by heterogeneity - the between-languages - which involves questioning the language uni(ci)ty, pointing out the presence of the other/Other at/in saying; in this sense, it is worthwhile to mention that when the teachers were asked about his/her mother tongue, they just could not name it in the singular - since the otherness constitute them. The Real of the language comes out and - at the intradiscourse level -, (un)build the representation of an united and homogeneous language, as well as of a monolingual nation. The otherness - and the heterogeneity -, (un)masked in these utterers' say, leads to an experience of strangeness, which leads us to (re)consider the process of training teachers in that locus.

Key-Words: Language, Teachers Education, Training, Identification, Memory, Immigration

LISTA DE ABREVIACÕES

- DP – Discurso Pedagógico
E – Entrevistador
E1 – Entrevista do professor 1 (2, 3...)
FD – Formação Discursiva
LD – Livro Didático
LM – Língua Materna
LP – Língua Portuguesa
P – Professor
RD – Recorte Discursivo
RD-CO – Recorte Discursivo do *Corpus* Oficial
T1 – Texto escrito do professor 1 (2, 3...)

LISTA DE SÍMBOLOS DAS TRANSCRIÇÕES

- / - pausa curta
/// - pausa longa
[inc.] – incompreensível
[] – comentário do pesquisador
(...) – supressão de determinado trecho da fala do professor
AAA – (maiúsculas) – entoação enfática

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: AS PRIMEIRAS CENAS	19
PRIMEIRA PARTE – O ENREDO TEÓRICO	
CAPÍTULO 1 – SUJEITO, DISCURSO E MEMÓRIA	33
1.1 – O sujeito fal(t)ante: língua(gem) e inconsciente	37
1.2 – Fantasia ideológica, inconsciente e discurso: uma trama de nunca acabar	45
1.3- Arquivo e Memória: um jogo <i>a posteriori</i>	52
1.4 - À Deriva dos Sentidos: unidade e dispersão no discurso	63
CAPÍTULO 2 – LÍNGUA(GEM) E POLÍTICA: IMAGENS DA HISTÓRIA	69
2.1 – A língua que (nos faz) falha(r)	70
2.2 – Língua materna: “entre” o gozo e a interdição	73
2.3 – Políticas lingüísticas e instauração de discursividades	78
CAPÍTULO 3 - OS PROCESSOS IDENTIFICATÓRIOS E OS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO	93
3.1 – Processos identificatórios: ‘estrangeiros para nós mesmos’	93
3.2 - Identidade e narrativa: ‘a ficção do si’	102
Concluindo, por enquanto...	104
SEGUNDA PARTE – A CENA INTERPRETATIVA	
CAPÍTULO 1 – APRESENTANDO AS PERSONAGENS: A CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> E A ANÁLISE DOS EVENTOS DISCURSIVOS	109

1.1 – Constituição do <i>Corpus</i>	109
1.1.1 – Seduções do romance: a narrativa dos professores	110
1.1.2 – Do documento ao monumento: os traços do/no enredo	115
1.2 – A História se (re)vela: Rastros de Historicidade	118
CAPÍTULO 2 - ‘DISCURSO <i>SOBRE</i>’: AS TRAMAS DO SUJEITO E DA HISTÓRIA	121
2.1 – História e Silêncio: a Constituição do Inter-Dito	121
2.2 – Monumentos <i>sobre</i> o imigrante	129
2.3 – Jogo de Sentidos e de Arquivo: Sentimento de Pertença	136
CAPÍTULO 3 – AS ARTIMANHAS DA LÍNGUA NO DIZER DOS PROFESSORES	141
3.1 - Representações de Língua Portuguesa e sua relação com Língua Materna: <i>o ser-estar-entre-línguas</i>	143
3.2 – Um gesto de (auto)designação	159
3.3 - Interdição das/nas Línguas: deslizamentos do sujeito fal(t)ante	167
3.4 – A estranha-familiar língua da escola	182
3.5 – O Discurso da Língua Híbrida: ‘Entre’ Pluralidade e Prótese	196
CAPÍTULO 4 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTOS PLURILÍNGÜES: A <i>LANGUE GREFFÉE</i>	207
Concluindo, por enquanto...	224
CONCLUSÃO	227
REFERÊNCIAS	231

INTRODUÇÃO:
AS PRIMEIRAS CENAS

*Entre a palavra e a coisa
O salto sobre o nada.*

*Em torno da palavra
Muitas camadas de sonho.
Uma cebola. Um átomo.
Uma cebola ávida.
Entre uma e outra camada
Nada.*

(Funâmbulo, de Paulo Henriques Britto)

Elaborar uma tese exige buscar, nas lembranças, traços² que nos instigaram ao tema, que nos levaram a ‘assumir a empreitada’ – ainda que, em muitos aspectos, inconscientemente -, é fazer e refazer um percurso, cujo movimento de memória desliza entre lembranças e esquecimentos, entre gestos, sons, ritmos, cheiros, vozes, marcas. É buscar, “*entre a palavra e a coisa*”, algumas camadas de sentidos e “*muitas camadas de sonho*” (Britto).

Ao fazer, desfazer e refazer as “*camadas*” da memória e da história, muitos sons se misturam, sons de alegria da infância, dos gritos dos avós, da conversa animada das tias, das canções, das ‘histórias de antigamente’ - modo como nos aconchegávamos ao avô e, ansiosamente, pedíamos para contar as suas experiências que, depois, fizeram corpo e se tornaram nossas também – narradas pelo avô ao pé do fogão à lenha, enquanto o minuano soprava lá fora, nas frias tardes de inverno... sempre histórias contadas em alemão... língua

² A noção de ‘traço’, sustentada pelas reflexões derridianas, nomeia o outro-no-mesmo, não um ente ou um lugar, mas sua ausência-presença que constitui a memória e o próprio sujeito.

do aconchego do lar, do acalanto, dos versos, dos sons e dos ritmos. Essas lembranças fazem memória, nos constituem e possibilitam o “salto” tanto na tese quanto no tempo.

Ao lembrar a opção por uma carreira profissional, um dizer de Pêcheux toma corpo, ganha presença e passa a fazer novos e outros efeitos de sentido; pois, como o autor, nos incluímos no grupo dos “homens loucos por suas línguas” (Pêcheux e Gadet, 1981 [2004, p.45]³). O desejo (que move o sujeito!) em descobrir: “Que língua é essa?” nos fez optar por uma graduação em Letras, um mestrado em Estudos da Linguagem e um doutorado em Lingüística Aplicada, área de concentração ‘Ensino Aprendizagem de Língua Materna’.

Podemos afirmar que o tema desta pesquisa é suscitado por – além de nossa vivência pessoal, ou seja, da convivência com uma família de origem alemã, que falava o alemão cotidianamente -, anos de observação e de reflexão sobre a prática discursiva de professores e de alunos inseridos em um contexto de imigração europeia⁴, no qual outras línguas conviviam com a língua portuguesa e influenciavam a constituição lingüística e identitária deles. Tal observação se deu, de modo mais sistematizado, durante nossa própria prática pedagógica no ensino superior (Curso de Letras – Licenciatura Plena, na Universidade do Contestado, Campus Concórdia/SC - 2000 a 2003) e na orientação pedagógica de estágios supervisionados em Língua Portuguesa (LP), nos quais pudemos verificar, em contato direto com escolas públicas da região (níveis fundamental e médio), a grande incidência de alunos e de professores que se inscrevem em tais características de constituição lingüística.

Nessa Instituição, tivemos a oportunidade de lecionar a disciplina de Lingüística no Curso Magister – Letras Português/Italiano. Este curso de graduação era financiado pelo Governo do Estado de Santa Catarina para professores da rede pública estadual, com o objetivo de formar professores de português e de italiano, em virtude da grande demanda, na região, pelo ensino da língua italiana nas escolas de ensino fundamental e médio. Isso nos chamou a atenção e, durante os estágios que supervisionamos, pudemos observar o

³ A primeira data corresponde ao original da obra; a segunda, à edição brasileira consultada. Ao longo do texto, iremos referir à data da obra consultada. Esse procedimento será adotado também para as outras obras referidas ao longo do texto.

⁴ O nosso recorte incidirá em professores de ascendência alemã, italiana ou polonesa. Para estudo de outras formas de colonização presentes na região de Concórdia/SC, como a dos sertanejos, ver Machado, (2004).

grande interesse dos alunos da rede, a empolgação deles em poder conversar com seus professores na língua que, muitos deles, falavam em casa com seus familiares. A língua da família, do aconchego, chegou à escola!

Tanto a observação de outros espaços, tais como a sala de reuniões pedagógicas e a sala dos professores, quanto as conversas informais com moradores da região, também foram significativas para a elaboração de questões centrais a serem focalizadas neste estudo. Além disso, alguns apontamentos realizados em nossa pesquisa de mestrado (1998-2000) – em especial, sobre a relação Teorias do Discurso e Psicanálise, – embora não fizessem parte das questões iniciais naquela ocasião, pareceram merecer um estudo mais detalhado e acabaram por contribuir para o desenvolvimento do tema aqui proposto (Stübe Netto, 2000).

Contudo, a construção do tema e da narrativa histórica apresentada acima, não é linear e seus efeitos foram tomando corpo e forma, principal e especialmente, nas discussões suscitadas nos encontros do grupo de pesquisa e nos seminários de estudos, sob orientação da profa. Dra. Maria José Coracini, realizados desde o início do curso de doutorado. Tais encontros e discussões nos possibilitaram rever, visitar e ressignificar constantemente as idéias iniciais do projeto de estudo. “*De camada em camada*”, como Britto enuncia no poema que abre esta tese, pudemos tecer o tema da pesquisa e hoje perceber fios e marcas indelévels que o ligam a história narrada acima.

Nesse percurso, o interesse em desenvolver um estudo que aborde “a constituição identitária do professor” se tramou vinculado aos projetos coordenados pela Prof^a. Dr^a. Maria José Rodrigues Faria Coracini: “(Des)construindo identidade(s): formas de representação de si e do outro nos discursos sobre línguas (materna e estrangeira)” (financiado pelo CNPq) e “O espaço híbrido da subjetividade: o ser (estar) entre línguas”, cuja temática é focada nas questões do plurilingüismo, em um país que se diz monolíngüe. Compor uma tese se configura um artesanato teórico-analítico que trama histórias, memórias, discursos, pessoas, grupos, vida.

A elaboração de um estudo, como forma de investigar questões que foram surgindo ao longo de nosso processo de formação pessoal e profissional – questões que entendemos fundamentais para as áreas da Educação e da Lingüística Aplicada - nasceu da necessidade

que sentimos, a partir de nossa experiência, de ampliar a reflexão sobre a prática discursiva do professor em um contexto específico, no caso, um contexto de imigração, principalmente alemã e italiana.

Para salientar a pertinência não só do foco nesse contexto sócio-histórico, cujo efeito se mostra na constituição da identidade do professor, mas ainda da prática de sala de aula, mencionaremos um evento discursivo de nosso *corpus*⁵:

(RD1) trabalho com crianças de primeira à quarta/ em escolas multisseriadas / como eu trabalho idioma / tem um aluno que diz assim / oba hoje veio a profe espanhola e a profe brasileira / né / e ele é de origem italiana / né / então ele fala / profe / bah // como é parecido o espanhol com o italiano / (...) aí tem um aluno alemão lá e diz / em alemão é assim / sabe / porque a gente pega várias origens ali / né / na região / (...) inclusive às vezes / falo com os alunos em alemão / nos intervalos / porque o espanhol pra eles é novo /// já o alemão não /// eles escutam em casa (...) eles adoram sabe /// então por saber que eu também sei o alemão / daí eles se sentem mais em casa / posso falar porque a profe me entende /// se têm os italianos na mesma escola / eles buscam uma palavrinha para também dizer que é parecido com o espanhol / eu acho que vou acabar aprendendo o italiano com eles (...) às vezes eu tenho até vontade de parar minha aula de espanhol pra ensinar até pros que sabem italiano um pouquinho de alemão e pra mim estar aprendendo o italiano (E1; p.4⁶, grifo nosso)⁷

Ante o recorte, objetivamos compreender não só o fato lingüístico de haver várias línguas presentes de modo consistente no Brasil, mas também discutir o fato político; logo, discursivo e simbólico de ter havido e de ainda haver um silenciamento sobre a presença dessas línguas no cotidiano de uma parcela – não pequena - da sociedade brasileira, em favor de um imaginário que propaga a idéia de uma nação monolíngüe. Homogeneidade essa que, como vimos no recorte acima, é mera ilusão, pois, na mesma sala de aula, convivem, coabitam e interagem diversas línguas: português, espanhol, alemão e italiano, cuja presença não pode ser ignorada na formação dos professores de Português (ou de outra disciplina) que irão trabalhar nesses contextos.

⁵ Vale salientar que os recortes do *corpus*, citados no decorrer da primeira parte do texto, intitulada “O enredo teórico” têm a finalidade, apenas, de ilustrar questões pertinentes ao tema de pesquisa. A análise, de modo mais aprofundado, será apresentada na parte II – “A cena interpretativa”.

⁶ A primeira letra indica se o recorte foi extraído do texto escrito (T) ou da entrevista (E), seguida do número que identifica o professor. Após o ponto-e-vírgula, referenciamos o número da página em que encontramos o recorte na compilação dos textos e da transcrição das entrevistas.

⁷ Vale ressaltar que essa professora é responsável, na turma, pelas disciplinas de Língua Espanhola e de Língua Portuguesa.

A pluralidade lingüística e cultural, presente na região em estudo, assinala a variedade de formas que ocorrem nas relações humanas. É pelo reconhecimento dessa complexidade que surge a pertinência de discutir a formação de professores, para ensejar um novo modo de compreender e valorizar a diversidade lingüística e cultural⁸, constitutivas dos enunciadore⁹.

Nossa investigação está centrada na temática da identidade, portanto, parte da construção do imaginário dos enunciadore^s. O pressuposto que a sustenta é de que, no imaginário, circula a idéia de que a LP é a língua materna (LM) de quem nasce no Brasil. Entretanto, muitos professores, como podemos verificar no *corpus*, não possuem exclusivamente a LP como língua de inscrição na linguagem. Formulamos, então, a hipótese de que tal situação gera um conflito, uma constante tensão para o professor que, certamente, repercute na sua prática e no seu processo de formação. Essa história de vida caracterizada por uma constituição lingüística, marcadamente plural, traz incidências para a formação de professores de LP.

Diante dessa hipótese, as seguintes questões que orientaram nossa interpretação, são retomadas ao longo do gesto interpretativo:

- a) Há implicações da constituição lingüística plural na formação do professor de Língua Portuguesa? Se houver, que incidências são essas?
- b) A Língua Portuguesa que, nesse caso, o professor ensina é sua língua materna?
- c) No citado contexto, que representações de LP e de LM emergem na materialidade lingüística dos enunciadore^s?
- d) As representações sofrem incidências provenientes dessa pluralidade?
- e) O que significa, para tal professor, ensinar Língua Portuguesa?

⁸ Salientamos que, ao abordarmos a noção de cultura, nós a relacionamos aos processos de simbolização, visto que “nenhum fato de cultura seria observável sem esse acesso à ordem simbólica, fundador de toda a aliança. Todo ritual de que participam os gestos da linguagem coloca em destaque o efeito da simbolização inaugural” (Lachaud, 1996, p.17). Os rituais culturais passam a ser lidos como simbolizações, então, como significantes. Ao lermos a relação cultura e simbólico dessa maneira, buscamos pontos de interlocução entre Teoria do Discurso e Psicanálise sem, com isso, suprimir seus pontos de embate, conflito e tensões.

⁹ “Há um ‘eu que é sujeito do enunciado e um ‘eu’ que é sujeito da enunciação. (...) se a enunciação é, com efeito, um ato individual da língua, o enunciado deve ser tomado como o resultado de um ato de enunciação, ou seja, como um ato de criação de um sujeito falante. (...) O sujeito da enunciação é uma entidade subjetiva, lugar e agente da produção dos enunciados” (Chnaiderman, 1998, p.53).

f) Que conseqüências para o ensino da LP podem ser rastreadas no discurso dos professores?

Segundo Payer (1999, p.10), “a língua, em seu modo específico de inscrição histórica e de existência material, consiste, pela memória discursiva que a acompanha, em um material inseparável do sujeito¹⁰ que ela constitui”. Por isso, podemos considerar tanto a inscrição do enunciador na língua quanto as marcas da língua no enunciador como fundamentais na sua constituição identitária; vale entender, como um processo imaginário e simbólico que liga o campo do eu¹¹ ao campo do outro, já que a filiação é condição necessária para a identificação.

Ao falar de sua língua e de sua história, inevitavelmente, o enunciador constrói uma ficção, sobretudo se admitirmos a impossibilidade da língua una, coerente, transparente. Falar de si ou do outro e também tratar do que os constitui é sempre interpretar, construir uma verdade (Coracini, 2007; Costa, 1998; Eckert-Hoff, 2004). Nessa verdade, constrói-se a ilusão de monolíngua¹², de língua materna como sinônimo de língua portuguesa para os brasileiros, com efeitos na identidade dos professores por nós entrevistados.

Segundo Derrida, “se não existe a língua, se não existe monolingüismo absoluto¹³, importa [...] dilucidar o que é uma língua materna na sua divisão activa, e o que se enxerta entre esta língua e a língua estrangeira” (1996 [2001, p.20]). Cabe dizer, importa dilucidar seus efeitos para a formação de professores em contextos em que línguas se imbricam, em um movimento de *entre-línguas*¹⁴, como é o caso de grande parte das comunidades de descendentes de imigrantes europeus no Oeste de Santa Catarina - contexto foco de nossa

¹⁰ Payer, ao se referir à noção de sujeito, aborda o sujeito social, sócio-historicamente determinado, que, neste trabalho denominamos “enunciador”, pois abarca seu lugar sócio-histórico no dizer. Nas citações, mantivemos o modo de referência do original. Em nosso texto, quando utilizarmos o conceito de sujeito, estaremos nos referindo ao sujeito do inconsciente, noção desenvolvida no tópico 1.1 da parte teórica.

¹¹ Quando abordamos o ‘eu’, neste texto, referimo-nos à construção imaginária de si (*moi*), à cristalização de imagens ideais com as quais o indivíduo se identifica.

¹² Questão a ser mais explorada no tópico 2.3, da primeira parte, que discute políticas lingüísticas.

¹³ Nós consideramos que não existe o monolingüismo, conforme discutido nas análises. Lá retomaremos a questão do não ‘monolingüismo absoluto’, tal como expõe Derrida (2001).

¹⁴ *Ser-estar-entre-línguas* é uma noção cunhada pela Dra. Maria José Rodrigues Faria Coracini, no projeto “O espaço híbrido da subjetividade: o ser (estar) entre línguas” (desenvolvido entre 2003 e 2007), inserido no Projeto Integrado “(Des)construindo identidades: formas de representação de si e do outro nos discursos sobre línguas (materna e estrangeira)”, financiado pelo CNPq e sob sua coordenação.

pesquisa -, onde o imaginário de monolíngua é des-mascarado¹⁵. Tal questão se mostra complexa, pois ultrapassa o plano meramente lingüístico para abranger, de modo indissociável, aspectos de ordem histórica, social, política, educacional e, conseqüentemente, identitária.

A partir daí, o principal propósito deste estudo é investigar a constituição identitária de professores que não possuem exclusivamente a língua portuguesa como língua de inscrição no campo da linguagem para, com isso, pensar seu processo de formação como professor de LP, normalmente tomada como LM de quem é brasileiro. Com esse esclarecimento, pretendemos:

a) contribuir para reflexões pertinentes à Lingüística Aplicada, sobretudo no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de línguas;

b) perscrutar caminhos para estudar e problematizar a formação do professor de LP.

Para isso, de forma mais específica, objetivamos:

a) problematizar a prática discursiva do professor, no que concerne à sua relação com o ensino-aprendizagem de língua (s);

b) refletir sobre práticas discursivas dos enunciadores que possibilitem discutir a questão da identidade;

c) promover reflexões sobre o modo de funcionamento do discurso do professor de LP, ao falar sobre a sua história de formação lingüística e profissional;

d) discutir as concepções de língua materna que emergem no dizer dos professores ao se posicionarem como falantes dessa língua.

A relevância deste tema está em contribuir para os estudos e para a problematização de práticas discursivas em ambientes institucionais, na área de Educação e na de Lingüística Aplicada, pois acreditamos que trabalhar com a linguagem é necessariamente intervir na realidade social inerente a ela (Rajagopalan, 2003, p. 126). A linguagem é por nós concebida como uma prática que inscreve o enunciador no mundo, portanto, nos permite promover um deslocamento na discussão acerca dos processos que envolvem constituição lingüística e constituição identitária, assim concebendo o discurso do enunciador “como

¹⁵ Nesse jogo significante, remetemos ao efeito da fantasia ideológica, ou seja, ao mesmo tempo em que o enunciador mantém a ilusão de controlar o seu dizer, o seu fazer e as máscaras por meio das quais se identifica, ele inscreve-se na fantasia, que estrutura a realidade social.

espaço do devir” (Coracini, 2003, p.14), do vir-a-ser, do ressignificar-se, no qual se instaura a “Torre de Babel”, “que remete ao desejo de poder (...) e à impossibilidade de sua realização, lugar da dúvida, da insegurança, do questionamento, da confusão, do conflito, da heterogeneidade”, lugar onde “imperam o desejo de saber e a impossibilidade da completude do sujeito e do discurso” (*idem*, p.100).

Nessa direção, justifica-se a opção metodológica que parte de relatos escritos sobre a história de formação lingüística e profissional do professor e é seguida de uma entrevista pautada em elementos do relato escrito¹⁶. Por meio da narrativa de sua história, “possibilitamos que o professor (quase sempre silenciado por alguma razão) encontre espaço para se dizer”, o que permite um “outro sentido sobre o vivido e um passo a mais em direção a um certo saber sobre si” (Eckert-Hoff, 2004, p. 177).

Destacamos que tal saber é de cunho inconsciente¹⁷ e se escreve com a linguagem corrente, do cotidiano, não é erudito, nem do senso comum, uma vez que, desse modo, seria consciente; nem é “imediatamente acessível” (Elia, 2004, p.08). Consideramos que o dizer dos professores sustenta e é sustentado por um saber inconsciente que não pode ser tocado, mas perseguido por rastros deixados na materialidade lingüística, ante os quais o analista de discurso se lança na ‘peleja’¹⁸ e no risco de jogar-se em gestos de interpretação.

Nesse contexto, alguns estudos na área da Lingüística (por exemplo, Payer, 1999) e da História Cultural (Bernardi, 2003), realizados a partir de uma perspectiva discursiva, fornecem dados relevantes para a elaboração desta pesquisa, embora a preocupação central, neles abordada, seja o funcionamento da memória discursiva de imigrantes italianos no Brasil. Na área da Lingüística Aplicada, contribuem grandemente a este estudo não só a reflexão sobre as representações a respeito de língua materna, oficial e nacional, estudo realizado por Ghiraldelo (2002), mas ainda a tese de Eckert-Hoff (2004), sobre o papel do

¹⁶ Será mais detalhado no capítulo 1, da segunda parte desta tese, que descreve os procedimentos metodológicos adotados.

¹⁷ Para a psicanálise laciana, o inconsciente “não é algo que se conhece, mas algo que é sabido. O inconsciente é sabido *sem o saber* da ‘pessoa’ em questão: não é algo que se apreende ‘ativamente’, conscientemente, mas, ao contrário, algo que é registrado ‘passivamente’, inscrito ou contado. E esse saber desconhecido faz parte da conexão entre significantes; ele consiste nessa mesma conexão.” (Fink, 1995 [1998, p.42]).

¹⁸ Adotamos o termo ‘peleja’, regionalismo do sul do Brasil, que significa luta, trabalho árduo, para destacar que qualquer gesto de interpretação sobre um arquivo é sempre-já uma violência, como afirma Derrida (1995[2001b]), que se configura como ato político.

falar de si na formação de professores. Já na tese aqui apresentada, o foco incidirá no discurso do professor sobre a sua história de formação lingüística e de formação profissional e as possíveis incidências de uma sobre a outra.

Payer (1999), em sua tese de doutoramento, discute a relação dos imigrantes italianos e de seus descendentes, radicados no Espírito Santo, com a língua portuguesa, no que tange ao funcionamento do arquivo sócio-histórico sobre o contexto da década de 30, quando o Estado, por meio de campanhas de nacionalização, interditou a prática da língua materna dos imigrantes alemães e italianos. Para desenvolver essa análise, a pesquisadora trabalha a enunciação oral de/em uma língua, como o português ou o italiano e mostra que, apesar da interdição da língua materna, traços de memória (sonoros, lexicais e morfossintáticos) dos dialetos italianos irrompem na cadeia enunciativa, o que lhe permite problematizar a constituição do sujeito, tomando-o como sujeito da linguagem.

A grande contribuição dessa tese para este estudo consiste na elucidação do processo de silenciamento das línguas estrangeiras no período do Estado Novo e na integração forçada dos imigrantes à brasilidade. A partir de uma apurada análise sócio-histórica, verificam-se implicações advindas do processo de nacionalizar integralmente o ensino primário de todos os núcleos de origem estrangeira e seus efeitos na constituição de um ideal da unidade lingüística, ao lado da unidade política e da coesão de interesses em torno do Estado Nacional.

Para o presente estudo, é importante constatar que essa discursividade sobre a nacionalização e a interdição da língua produz efeitos tanto na memória dos imigrantes e de seus descendentes quanto na maneira como eles formulam discursivamente seu passado. Entretanto, diferencia-se dessa pesquisa por buscar outros aspectos, tais como as incidências dessa formulação na constituição identitária do professor descendente de imigrantes. Consideramos que esses dizeres ainda ecoam entre os enunciadorees provenientes dessa história; e, se ecoam, exercem também efeitos na formação dos professores que se inscrevem nesse grupo.

A tese de doutoramento de Bernardi (2003), defendida no Programa de História Cultural, da Universidade Federal de Santa Catarina, também revela elementos pertinentes à compreensão da heterogeneidade constitutiva na formação identitária dos descendentes de

imigrantes italianos. O autor estuda a canção popular italiana, transmitida por tradição oral, ainda presente entre os habitantes de uma comunidade rural do interior de Concórdia/SC – Lageado dos Pintos. O autor considera tais canções como um componente da identidade cultural dos *oriundi*¹⁹, entendendo identidade como construção relacional, logo, instável, fragmentada e cambiante.

Essa pesquisa contribui para compreendermos um pouco mais a história da imigração e da cultura daquela região, já que o *locus* dessa pesquisa empreendida por Bernardi coincide com o da nossa, em parte. Bernardi atesta que a prática das canções, em um contexto híbrido, contribui para a manutenção de vínculos com as referências regionais italianas e, entre outros elementos, marca a pertença/não-pertença ao grupo. Além disso, o autor constata que os traços culturais mais marcantes que ainda persistem referem-se à prática de dialetos italianos, à execução de canções tradicionais e ao lazer. Cita ele, a partir de pesquisa de campo, que 100% dos alunos do ensino fundamental das séries iniciais, daquela Vila, declaram entender a língua italiana; desses, 50% afirmam também que a falam usualmente com seus familiares. Essas reflexões são profícuas, pois nos levam a questionar a constituição lingüística desses alunos e como ela está sendo significada na formação de professores que atuam naquela região; como esses traços de cultura estão sendo representados, quando o professor fala sobre o ensino de língua portuguesa.

Ao abordar as representações sobre língua portuguesa, a tese de Ghiraldelo (2002) remete a representações do português *do* e *no* Brasil - tomadas em três instâncias, que se entrecruzam e se constituem: língua oficial, nacional e materna -, sem abordar, explicitamente, seus vínculos com a formação de professores, no que se diferencia de nossa proposta. A discussão sobre representação de língua portuguesa que a autora desenvolve – e o que dela aliamos às reflexões sobre formação de professores dessa língua - será pertinente para o nosso trabalho, no que diz respeito, sobretudo, à construção das representações sobre a LP, a partir do olhar do outro e do lugar social de quem fala, o papel do saber escolar e da história oficial sobre essas representações e a consideração de que “as representações da LP como materna são constitutivas da subjetividade do enunciador” (*idem*, p.15).

¹⁹ Modo pelo qual o autor se refere aos descendentes de imigrantes italianos, radicados naquela localidade rural.

No que tange ao papel da ‘narrativa da história’, como instrumento de coleta de dados e como modo importante para se pensar a formação de professores, a tese de doutoramento de Eckert-Hoff (2004) contribui para a análise do *corpus* da presente pesquisa, pois seu trabalho se alicerça na (des)construção de identidades e subjetividades, no processo de formação de professores, pelo “falar de si”, com o intuito de compreender a relação do sujeito²⁰ com sua formação. Ao conceber que “ao falar de si, [o professor] cria um outro ficcional para se dizer inteiro, fixando-se (ilusoriamente) numa identidade dada, em função das projeções simbólicas e/ou imaginárias, apagando, ainda que inconscientemente, os conflitos e as contradições, que constituem sua história de vida”, Eckert-Hoff (2004, p.15) indicia sentidos que podem ser importantes ao nosso gesto interpretativo e à nossa construção metodológica. Em nosso trabalho, o falar do professor sobre sua história constitui, prioritariamente, o método de coleta dos dados, já que o foco aqui, além da pluralidade lingüística, do estar ‘*entre-línguas*’ é o como o professor fala de sua relação com a(s) língua(s).

Os estudos mencionados acima, de maneira geral, abordam questões que envolvem aspectos sócio-culturais, históricos e ideológicos. Coadunamo-nos a eles, sobretudo, na consideração de que o discurso é sempre produzido, a partir de certa historicidade, e é entendido como efeito de sentido entre enunciadorees historicamente situados. Não só toda produção de sentidos e de identidades, mas também “toda interpretação vai estar afetada pelo lugar que cada um ocupa em relação a seus semelhantes” (Costa, 1998, p.19). No entanto, deles nos diferenciamos ao discutir a formação de professores em contextos plurilíngües e ao pôr em jogo diferentes arquivos em conflito na constituição identitária desses enunciadorees. Assim, justificamos o presente estudo, ressaltando que ele poderá trazer contribuições para os professores (re)significarem e (re)direcionarem sua prática discursiva em sala de aula.

Para terminar esta introdução, cabe-nos apresentar a organização desta tese. Dividimos o nosso texto em duas grandes partes. Na primeira, desenvolvemos o quadro teórico que fundamenta as nossas análises e que explicita conceitos centrais ao desenvolvimento do tema, tais como: sujeito, discurso, memória, língua e processos

²⁰ Mantivemos, aqui, o termo ‘sujeito’ em conformidade com a utilização feita por Eckert-Hoff.

identificatórios. Na segunda parte, apresentamos os aspectos metodológicos e a análise do *corpus*. Vale destacar que tal divisão é de cunho didático a fim de facilitar a organização e a leitura do texto, pois a construção teórica e analítica se deu concomitantemente, de modo imbricado. Constantemente, quando surgiam questões suscitadas pelo *corpus*, buscávamos aporte teórico para a interpretação, o que, conseqüentemente, direcionou outros olhares para o *corpus* e gerou um ‘artesanato teórico-analítico’ em movimento.

PRIMEIRA PARTE

O ENREDO TEÓRICO

*“O que dizem as palavras não dura. Duram as
palavras. Porque as palavras são sempre as mesmas
e o que dizem não é nunca o mesmo”*

(Porchia, 1989, p.11)

CAPÍTULO 1

SUJEITO, DISCURSO E MEMÓRIA

O referencial teórico em que se apóia esta pesquisa, situa-se numa perspectiva discursiva que dialoga com alguns conceitos psicanalíticos e algumas noções propostas pela desconstrução, o que permite problematizarmos a prática discursiva do enunciador, sempre cindido e em constante movimento. Destacamos que, na interface dessas disciplinas, buscamos estar “abertos ao diálogo sem ceder a um ecletismo ecumênico” (Ferreira, 2004, p.37); pretendemos um ‘artesanato singular’ que possibilite (a)bordar²¹ os principais conceitos que se tocam em suas aproximações e em suas tensões.

A perspectiva discursiva que nós adotamos nesta tese, de orientação francesa, constitui-se na fronteira entre o sentido e o não-sentido, em uma zona de interface, entre a completude e a incompletude, e trabalha com uma noção de sujeito cindido, clivado e barrado pela linguagem. A psicanálise também se situa nas fronteiras entre consciente e inconsciente, entre dito e não-dito, em um constante diálogo com outras áreas (Ferreira, 2004). A desconstrução, por sua vez, discute o movimento dessas fronteiras, já que pretende desarticular as partes de um todo. Ao questionar o logocentrismo, não se propõe a uma passagem para além do estruturalismo, mas uma forma de trabalhar nas suas fendas, nas suas tensões constitutivas (Derrida, 1987²² [2005]). Sem esquecer que, para Derrida, a

²¹ Criar bordas não significa criar linhas fixas; ao contrário, implica a porosidade e o movimento do entre, do contato, do hibridismo, do entrelaçamento.

²² Esse texto, intitulado “Carta a um amigo japonês”, foi, inicialmente, publicado em japonês. Apareceu em francês no *Le promeneur*, XLII, em 1995. Também foi publicado em *Psyché. Invention de l'autre*. Paris: Galilée, em 1987. No Brasil, foi publicado na obra *Tradução: a prática da diferença*, de 1996. Nós utilizamos a segunda edição dessa obra, a de 2005.

psicanálise tem a função de uma ruptura na história das ciências. A desconstrução do sujeito logocêntrico é um ponto no qual as três áreas se tocam e se imbricam.

Vale aqui abrir um parênteses, ainda que longo, para apontarmos o que entendemos por “desconstrução”, significante que percorre todo nosso texto. Derrida, em uma carta ao islamólogo Toshihiko Izutse, expressa algumas reflexões sobre o que a desconstrução é ou não é, ou o que *deveria* ser ou não ser (2005, p.19). Esclarece que pretende adaptar seus propósitos às palavras heideggerianas *Destruktion* ou *Abbau*, mas sem a conotação negativa de destruição. Nesse sentido, o termo desconstrução parece mais adaptado ao que o autor queria sugerir (não totalmente apropriado, porque o sentido “exato” e transparente é apenas uma ilusão).

Dentre múltiplos efeitos de sentidos que podem surgir a partir do vocábulo “Desconstrução”, alguns se mostraram mais pertinentes e instigadores para pensarmos as questões do sujeito e da língua: a desconstrução consiste em desarticular as partes de um todo, em uma ação de desconstruir. Dessa forma, a desconstrução não é uma passagem para além do logocêntrismo, e sim uma forma de trabalhar nas suas fendas, nas suas tensões constitutivas. Ela se configura “também como um gesto estruturalista, em todo o caso, um gesto que assumia uma certa necessidade da problemática estruturalista. Mas era também um gesto anti-estruturalista. (...) Tratava-se de desfazer, descompor, dessedimentar as estruturas.” (*idem*, p.21). Entretanto, “mais que destruir, era preciso também compreender como um conjunto tinha se construído e, para isso, reconstruí-lo.” (*idem*). Para tal fim, a palavra desconstrução só vai ter seu sentido inscrita em um contexto e em um corpo teórico.

Nessa direção, a desconstrução não pode ser confundida com um modelo lingüístico-gramatical, nem semântico, muito menos metodológico. É antes de tudo uma leitura, “ou seja, como uma espécie de psicanálise, a leitura desconstrutivista pretende desnudar, entre outras coisas, o desejo que se esconde por trás da necessidade de se manter objetivamente separados sujeito e objeto, homem e realidade, leitor e texto” (Arrojo, 2003, p.11). Tal conceituação, como veremos adiante, tem sérias implicações para a reflexão sobre a identidade.

Relacionar, em suas aproximações e em suas tensões, os trabalhos de Lacan e de Derrida (da psicanálise e da desconstrução) implica um movimento de união e de disjunção, encontro teórico necessário e im-possível. São obras que, de modo algum, se sobrepõem; afetam-se: o movimento é de *différance* (Coracini, no prelo). Um dos pontos que aproxima o trabalho dos dois autores é a consideração da escritura como sobre-vida e como morte (do texto e do autor), aspecto que se mostra pertinente à nossa pesquisa, em especial por trabalhar com narrativas de professores, escrituras de suas vidas, num jogo de memória e de esquecimento.

Outro ponto que entendemos de encontro teórico se refere à leitura da obra freudiana que ambos empreendem. Derrida encontra em Freud (1891 [1977]; 1896 [1996]) elementos para elaborar a noção de escritura, de memória (1995 [2001b]). Ele percebe, na noção de inconsciente, a possibilidade de questionar o sujeito logocêntrico. Tal leitura foi possível, também, pelo retorno de Lacan a Freud, que instaura novas leituras e outros gestos de interpretação na psicanálise e para ela, de modo especial, na reflexão sobre o inconsciente.

Contudo, um dos pontos divergentes e polêmicos entre os autores encontra-se na concepção de signo, isto é, na releitura do signo saussuriano empreendida por Lacan. Lacan propõe uma primazia do significante e uma conceitualização de ponto de basta, como o ponto ideal de encontro entre o significante e o significado. Tal concepção é questionada por Derrida, que desconstrói tanto a possibilidade de ordenamento, hierarquização posta pela imagem de primazia do significante, como a possível imagem de origem dada pelo ponto de basta. Segundo Saal (2005, p.18), algumas das pontuações derridianas exibem efeitos no trabalho lacaniano, tal como o “abandono da proposta de ponto de basta”. Elas vão na direção da incompletude e do não-fechamento, da disseminação. O ponto de aproximação que nós julgamos mais profícuo ao nosso trabalho e que surte efeito sobre as nossas reflexões é a consideração da alteridade radical do inconsciente, postulada já por Freud e retomada por Lacan e por Derrida.

Toda leitura impõe limites a si mesma, limites que implicam escolhas, riscos e responsabilidades. Nas leituras realizadas para a elaboração deste enredo teórico, colocamos limites – sabemos ilusórios – no trabalho com os conceitos e com as teorias, o que

implica nem sempre articular os conceitos, mas pensar efeitos de cada um sobre a interpretação do *corpus*.

Quando elegemos para o nosso trabalho a perspectiva discursiva, pretendemos descrever arranjos sócio-históricos de enunciados, explicitar o funcionamento discursivo dos dizeres dos professores e para tal a discussão das noções de língua, de sujeito, de sentido e de história são primazes. Já o campo da psicanálise é o do inconsciente, pautado pela análise dos sonhos, das memórias e dos desejos inconscientes. Ela é reconhecida como uma teoria do desejo; portanto, convoca para seu âmbito o sujeito desejante, o Outro²³ e também convoca a linguagem, o que nos permite pensar os processos de subjetivação e a ficção engendrada pelos enunciadores ao narrarem suas histórias. Além disso, permite-nos dizer *da* falta, e não *sobre* a falta que sustenta o discurso do professor em sua relação com a língua. A desconstrução, em especial as reflexões que Derrida efetua na obra “O monolingüismo do Outro”, contribui para questionarmos, neste trabalho, a relação dos enunciadores com a sua dita língua materna.

Vários desses conceitos basilares à nossa investigação são comuns às três áreas acima referidas. Contudo, o fato de circularem “não os indistingüe, nem implica aproximações redutoras. Cada conceito fundante, ao ser desterritorializado, é ressignificado no novo espaço teórico, recebendo sentidos próprios e singulares” (Ferreira, 2004, p.39).

Pretendemos compreender alguns pontos de aproximação e de afastamento *entre*²⁴ essas teorias. Para isso, trabalhamos com variados autores, tais como: Foucault (1970 [1996], 1969 [1997], 1976[1988]) e Pêcheux (em especial, os textos de 1978[1988] e de 1983[1997]), pelas contribuições fornecidas às teorias do discurso, por (re)significar a concepção de funcionamento discursivo, sobretudo, pelo estranho-familiar diálogo que estabelecem com a psicanálise; Žižek (1989 [1996 e 1996a], 1990 [1992]), por ele realizar

²³ O Outro, escrito com letra maiúscula, para Lacan “é o lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo o que aí pode presentificar-se do sujeito, é desse campo vivo onde o sujeito tem que aparecer” (Lacan, 1964 [1998, p.193-4]), designa um lugar simbólico, a lei, a linguagem. Já o outro, escrito com letra minúscula, diz respeito ao outro imaginário, lugar da alteridade especular, refere-se ao ‘eu’.

²⁴ Para Derrida a noção de ‘entre’ aponta para o espaço, intervalo sempre presente e que se manifesta em uma ausência-presença, em um movimento de simultaneidade. Nas palavras do próprio autor, ‘entre’ o dentro e o fora (de uma disciplina, por exemplo) “a fronteira suportará toda carga, em particular a carga histórica, ética, jurídica ou política – portanto, a própria empreitada das nossas questões” (Derrida, 2000 [2001a, p.13]). Questões essas que se entrecruzam, se misturam, (con)fundem-se no ‘entre-lugares’.

uma reflexão sobre a relação *entre* ideologia ‘e’ inconsciente, sustentado pela psicanálise, disciplina com a qual nosso trabalho tem dialogado; Lacan (1956[1988], 1998, 1946 [1998a]), pela concepção de inconsciente e de sujeito; e Derrida (2001), pelo olhar outro lançado sobre o sujeito em sua relação com a língua e pela desconstrução do sujeito logocêntrico e da racionalidade constitutiva da cultura ocidental que sua obra provoca.

Em vista disso, não é interdisciplinaridade o que pretendemos, pois esta busca o progresso do conhecimento com vistas a uma completude, gerando um fechamento, mas o que intentamos é o diálogo entre discursos, expondo um campo ao saber de outro. Um cuidado que Derrida (2001a, p.17) ensina no trabalho *entre* áreas, no intervalo *entre* ciências é que “se saiba esperar, justamente, e articular sem confundir, sem homogeneizar precipitadamente, sem esmagar as instâncias, as estruturas, as leis, respeitando os turnos, os tratos e, ousaria dizer, o diferido da diferença.” É este cuidado que pretendemos ter em nosso ‘artesanato teórico’, mas sempre assumindo um risco: o do equívoco, da falha, da incompletude constitutiva e da (ilusão de) completude desejada!

Nessa direção, para o desenvolvimento deste estudo, é fundamental delinear os o que entendemos por sujeito e discurso, por memória, por processos de identificação e - sustentando todos eles – o que entendemos por língua materna.

1.1 – O SUJEITO FAL(T)ANTE: LÍNGUA(GEM) E INCONSCIENTE

*Onde queres descanso sou desejo, e onde sou só desejo
Queres não
E onde não queres nada, nada falta, e onde voas bem alto
eu sou o chão
(...)
E onde queres o sim e o não, talvez, onde vês
eu não vislumbro razão*

*O queres e o estares sempre a fim do que em mim
é de mim tão desigual
Faz-me querer-te bem, querer-te mal, bem a ti,*

*mal ao querer assim
Infinitivamente pessoal, e eu querendo querer-te sem ter fim
E querendo te aprender o total do querer que há
e do que não há em mim
("O querer", de Caetano Veloso)*

A questão do sujeito configura-se, na atualidade, como um tema polêmico abordado nos meios acadêmicos. Nos campos da Psicologia, da Filosofia, da Sociologia, dos Estudos da Linguagem, entre outros, há discussões acerca de conceitos como pessoa, *eu*, identidade, subjetividade e sujeito, que vêm movimentando a produção teórica. São diversas as noções tomadas pelas múltiplas vertentes teóricas, estando longe um possível consenso sobre o que é o sujeito, quais características o definem e o diferenciam.

Para Peters (2000²⁵), as bases do pensamento moderno encontram-se na filosofia de Bacon e de Descartes, cujo princípio ancora-se sobre a crença no avanço do conhecimento. Tal pensamento envolve “uma ruptura com a tradição, com o progresso, com o desenvolvimento contínuo (...)[,] passa a dar importância aos fluxos de consciência, à consciência vivida e ao tempo interno, a um sentimento e uma memória baseados no processo narrativo” (Silverman, *apud* Peters, 2000, p.13). Na filosofia cartesiana, a concepção de sujeito é marcada pelo racionalismo, expresso pela máxima “Penso, logo, sou”, que parafraseamos por “Penso, *logos* sou”²⁶. O sujeito possui a ilusão de ser origem de seu dizer, que pode racionalmente controlar. A enunciação é compreendida, nessa perspectiva, como ato individual de um eu pleno dirigido a um tu, também pleno e consciente. A perspectiva racionalista assume, “portanto, uma concepção subjetivista, psicologizante do sujeito” (Uyeno, 2002, p.88) - um eu controlador e consciente.

²⁵ O texto de Peters, traduzido por Tomás Tadeu da Silva, é constituído de reelaborações dos seguintes textos do autor:

- PETERS, M. (1998) “Introduction: naming the multiple” IN: PETERS, M. (org.) *Naming the multiple: post structuralism and education*. Westport e Londres : Bergin & Garvey, p. 1-24.

- PETERS, M. (1999) “(Post-) Modernism and Structuralism: affinities and Theoretical Innovations” *Sociological Research Online*, 3 (4), September, <http://www.socresonline.org.uk>.

- PETERS, M. “Introduction: the critique of reason”. IN: *Post structuralism, politics and education*, CT e Londres : Bergin and Garvey, p.1-20.

A versão brasileira, por nós adotada e referida ao longo do texto, é a de 2000.

²⁶ Destacamos aqui uma observação efetuada por Elia (2004) a respeito da tradução dessa máxima cartesiana. Na tradição, ‘*Cogito, ergo sum*’ tem sido, freqüentemente, traduzido por ‘Penso, logo existo’. Fazemos um jogo de significantes entre ‘*logo*’ – relação causal – e ‘*logos*’ – razão - para nos referirmos à constituição do sujeito logocêntrico, pautado na razão e no conhecimento.

Os deslocamentos provocados pelas teorias pós-modernistas e pós-estruturalistas permitem debruçarmo-nos sobre a condição contingente do sujeito, concebendo-o como heterogêneo, dividido, cindido, clivado, ocupando diferentes posições no discurso.

Ao traçar a gênese e a trajetória do pós-estruturalismo e da filosofia da diferença, Peters (2000) procura, inicialmente, estabelecer a distinção entre o pós-estruturalismo e o pós-modernismo. Embora haja sobreposições filosóficas e históricas entre os dois movimentos, a diferença consiste em seus objetos teóricos. O autor ressalta as continuidades e as rupturas entre esses dois movimentos e entre seus objetos teóricos, visto que “cada um desses movimentos constitui uma tentativa de superar, sob vários aspectos, aquilo que o precedeu” (*idem*, p.09).

O pós-modernismo marca-se pelo rompimento com a tradição. Há transformação na arte, mas também nos sentidos históricos e filosóficos. Tanto na arquitetura, na arte, quanto na filosofia, é explorada a relação e a reinterpretação das noções de interior/exterior, questionando essa dualidade, as aporias, os binarismos e, ainda, as verdades. O pensamento pós-moderno é definido por Peters (2000) não só como um movimento histórico-cultural, mas também como um movimento de linguagem, que assume um papel fundamental em todas as reflexões.

O termo pós-modernidade, segundo Lipovetsky (2004 [2004, p.23]), parece ser problemático, por sugerir uma quebra na história do individualismo moderno. Assim, a pós-modernidade “representa o momento histórico preciso em que todos os freios institucionais que se opunham à emancipação individual se esboroam e desaparecem, dando lugar à manifestação dos desejos subjetivos” (*idem*, p.23).

Já o pós-estruturalismo, freqüentemente confundido com o pós-modernismo, como se tivessem uma relação biunívoca – embora haja sobreposições –, é um sistema interpretativo. Muitos autores tratam pós-modernismo e pós-estruturalismo como sinônimos, do que Peters (2000) discorda. Para ele, o pós-estruturalismo deve ser visto como uma resposta filosófica específica contra as pretensões cientificistas do estruturalismo, pois “buscou descentrar as estruturas, a sistematicidade e a pretensão científica do estruturalismo” (*idem*, p.10). Para isso, os pensadores pós-estruturalistas centram-se sobre “o problema do sujeito e de sua reformulação” (*idem*, p.26), sobre a

oposição filosófica do primado do sujeito. O pós-estruturalismo não é visto como uma ruptura com o estruturalismo, mas como possibilidade de ressignificar, de dentro, as reflexões estruturalistas. É um modo de pensamento e uma forma de escrita que tem seu discurso fundador²⁷, remontado a Nietzsche, a partir das discussões sobre a vontade de poder, em uma filosofia que combina poder e desejo.

O pós-estruturalismo envolve, essencialmente, a celebração do 'jogo da diferença', uma vez que Nietzsche permite a combinação das noções de poder e de desejo. Por isso a redescoberta desse autor foi um ponto de virada para a crítica pós-estruturalista. Segundo Derrida (*apud* Peters, 2000, p.31), a obra de Nietzsche também permite o descentramento da estrutura e do sujeito soberano, principalmente a partir da crítica do ser e da verdade. Essa corrente de pensamento descreve o sujeito em sua complexidade histórica e cultural, como

descentrado e dependente do sistema lingüístico, um sujeito discursivamente constituído e posicionado na intersecção entre as forças libidinais e as práticas socioculturais (...) infinitamente maleável e flexível, estando submetido às práticas e às estratégias de normalização e individualização que caracterizam as instituições modernas (Peters, 2000, p.33).

Ganha destaque a crítica que tais movimentos teóricos fazem à chamada 'teoria do sujeito'. A crítica feita ao sujeito logocêntrico é definitiva e irreversível. Ele passa a ser concebido como sócio-historicamente constituído, deixando resvalar, pela linguagem, a heterogeneidade fundadora, que é escamoteada através da inscrição em um arquivo que confere ao dizer do enunciador a ilusão de homogeneidade. Seu enunciado, portanto, não lhe pertence, mas é instaurado por um arquivo histórico e uma memória inconsciente²⁸.

As perspectivas pós-estruturalistas *des-centram* o sujeito: ao mesmo tempo em que o colocam no centro de suas reflexões, elas o concebem como heterogêneo e clivado, como não sendo a fonte dos sentidos, mas parte constitutiva do processo de produção dos

²⁷ A noção de 'discurso fundador' remete aos discursos que funcionam como referência na construção de um imaginário, que constroem uma memória e instauram discursividades. Não buscam um discurso mítico, adâmico, que é sempre inatingível. Para Foucault (1996, p.22), esses discursos "estão na origem de um certo número de atos novos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação, *são ditos*, permanecem ditos e estão ainda por dizer".

²⁸ As noções de arquivo e de memória são discutidas no tópico 1.3, da parte teórica.

mesmos. Tendo essas questões como pano de fundo, vale esclarecer que concebemos o sujeito como cindido, já que pode ocupar várias posições no discurso e, ainda, clivado, pois é fragmentado em função de sua constituição inconsciente (Coracini, 2007; Teixeira, 2005).

Adotamos, nesta tese, a concepção de sujeito da linguagem ou do inconsciente, o que pressupõe as noções de discurso, inconsciente, desejo e gozo. Sujeito descentrado, que emerge pela linguagem, através de lapsos²⁹ e atos falhos.

Afirmar que “o inconsciente é estruturado como uma linguagem”, na esteira de Lacan (1998, p.142 e 193), envolve dizer que o inconsciente possui gramática própria, seu conjunto de regras – de deslocamento (metonímia) e de condensação (metáfora; tendência do aparelho psíquico à economia) – que organizam deslizamentos e (trans)formações dos significantes. Implica também afirmar que é constituído “por elementos materiais simbólicos, os significantes engendradores do sentido, que não portam em si o sentido constituído, mas que se definem como constituintes do sentido (daí seu nome: *signifiantes*: aqueles que fazem significar)” (Elia, 2004, p.23).

Os autores que sustentam nosso trabalho apresentam concepções heterogêneas de sujeito, embora não sejam incompatíveis. Para Foucault (1973 [2005], 1996), o sujeito se inscreve e se constitui através da ordem do discurso, em um jogo de práticas sociais que o circunscrevem em uma rede capilar de poder-saber. Foucault (1997) e Pêcheux (1997) pensam o sujeito associado à ordem do social e do discursivo.

Lacan concebe o sujeito como efeito de linguagem: “O sujeito não é jamais senão pontual e evanescente, pois ele é só sujeito para um significante, e para outro significante” (1972-3 [1985, p. 195]). O sujeito é, pois, um significante que remete a outro significante. Dessa forma, podemos afirmar que o sujeito emerge pela e na linguagem. Lacan (1998a) pensa o sujeito em relação ao inconsciente, sem remissões diretas ao social, apesar de a cultura não estar ausente de suas reflexões, como podemos perceber no texto “A instância da Letra no inconsciente” (p. 498 *et seq.*, de 1957).

²⁹Destacamos que o “acontecimento do lapso atesta a presença de um saber que age no sujeito a despeito de suas intenções conscientes, impondo, pela descontinuidade assim introduzida no fio do discurso, o reconhecimento de um lugar de determinação do dizer onde os pensamentos não se sustentam pela cogitação de um ‘eu’. Um saber que não sabe de si, um saber habitado pelo não saber” (Leite, 1998, p.01).

As concepções se aproximam, uma vez que todas buscam discutir o estatuto do sujeito ligado à linguagem, ao descentramento, à crítica ao sujeito logocêntrico. Nessas concepções, “embora com pressupostos diferentes, o aspecto social se faz presente: o sujeito é também alteridade, carrega em si o outro, o estranho, que o transforma e é transformado por ele” (Coracini, 2007, p.17).

Como esse sujeito emerge na linguagem, precisamos considerar que a linguagem é uma ordem simbólica, na qual as representações, os valores e as práticas sociais encontram seus fundamentos. Ela é entendida como efeito de sentidos na relação com o outro/Outro, imbricando conflitos, reconhecimentos, relações de poder e constituição de identidades.

O enunciador não tem o controle sobre a produção de sentidos: ele mobiliza um repetível – da ordem de um arquivo - e o reatualiza em seu discurso, ressignificando-o. Ao intervir no repetível, instaura o diferente: a produção de outros sentidos, de outras leituras, de outras interpretações, que marcam a heterogeneidade constitutiva do sujeito e de seu discurso, visto que o discurso é constitutivamente atravessado pelo discurso do outro (imaginário) e do Outro (Authier-Revuz, 1984³⁰ [1990]), do inconsciente.

Essa noção de (re) significação é importante, pois abre espaço para ‘um além’ da pura interpelação do sujeito ideológico³¹ e nos permite pensar um sujeito que, mesmo falado, “também fala e, ao falar, intervém nos sentidos já dados” (Teixeira, 2005, p.92). O sujeito não está na interpelação, mas no que escapa, na falta, no que faz obstáculo à língua(gem) e na língua(gem), no que pode resistir. Em função disso, o sujeito é sempre inacabado, produzindo-se, interminavelmente, em um eterno movimento de vir-a-ser, impulsionado pelo desejo, deslizando constantemente entre o desejar e o gozar, posições que, imbricadamente, o constituem.

Para Lacan (1998, p.187),

³⁰ Esse texto foi, inicialmente, publicado na *Langages* 73, 1984, p.98-11. Nós nos remetemos, aqui, à tradução que consta na revista *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, n.19.

³¹ De acordo com a definição de Althusser (1970). O percurso de mudanças, de desvios e de retificações na noção de sujeito, ao longo do trabalho de Pêcheux, vinculado ao marxismo – tal como relido por Althusser – até suas maiores aproximações com a psicanálise lacaniana, é discutido por Leite (1994) e por Teixeira (2005). A noção de ideologia e o deslocamento para a concepção de fantasia ideológica são discutidos adiante, no tópico 1.2, da parte teórica.

o sujeito [é] determinado pela linguagem e pela fala, isto quer dizer que o sujeito, *in initio*, começa no lugar do Outro, no que é lá que surge o primeiro significante (...). O sujeito nasce no que, no campo do Outro, surge o significante. Mas por este fato mesmo, isto que antes não era nada senão sujeito por vir – se coagula em significante.

O preço a pagar para ser fal(t)ante³² – o que implica também falta-a-ser – é a alienação ao significante, o instaurar-se como posição em relação ao desejo do Outro. O sujeito, barrado pela linguagem, desaparece no significante: “esse sujeito não tem outra existência além de um furo no discurso. (...) Em termos temporais, o sujeito aparece apenas como uma pulsação, um impulso ou interrupção ocasional que imediatamente se desvanece ou se apaga, ‘expressando-se’, desta maneira, por meio do significante” (Fink, 1998, p.63).

Ele se manifesta como uma irrupção transitória de algo estranho ao discurso. Contudo, o sujeito fal(t)ante não é fixado, determinado, cristalizado. Em um processo de reconfiguração, de deslocamento na subjetivação, ele pode atravessar a fantasia e “tornar seu algo que antes era estranho. Através desse processo, acontece uma inversão completa na posição do indivíduo com relação ao desejo do Outro. Assumimos a responsabilidade pelo desejo do Outro, aquele poder estranho que nos criou” (Fink, 1998, p.11), o que pode ser materializado linguisticamente na passagem de “me aconteceu” para “eu fiz”.

A emergência do sujeito, “sempre-tão-fugaz permanece em suspense ou em dormência” (Fink, 1998, p.87), ou seja, mostra-se pontual, uma ação adiada, um segundo evento determina o primeiro, conferindo-lhe sentidos. Apenas podemos apreendê-lo nos *efeitos* da fala, nos acontecimentos³³ discursivos, só no *a posteriori* o enunciador pode vir a reconhecer sua posição de sujeito.

³² Referimos, nesse jogo de significantes, à impossibilidade da linguagem recobrir o Real, algo sempre escapa, falta, falta; por isso, ao falar, a falta se instaura.

³³ O acontecimento, para Pêcheux (1997, p.17), é ponto de encontro de uma atualidade e de uma memória, que gera uma ‘mexida’ nas redes de filiação e faz o sujeito (re)significar(-se), instaura discursividades. Para Derrida, o “acontecimento é somente possível [...] se se inscreve em uma das condições de possibilidade, se não faz mais do que explicitar, desvelar, revelar, realizar o que já era possível, então já não é um acontecimento” (2001 [2004, p.270]). O que aproxima as noções é a concepção de acontecimento como instaurador de deslocamentos e de diferenças no arquivo.

Mesmo sendo evanescente, para Lacan (1986³⁴ [1997]), o sujeito assume a responsabilidade por sua posição, o que implica um componente ético. Esse sujeito barrado pela linguagem é capaz de simbolizar e de fantasiar³⁵. Por ser um sujeito da linguagem, nós o analisamos por suas emergências no discurso, como efeito no discurso. Ali podem se mobilizar posições do sujeito sob a égide do desejo, ainda que o indivíduo viva em uma sociedade regida pelo gozo. O sujeito do desejo, da falta, se marca por ser castrado, incompleto, interditado. O sujeito do inconsciente é, por isso mesmo, “impossibilitado de se reconhecer e de reconhecer o outro, já que é fragmentado, esfacelado, emergindo apenas pontualmente pela linguagem, lá onde se percebem lapsos, atos falhos” (Coracini, 1999, p.11).

Segundo Birman (2007³⁶), “para o sujeito desejar é preciso também *fantasiar*, sem o qual o desejo não se ordena e não se encorpa” (*idem*, p.23), necessita ‘dar o salto’³⁷ e lançar-se “nas vertigens da fantasia” (*idem*, p.24). Isso implica dizer que a fantasia designa a vida imaginária do enunciador, seu modo de representar(-se), de contar (-se) (n)a sua história. Essas questões serão mais exploradas no tópico a seguir, que aborda a relação *entre* ideologia e inconsciente.

³⁴ Seminário proferido nos anos de 1959 e 1960; publicado por Éditions du Seuil em 1986.

³⁵ Convive e se instaura na contemporaneidade, concomitantemente ao sujeito do desejo, um modo de subjetivação em que o gozo total tende a não ser barrado, no qual percebemos – através de práticas discursivas e não discursivas – um esvaziamento dos referenciais e um excesso na busca do gozo (Coracini, no prelo). Essa forma de organização da sociedade pós-moderna - ou hipermoderna, como denomina Lipovetsky (1993 [2005]) - instaura novas formas de laço, nos quais predomina o gozo. O gozo, por ser no corpo, muda o laço social pautado na identificação ao Outro, ao ideal de eu; já “o gozo é associal” (*Idem*, p.29) e procura atender a demandas individuais. Optamos em não tomar essas duas posições do sujeito como dicotômicas (sujeito do desejo x sujeito do gozo), mas em emergências de novas formas de subjetivação, instauradas por e instauradoras de outros contornos sócio-históricos. Preferimos pensar, a exemplo de Birman (2007), nos impasses do sujeito desejante na contemporaneidade, diante de novas formas de subjetivação, que apontam para um sujeito calcado no gozo. Como, no *corpus*, o que prevalece é uma emergência do sujeito do desejo, nós nos centraremos na discussão dessa concepção.

³⁶ Conferência apresentada no II Seminário de Estudos em Análise de Discurso. Porto Alegre/RS, 2005.

³⁷ Referência ao poema de Henriques Britto, que abre esta tese.

1.2 – FANTASIA IDEOLÓGICA, INCONSCIENTE E DISCURSO: UMA TRAMA DE NUNCA ACABAR

Um trabalhador alemão consegue um emprego na Sibéria, mas, sabendo que suas cartas para os amigos serão monitoradas, ele combina um código: quando as cartas forem verdadeiras serão escritas com a tinta azul e quando forem mentirosas, serão escritas com tinta vermelha.

Depois de um mês, seus amigos recebem a primeira carta escrita em tinta azul: ‘Tudo aqui é maravilhoso: as lojas vivem cheias de mercadorias, a comida é farta, os apartamentos são grandes e bem aquecidos, os cinemas exibem filmes ocidentais e não faltam garotas bonitas dispostas a namorar. A única coisa que não se consegue encontrar é tinta vermelha’. (Žižek, 1992)

Tendo em vista a concepção de sujeito apresentada acima, este item estabelece um contato entre a Teoria do Discurso de orientação francesa (em especial, alguns textos de Pêcheux) e a psicanálise (a partir de Lacan e de Žižek), ao refletir sobre um dos pontos considerados tensionais pela literatura da área: a relação ideologia e inconsciente, já que tal relação permite pensar a constituição de processos de subjetivação.

O termo ideologia foi inicialmente cunhado por Destutt de Tracy, em 1801, na obra “Eléments d’Idéologie”, com a acepção de atividade científica que analisava a faculdade de pensar, a gênese das idéias. É apenas com Napoleão, em um discurso proferido ao Conselho de Estado, em 1812, que o termo adquire um cunho pejorativo, como dominação, manipulação e inversão da relação entre as idéias e o real, falsa consciência. Sentidos negativos que se mantêm no marxismo (Chauí, 1982; Brandão, 1995; Eagleton, 1991 [1997]).

Althusser, filósofo marxista, considera que a ideologia interpela indivíduos concretos em sujeito e se materializa em Aparelhos Ideológicos do Estado (estado, exército, escola, igreja e família). Para o autor (1970, p. 92), a função da ideologia é “antes de tudo prática, social e política”, pois está relacionada às lutas de classes e à reprodução das condições de produção e de existência dos indivíduos nas instituições e na sociedade; em vista disso, ela institui relações sociais.

No que se refere ao funcionamento da ideologia, Althusser (1970) propõe duas teses correlacionadas que irão se referir ao objeto e à materialidade da ideologia:

- 1) “A ideologia representa a relação imaginária de indivíduos com suas reais condições de existência” (*idem*, p.77); e
- 2) “A ideologia tem uma existência material” (*idem*, p.83).

Percebemos, nas reflexões de Althusser, um deslocamento na noção de ideologia em relação à concepção de ideologia como dominação, já que aborda seu caráter imaginário, constitutivo e a sua materialidade. Além disso, no final da obra “Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado”, o autor traz à tona a questão do inconsciente freudiano (1970, p.103), visto que os laços sociais produzidos pela ideologia são inconscientes. Entretanto, o conceito de sujeito que subjaz a essa noção se refere a um sujeito ideológico/jurídico, sem referência ao sujeito do desejo. Apesar de alguns pontos em comum com algumas noções da psicanálise, as concepções de sujeito, nas duas áreas, são diferenciadas. O sujeito, pensado por Althusser, é interpelado e se constitui nessa interpelação; já em Freud e em Lacan, a estruturação inconsciente possui uma complexidade maior que a da interpelação, ou seja, o sujeito se constitui justamente no que escapa à interpelação, no que falha e faz furo na linguagem, isso diferencia o papel atribuído ao inconsciente nesse cenário. Parece-nos que a ordem do desejo inconsciente, promotora da divisão subjetiva do sujeito, fica minimizada ou pouco desenvolvida tanto na teoria althusseriana quanto em teorias do discurso tributárias ao trabalho de Althusser, tal como nas de Pêcheux, em função da primazia dada ao sujeito ideológico.

No trabalho de 1975, Pêcheux retoma, criticamente, a concepção althusseriana de ideologia para fundamentar a teoria do discurso. Para este autor, é a ideologia que, através do “hábito” e do “uso”, está designando ao mesmo tempo *o que é* e *o que deve ser*, qual o lugar social a ser ocupado pelos enunciadores. Nessa fase de suas elaborações teóricas, Pêcheux considera que a ilusão de autonomia e de unidade do discurso e de si próprio são efeitos da interpelação ideológica do indivíduo em sujeito. Essa ilusão busca assegurar a coerência e a completude de uma determinada representação, necessária à constituição do sujeito e do discurso.

Entretanto, o autor, sob influência dos trabalhos de Lacan e de Authier-Revuz, abre um maior espaço para a psicanálise (a partir dos estudos de 1978 e, de modo mais incisivo, nos textos de 1980) e passa a conceber a ideologia como não homogênea, marcada pela contradição e também ele retoma criticamente a questão do sujeito. Nas palavras do próprio autor, “tomar muito a sério a ilusão de um eu-sujeito-pleno onde nada falha, eis precisamente algo que falha em *Les Vérités de La Palice*” (1978 [1988, p.300]³⁸). Segundo Malidier, algumas críticas denunciam certa con-fusão entre Eu e sujeito, mostram o “perigo da redução do sujeito ao eu” (1989 [2003, p.67]), o sujeito funciona ‘bem demais’, como se não houvesse falha ou falta. Na referida obra, o sujeito é reduzido ao eu imaginário. Crítica que fica explícita na citação acima: “É do lado da psicanálise que Michel Pêcheux procura uma abertura” (Malidier, 2003, p.69).

Nesse contexto de reflexão pècheutiana, o autor passa a considerar a revolta contemporânea à ideologia, pois “não há dominação sem resistência (...), [o] que significa que é preciso ‘ousar se revoltar’ (...) é preciso ‘ousar pensar por si mesmo’.” (Pêcheux, 1988, p.304). Com essa tese, Pêcheux inscreve o eu nas práticas de resistência e abre espaço para a noção de pensamento inconsciente³⁹. As falhas no ritual de interpelação ideológica indiciam um sujeito dividido, que se manifesta por lapsos e atos falhos, através dos quais resiste. Em vista disso, Pêcheux considera a “realização impossível do assujeitamento perfeito” (*idem*, p. 306), posto que inclui, nas reflexões, o sujeito do desejo inconsciente (1997). Uma ressalva cabe aqui: essa abertura às noções da psicanálise lacaniana não implica aproximar inconsciente e ideologia, as duas ordens não coincidem; implica não ser possível pensarmos a questão da ideologia sem ter em conta o registro do inconsciente.

Embora a linguagem sirva para tamponar o inconsciente, também possibilita emergir outros sentidos, a falha, o equívoco. Pautado nessa concepção de linguagem como

³⁸ Esse artigo foi inicialmente publicado sob título *Il n’y a de cause que de ce qui cloche*, em 1978. Depois, foi publicado como anexo na edição inglesa do livro “*Les vérités de la Palice*” (Semantics and Ideology), em 1982. Posteriormente, com o título traduzido como *Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação*, foi publicado, em anexo, no livro *Semântica e discurso*, de 1988. Esse texto torna-se marca de uma retificação no pensamento pecheutiano, em que o autor inclui a possibilidade de resistência do sujeito.

³⁹ A noção de pensamento inconsciente implica compreender que a própria construção teórica tem cunho inconsciente.

lugar do equívoco, da clivagem, Pêcheux (1997), mesmo partindo de Althusser, considera que fechar a concepção de ideologia dominante como “lugar da pura reprodução de sentidos” (*idem*, p.52) é “um dos pontos fracos da reflexão althusseriana sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado, e das primeiras aplicações desta reflexão no domínio da análise de discurso na França” (*idem*, p.64). Inclusive, uma das críticas feitas a Althusser por Žižek (1996, 1996a, 1990 [1992]) e por Leite (1994) é que o autor, no campo da ideologia, não consegue ir além de suas determinações imaginárias e simbólicas, não toca o Real⁴⁰.

Pêcheux se mantém filiado a uma visão marxista, ao abordar a ideologia pelo prisma da luta de classes, apesar de uma ruptura (ou deslocamento), ao remeter essa noção às FDs, à contradição e, em seus últimos escritos, abrir espaço de modo mais incisivo para a concepção psicanalítica de sujeito (Leite, 1994). Destacamos que, no texto de 1975: “A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas, publicado, no Brasil, na obra de Gadet, F. & Hak, T. (1993) *Por uma análise automática do discurso*, Pêcheux já determina o lugar da psicanálise na articulação das três regiões do conhecimento científico que compõe a AD: “Convém explicitar ainda que estas três regiões são, *de certo modo*, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica)” (*idem*, p.164, grifo nosso).

O referido texto já deixa rastros referentes à questão do inconsciente, do papel da psicanálise, principalmente quando tece críticas à noção de sujeito racional e consciente e quando aborda as duas formas de esquecimento (vide Pêcheux, 1988, p.168 *et seq.*), que remetem a um sujeito dividido, clivado, que não possui controle sobre o dizer. Entretanto, nessas formulações, falta uma reflexão mais consistente sobre a concepção de sujeito desejante, sobre o gozo, a heterogeneidade, como pode revelar a expressão “*de certo*

⁴⁰ Segundo Pêcheux, o Real emerge apenas pontualmente na linguagem, pois configura o impossível de ser tocado e simbolizado. Nas palavras do autor, “a gente se depara com ele (real), dá de encontro com ele, o encontra” (1997, p.29). Ao conceber que o Real emerge na linguagem e que nos deparamos com ele, o autor revela a tensão e o conflito na produção de sentidos. Para Lacan, por sua vez, o Real (escrito com letra maiúscula e, ao longo do seu trabalho, como R) é o que se repete como falta (1998), é o não simbolizável, o impossível de ser tocado. Ele o liga ao resto (uma realidade desejante e inacessível), ao desejo inconsciente. Já o real (com letra minúscula) aponta para representação, sempre imaginária, da realidade.

modo”, sem explicitar que *modo* é esse. Há uma hesitação aí presente⁴¹, hesitação essa que, consideramos, já ‘prepara o terreno’, para a retificação empreendida a partir do texto de 1978.

A ideologia, tal como entendida na análise de discurso pêcheutiana, é sempre de grupo. Fica, a questão: como o enunciador se inscreve e é inscrito nos efeitos ideológicos? Entendemos que a ideologia é uma fantasia que estrutura a realidade social; no entanto, como se dá essa inscrição? Para tentar responder a essa questão, buscamos apoio no que Pêcheux apontou sem assumir peremptoriamente nos seus textos: a contribuição da psicanálise para as reflexões a respeito da subjetividade.

Consideramos que o grande deslocamento proposto pela psicanálise está no fato de compreender a estruturação da realidade social através de fantasias ideológicas, sustentadas na relação Real, Simbólico e Imaginário, o que implica que elas também se (trans)formam⁴².

Para empreendermos essa trama teórica, buscamos os estudos de Slavoj Žižek, filósofo político, que articula suas discussões sobre ideologia com os estudos psicanalíticos de base lacaniana. Ao fazer essa articulação, Žižek parece colocar a psicanálise lacaniana para fora da clausura institucional, associando-a ao universo popular do cinema, à teoria feminista e ao ativismo multiculturalista (Dunker, 2005).

Para o autor, uma das definições mais elementares de ideologia provém de uma célebre frase de Marx: “disso eles não sabem, mas o fazem” (Žižek 1996a, p.312). Esse conceito implica certa ingenuidade constitutiva elementar, já que o não *saber* é tido como a sustentação do *fazer*. Implica conceber a ideologia como distorção da realidade, ou como projeção de uma falsa consciência da realidade. Entretanto, para Žižek (*op.cit.*), “a máscara não esconde simplesmente o verdadeiro estado de coisas; a distorção está inscrita em sua própria essência”, paradoxo de um ser que só consegue reproduzir-se se desconhecido e desconsiderado. Quando visto como realmente é, dissolve-se no nada, transmuta-se em

⁴¹ Quanto a essa estranha-familiar relação de Pêcheux com a psicanálise, vide texto de Michel Plon (2003 [2005]), “Análise do discurso (de Michel Pêcheux) vs Análise do Inconsciente”, fruto de conferências realizadas no I Seminário de Análise de Discurso, em Porto Alegre/RS, em novembro de 2003.

⁴² Vale descartar que ideologia e inconsciente não são da mesma ordem, no entanto, para pensarmos os efeitos da fantasia ideológica, não podemos prescindir do registro inconsciente, que instaura um saber que não se sabe.

outra realidade; por isso, não podemos falar em desmascaramento, em sentido oculto, em tirar-lhe os véus, nem em falsa consciência.

Para o autor, a ideologia é do nível daquilo que os enunciadores *fazem* e não do que *pensam* ou *sabem* estar fazendo. O que sustenta esse *fazer* é uma fantasia ideológica. Para ilustrar essas afirmações, Žižek (1996a) analisa a relação dos indivíduos com o dinheiro, em que “o dinheiro, na realidade, é apenas uma incorporação, uma condensação, uma materialização de uma rede de relações sociais” (p.314), mas, para os indivíduos, aparece como se fosse uma propriedade natural e imediata do objeto “dinheiro”. Já, quando o usam, sabem muito bem que não há nada de “mágico” nele, que, por trás das relações entre as coisas, há relações entre as pessoas: “o problema é que, em sua atividade social, naquilo que *fazem*, eles *agem* como se o dinheiro, em sua realidade material, fosse a encarnação imediata da riqueza como tal” (*idem*, p.315).

Cabe questionar: como nos portamos em relação à materialidade do dinheiro? Apesar de sabermos que o dinheiro, como tudo o que é material, sofre a ação do tempo e se desgasta, mesmo assim, na efetividade social do mercado, lidamos com ele “como se” fosse feito de alguma substância imutável sobre a qual o tempo não exerce poder. Sohn-Rethel, a esse respeito, afirma:

durante o ato de troca, os indivíduos procedem como se a mercadoria não estivesse sujeita a trocas físicas e materiais, *como se* ela estivesse excluída do ciclo natural da geração e da deterioração, embora, no nível de sua ‘consciência’, eles ‘saibam muito bem’⁴³ que isso não acontece. (*apud* Žižek, 1996a, p.303; grifo nosso)

A este “como se” Žižek (1996, 1996a, 1992) chama de ‘desmentido fetichista’: “Sei muito bem, mas, ainda assim...” (...), “Sei que mamãe não tem falo, mas, ainda assim... [acredito que ela o tem]”, “Sei que os judeus são gente como nós, mas, ainda assim... [há qualquer coisa neles]” – e acrescenta a variante do dinheiro – “Sei que o dinheiro é um objeto material como os outros, mas, ainda assim... [é como se ele fosse feito de uma substância especial, sobre a qual o tempo não tem nenhum poder]”.

⁴³ Grifo nosso para contrapor tal concepção de ideologia ao conceito de ideologia como “falsa consciência”.

A questão central não é a matéria empírica de que o dinheiro é feito, mas o material *sublime*, ou seja, “o corpo dentro do corpo”; que só deve ser concebido em dependência de uma ordem simbólica, garantida por alguma autoridade simbólica. Aos poucos, vamos sentindo que esse “desconhecimento” não se dá por falta pura e simples, mas sim por uma “falta constitutiva”, um modo de conceber certa “realidade” e não pelo desconhecimento “da realidade”;

esse não-conhecimento da realidade é parte de sua própria essência (...) é um tipo de realidade cuja própria consistência ontológica implica um certo não conhecimento de seus participantes – se viéssemos a ‘saber demais’, a desvendar o verdadeiro funcionamento da realidade social, essa realidade se dissolveria (Žižek, 1996a, p. 305).

Há uma ilusão no nível daquilo que os enunciadores *fazem* (*idem*, 1996a, p.314). Eles desconhecem a ilusão que estrutura essa realidade, não a realidade. “E essa ilusão desconsiderada e inconsciente é o que se pode chamar de *fantasia ideológica*” (*idem*, p.316). Isso quer dizer, a ideologia não é uma ilusão que mascara o verdadeiro, mas uma fantasia inconsciente que estrutura a realidade social.

Para melhor compreendermos a noção de fantasia ideológica, vamos nos valer de um exemplo apresentado por Žižek (1996a, 1992). Ele descreve o caso de um alemão, no fim dos anos 30, “bombardeado pela propaganda anti-semita, que retrata o judeu como uma encarnação monstruosa do Mal, como um grande manipulador por trás dos bastidores”. Entretanto, essa imagem, construída pelo regime nazista, entra em conflito com sua experiência cotidiana de contato com o vizinho judeu, cujos filhos brincam com os seus. O funcionamento da fantasia ideológica se marca justamente quando essa contradição entre a imagem e a experiência serve de argumento para ratificar a fantasia, por exemplo, ‘se os judeus conseguem se ‘disfarçar’ no cotidiano, é porque eles devem mesmo ser perigosos. Faltam-nos as ‘tintas’ para ‘pintar’ a experiência de outro modo.

A fantasia ideológica, para Žižek, é o nível em que a ideologia estrutura a própria realidade social, nós a “construímos”, inconscientemente, para suportar nossa própria realidade; serve de esteio à realidade. Para Lacan, a fantasia dá coerência ao que chamamos

de realidade (Žižek, 1996a, p.322). Nesse sentido, podemos afirmar que a ideologia se mostra no funcionamento do discurso: da estrutura ao acontecimento (Leite, 1994).

Para Žižek (1992), a ideologia funciona como presença-ausência que dita aos enunciadores o que é da ordem da possibilidade e o que é da ordem da interdição na relação de pertencimento. O papel da ideologia pode ser ainda metaforizado na antiga anedota sobre a já extinta República Democrática da Alemanha, que apresentamos como epígrafe deste tópico. O efeito da fantasia ideológica é que vivemos a ilusão da liberdade do dizer, porque nos falta a “tinta vermelha”, a linguagem através da qual poderíamos formular nossa própria ausência de liberdade.

Nossas formulações des-mascaram uma ausência e sustentam as nossas verdades, em uma constante (re)significação sobre o(s) arquivo(s), questão a ser explicitada a seguir.

1.3 - ARQUIVO E MEMÓRIA: UM JOGO A *POSTERIORI*

Memória

*Amar o perdido
deixa confundido
este coração.*

*Nada pode o olvido
contra o sem sentido
apelo do Não.*

*As coisas tangíveis
tornam-se insensíveis
à palma da mão.*

*Mas as coisas findas,
muito mais que lindas,
essas ficarão.*

(Carlos Drummond de Andrade)

*Ó que saudades que eu tenho
Da aurora de minha vida
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais*

(Casimiro de Abreu)

A noção de memória sempre foi abordada em diversas manifestações artísticas (tal como nos poemas acima), nas reflexões dos filósofos, dos estudiosos da linguagem, das ciências da saúde, do homem em geral (tanto pelo conhecimento empírico-pragmático, quanto por reflexões mais complexas e/ou científicas), por se constituir algo eminentemente humano.

Essa noção se impôs a esta tese, ao longo das entrevistas escritas, realizadas com os professores, pelo modo como eles construíam as suas narrativas⁴⁴. Em muitos momentos, eles paravam a leitura do texto e seus olhos ‘voavam, divagavam, perdiam-se entre as árvores do campus⁴⁵’, faziam idas e retornos sobre o seu dizer, (re)significavam e freqüentemente, esqueciam a folha de papel nas mãos e encaminhavam-se por outras veredas, como um “grande ser-tão veredas”.⁴⁶

A partir das leituras de Derrida (2001b), de Foucault (1996; 1997) e de Freud (1977; 1996), é possível estabelecer reflexões que imbricam as noções de memória e de arquivo, em seus aspectos de constituição histórico-social e de inscrição no aparelho psíquico. Entre os autores que sustentam tais reflexões, nem todas se aproximam, nem todas se afastam. Nós pretendemos destacar alguns pontos de aproximação, não de sobreposição, possíveis sobre as noções de arquivo e de memória.

Quando falamos em arquivo, nós o abordamos em sua constituição social, ponto que nos aproxima, sem pretender ingenuamente sobrepor, as noções de interdiscurso e de formação discursiva, o que será explicitado ao longo deste tópico.

Tradicionalmente, o arquivo é conceituado como conjunto de discursos de uma área, com a tentativa de retorno a um texto de origem, a um discurso adâmico que responderia ao desejo de completude. É um trabalho arqueológico de escavação em busca de uma verdade exterior ao enunciador. Todavia, a partir da conceituação dos autores supracitados, o arquivo não implica um retorno à origem, ou a soma de discursos de uma área, mas a

⁴⁴ Conforme apresentado no capítulo 1, da segunda parte.

⁴⁵ Realizamos as entrevistas no Campus da Universidade do Contestado, em Concórdia/SC.

⁴⁶ Paráfrase do título de uma obra de Guimarães Rosa, “Grande Sertão: veredas”, que, nas artimanhas da língua, brinca com as palavras e com o sujeito, em sua complexidade e heterogeneidade.

constituição de um "lugar de autoridade" (Derrida, 2001b, p.08), que instaura interpretações sobre um acontecimento. É "a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento de enunciados como acontecimentos singulares" (Foucault, 1997, p.149) e que possibilita a emergência de outros discursos, a inscrição do enunciador em uma ordem de discurso.

Para Derrida, o arquivo se abre para o futuro, como sobre-vida do texto, do autor (Coracini, no prelo). Já Foucault vê o arquivo como sistema, como lei do que pode ser dito, como método (1997, p. 147). Apesar das diferenças de conceituação serem significativas, o que percebemos como ponto de aproximação entre essas duas concepções, que nos permite abordá-las em nosso texto, é a consideração da historicidade do arquivo, presente na linguagem, na palavra, mesmo que ela seja imperceptível ao enunciador⁴⁷.

Na aproximação que tentamos fazer *entre* Derrida e Freud, vale destacar que Freud – mesmo não trabalhando explicitamente a idéia de arquivo - trabalha a arqueologia, que constitui uma leitura de arquivo. Toda interpretação é uma leitura de arquivo. Ambos não reduzem o arquivo à memória como reserva consciente, nem à rememoração, concebem-na como sujeita às leis do inconsciente, como marcas escriturais, como traços que se inscrevem no aparelho psíquico, constantemente traduzidos, conforme as identificações do enunciador. Os autores abordam a cena da leitura como tradução – de textos, de material psíquico -, cena essa que implica resistência e violência. Esse processo detalhamos no decorrer deste tópico.

Trabalhamos arquivo como uma *noção* e não como um conceito; pois, como afirma Derrida (2001b, p. 43), "não temos um conceito, apenas uma impressão, uma série de impressões associadas a uma palavra. Oponho aqui o rigor do *conceito* à vaga ou mesmo franca imprecisão, à relativa indeterminação de uma tal *noção*". Destacamos que o significante *impressão*⁴⁸ indicia algo impresso, marcado em nós, tal como um traço deixado no 'corpo-linguagem'⁴⁹ e também denuncia as próprias estruturas de arquivamento.

⁴⁷ Nesse aspecto, entendemos ser possível uma aproximação com estudos freudianos, no que diz respeito à concepção do papel da linguagem na constituição do sujeito do inconsciente: a emergência do inconsciente na linguagem.

⁴⁸ A idéia de impressão será retomada ao discutirmos a inscrição de traços no aparelho psíquico.

⁴⁹ Há inúmeros estudos que abordam a relação do corpo com os processos de subjetivação, como, por exemplo, as discussões gestadas no Grupo de Pesquisa Semasoma, IEL/UNICAMP, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Nina Leite; porém, o foco de nosso estudo recai sobre língua(gem).

O termo *Arkhe* – raiz de arquivo – designa, ao mesmo tempo, *começo* (origem histórica, instauração de discursos) e *comando* (autoridade, ordem social e discursiva, posições-sujeito autorizadas a interpretar os arquivos). A noção de arquivo abriga em si *arkhe* e abriga também seu próprio esquecimento (Derrida, 2001b): arquivo, memória e esquecimento são, pois, indissociáveis.

Na tradição grega, havia guardiões dos arquivos, os arcontes, que os depositavam em um domicílio, morada, ou suporte e exerciam o direito de interpretá-los (Derrida, 2001b). Há, nessa prática, duas grandes implicações para a política de arquivo: a instalação de lugares institucionais que servem de suporte aos arquivos e que conferem privilégio a determinados documentos⁵⁰ (discursivos ou não); e os enunciadores autorizados para interpretá-los. Esse movimento permite que os enunciados sejam materialidades repetíveis⁵¹, “possibilidades de reinscrição e de transcrição” (Foucault, 1997, p.118) e “sistema geral da formação e da transformação dos enunciados” (*idem*, p. 150)

O arquivo tem, assim, a função de consignação: reunir os signos, reunir os enunciados (as formações discursivas), o que o torna “econômico”, pois institui (lugar da Lei) e conserva discursos (ao mesmo tempo em que os transforma). Todavia, essa consignação é sempre heteróclita, cuja institucionalização e história são desconstrutíveis, passíveis de serem ressignificadas.

É o arquivo que permite a instauração de discursividades e a inscrição do enunciador no interdiscurso⁵², sem que todos os traços dos discursos façam memória. Marcamos, aqui, o que percebemos como ponto de diferença entre arquivo e memória: o arquivo é da ordem da construção dos saberes que se constituem no entrecruzamento de discursos; já a memória – inconsciente – diz respeito aos traços que se inscrevem no enunciador, constituindo-o,

⁵⁰ Na tradição histórica, por muito tempo, o documento foi tratado como um rastro de uma verdade decifrável e recuperável com o devir do tempo, como “uma memória milenar e coletiva que servia de documentos materiais para reencontrar o frescor de suas lembranças” (Foucault, 1997, p.07). Atualmente, o documento é compreendido como um monumento que procura “definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações. (...), onde se decifram rastros deixados pelos homens” (*idem*, p.07-08).

⁵¹ (Re)lembramos aqui que repetir, nesta tese, não implica reprodução, mas ressignificação.

⁵² O interdiscurso se configura pelo atravessamento de discursos, pela relação que os discursos mantêm entre si, em constante errância e movimento, imbricando-se e confundindo-se: possibilidade do dizível e da memória. Entendemos que o interdiscurso é ‘constituído por’ e ‘constitutivo da’ fantasia ideológica, pois não podemos falar em anterioridade, nem incidir na ilusão logocêntrica do isto *ou* aquilo; abordamos o isto *e* aquilo: a oposição se integra, se mistura, se imbrica, sem anulá-la.

traços esses que constantemente modificam-se (-no), deslocam-se (-no), condensam-se, ressignificam-se (-no).

Traços do interdiscurso materializam-se linguisticamente - unindo sintaxe e semântica - através de um já-dito, ou seja, de um arquivo essencialmente heterogêneo. O entrecruzamento de discursos remete o enunciador a uma filiação de dizeres, na qual ele intervém, e a uma relação entre múltiplos discursos, a partir de um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer. O interdiscurso se apresenta como séries de formulações que derivam de enunciações distintas e dispersas que firmam, em seu conjunto, a possibilidade de um arquivo: “[o arquivo] faz com que os discursos se modifiquem, que alguns dizeres longínquos, no tempo, permaneçam e outros, mais recentes, se esfumem e até desapareçam. O arquivo é, assim, a garantia da memória” (Coracini, 2007, p.17).

O arquivo, tal como o compreendemos aqui, não é identificável como claramente formado por representações sócio-culturais. É efeito da fantasia ideológica; inscreve-se – e escreve – no nível daquilo que os enunciadores *fazem* e não do que *pensam*, ou *sabem* estar fazendo (tal como já referenciamos no tópico 1.2). O arquivo, de cunho sócio-histórico, constitutivo da fantasia ideológica e por ela constituído, também instaura a ilusão da liberdade do dizer.

Tanto arquivo quanto memória seguem as leis do inconsciente: deslocam, transferem, juntam coisas que estavam separadas e fazem recalque que volta como sintoma na linguagem (Derrida, 2001b, p.07), deixando suas marcas no intradiscurso.

Para Derrida, cabe à psicanálise causar uma ‘revolução’ em relação à problemática dos arquivos, já que ela aborda, em sua elaboração, o trabalho de inscrição de traços no aparelho psíquico, que podem (ou não) constituir memória⁵³. “Não há arquivo sem o espaço instituído de um lugar de impressão” (Derrida, 2001b, p.08). A instituição desse lugar passa pelo sócio-histórico, pelas relações interdiscursivas e pelas FDs que con-figuram⁵⁴ o que pode e deve ser dito e/ou feito⁵⁵, em determinados espaços sociais.

⁵³ A partir de Freud, a descrição desse processo de impressões, de inscrições será detalhada adiante, neste tópico.

⁵⁴ Utilizamos a forma *con-figuram* para remeter aos significantes ‘figuração e ficção’, destacando o seu caráter de relação com o Outro.

⁵⁵ Quando falamos que a FD configura o que o *sujeito pode fazer*, remetemo-nos às elaborações de Žižek a respeito da fantasia ideológica, constitutiva de toda e qualquer prática discursiva e não discursiva.

O arquivo assume, assim, o estatuto de um registro que tenta apagar outros registros, por meio de interpretações autorizadas, a partir das quais se marca o esquecimento de outras tantas interpretações. Contudo, cada inscrição do enunciador no discurso é singular, porque (re)formula constantemente seu arquivo. Cabe lembrar que interpretar é sempre uma escolha que envolve muitos apagamentos. Estas ‘escolhas’ inconscientes denunciam o caráter de violência do arquivo, ou seja, seu desejo de fechar algo; já interpretar é um ato de violência (Derrida, 2001b). Lembrar é apagar outros efeitos do arquivo, apagar outros traços que se inscreveram na memória.

Entendemos que a memória é feita de esquecimentos, de silêncios, de sentidos não-ditos, de sentidos a não-dizer. Falar é esquecer para que surjam novos sentidos e outros sejam recalcados. Há, então, uma ligação estreita entre memória e esquecimento. Esquecimento, aqui, está designando o que não foi sabido, mas toca o sujeito, um saber de cunho inconsciente. Isso aponta para o duplo requisito da memória: apagamento e conservação, ou seja, pode ser lembrado, conservado, porque foi apagado.

A memória configura-se sempre como um processo de construção inconsciente de um enunciador, que mistura ficção e realidade, um espaço móvel de disjunções e de deslocamentos. O intradiscorso remete a traços de outros discursos inscritos no discurso do enunciador, que não tem controle sobre tais marcas.

Impõe-se a questão: como o enunciador imprime (-se no) seu arquivo e como essas marcas se inscrevem em seu corpo, constituindo-o e constituindo a sua memória?

A partir das bases teóricas assumidas nesta tese, a subjetividade deixa de ser entendida como um conjunto unitário, identificado com a consciência e sob o domínio da razão. A subjetividade passa a ser compreendida como uma realidade dividida em dois sistemas: o inconsciente e o pré-consciente/consciente que estabelecem entre si uma luta, um conflito constante, em relação à qual a razão é apenas efeito de superfície. Em função disso, não vamos questionar sobre o sujeito da verdade, mas sobre a verdade do sujeito: “a concepção freudiana do homem não opõe, no interior do mesmo indivíduo, o caos do inconsciente à ordem do consciente, mas sim duas ordens distintas. Aquilo a que ela se propõe é precisamente explicitar a lógica do inconsciente e o desejo que a anima” (Garcia-Roza, 1984, p.24).

Segundo Forrester (*apud* Chnaiderman, 1998, p.58), no trabalho “A interpretação das afasias”, de 1891, Freud aborda, pela primeira vez, uma idéia de aparelho de linguagem e de escrita psíquica. Para aquele autor, “o trabalho sobre afasia é o *sine qua non* da origem da teoria psicanalítica”. Ao abordar a relação entre o aparelho e a escrita, já há a semente para uma visão de um inconsciente estruturado como uma linguagem, vale entender, “a linguagem é um efeito do funcionamento deste aparelho” (*idem*, p. 59). Tal discussão justifica calcarmos nossa reflexão a respeito da impressão de traços na memória a partir desse texto, pois é essa escrita no ‘corpolingagem’ que instaura a possibilidade de memória.

Nesse texto, Freud (1977) inclui um caráter subjetivo no estudo das afasias, dando ênfase no caráter funcional do aparelho de linguagem. Ele prioriza a função desse aparelho por meio da análise de processos de deslocamento e de condensação, que mostram o movimento constante dos traços (*spuren*) inscritos no Aparelho. O grande deslocamento provocado por Freud, nesse texto, é que ele passa de uma perspectiva de entendimento do aparelho de linguagem como expressão de funções e localização cerebrais fixos, para uma perspectiva que aborda seu funcionamento processual.

Em função disso, ao tratar esquecimento e memória, o foco de análise recai sobre os processos de associação, de percepção, de modificação e de movimento dos traços inscritos na linguagem. A memória passa a ser concebida como processo associativo, às vezes inacessível à consciência, “isso que surge é produto de uma atividade, de um trabalho inconsciente” (Veras, 1999, p.12). Derrida, em “Freud e a cena da escritura”, refere-se à importância dessa elaboração freudiana nos seguintes parâmetros:

que o presente em geral não seja originário, mas reconstituído, que ele não seja a forma absoluta, plenamente viva e constitutiva da experiência, que não haja pureza do presente vivo, este é o tema, formidável para a história da metafísica, sobre o qual Freud convida a refletir por meio de um conceitualismo desigual em relação à coisa em si. Este pensamento é sem dúvida o único, na metafísica ou na ciência, que nunca se esgota (*Apud*, Major, 2002, p.15).

Na carta de 6 de dezembro de 1896, endereçada a Fliess, Freud apresenta uma concepção de memória bastante diferente da corrente nas ciências da época. Segundo ele

(1996)⁵⁶, os traços que constituem a memória não são inscritos no aparelho psíquico de uma só vez: repetem-se, reinscrevem-se, em um movimento *a posteriori* (*Nachträglichkeit*, em Freud⁵⁷).

A partir da noção de *a posteriori*, a memória pode ter seus efeitos sem tornar-se consciente. Isso porque permite que uma dada representação mental esteja, em um momento, presente na consciência; no seguinte, que ela desapareça, podendo, após um intervalo, reaparecer aparentemente (in)alterada na consciência. Em função disso, podemos afirmar que a memória se caracteriza por ser constituída de representações inconscientes e por múltiplas **associações** de traços (*spuren*), nós a entendemos como uma lei ou uma gramática que organiza a inscrição de traços.

Para Freud (1996, p.208), "a memória não se faz presente de uma só vez, e sim ao longo de diversas vezes, e é registrada em vários tipos de indicações". Indicações aqui compreendidas como signos e registro, como diferentes modos de associação (por exemplo, por deslocamento e/ou por condensação). Nem todos os estímulos que o sistema perceptivo recebe se transformam em memória, apenas alguns estímulos, os mais significativos, são retidos, constituindo-se em significantes; desse modo, configurando um arquivo psíquico⁵⁸. Freud ilustra essas reflexões a partir do seguinte esquema:

W	Wz	Ub	Vb	Bew
Xx	x x	xxx	x x	x x
X		x xx	x	x

Nesse esquema, o primeiro registro - "W" (*Wahrnehmungen*) - corresponde à percepção que estimula o Aparelho Psíquico, da qual o enunciador pode, ou não, reter algum traço. Em si mesma, a percepção ("W") não retém nenhum traço do que aconteceu,

⁵⁶ A edição por nós consultada é de 1996, mas a original data de 06 de dezembro de 1896.

⁵⁷ O conceito freudiano de *Nachträglichkeit* – o depois – “é essencial para o pensamento derridiano sobre o rastro, o diferido, a diferância” (Major, 2002, p.15), pois apaga o mito de uma origem presente. Implica um adiamento permanente de sentido ao tornar sempre incompleto o dizer. Isso se mostra importante ao nosso trabalho de pesquisa, pois, ao optarmos pelo modo de coleta de dados pautado em uma releitura de um texto previamente escrito pelo professor, nós não buscamos uma verdade ou uma origem do dizer, mas sim procuramos abordar efeitos de arquivo, sócio-historicamente constituídos. O rastro, traço (*spuren*) do sujeito no discurso, é sustentado pela memória inconsciente.

⁵⁸ Segundo Derrida (2001b, p.120), Freud sempre manifestou interesse pelo arquivo psíquico, tanto que “a palavra ‘*archiv*’ aparece, aliás, desde os Estudos sobre a Histeria, 1895”.

pois o “W” precisa “estar livre” para ‘receber’ outros estímulos simultaneamente (Freud, 1996, p.209). Cabe destacar que esses estímulos estão intrinsecamente ligados ao outro, à relação de alteridade estabelecida, em que nem tudo dessa relação deixa marcas no aparelho psíquico.

Para que algum acontecimento, afeto ou estímulo seja retido e se inscreva na memória, é necessário que ele se transforme em signo de percepção, o que já configuraria uma primeira escrita no corpo. O "Wz" (*Wahrnehmungszeichen*) corresponde a esse signo da percepção, ou seja, a um primeiro registro da percepção no sistema da memória e totalmente inacessível à consciência, que se organiza de acordo com associações por simultaneidade. Há nessa simultaneidade de entradas de percepções a possibilidade de uma significação futura. Esse registro marca o traço de um primeiro significante que futuramente, em um movimento retroativo, poderá significar algo para o enunciador, o que indica a atemporalidade da memória, seu caráter *a posteriori*. Para Lacan (1956 [1988]⁵⁹), na releitura que efetua da obra freudiana, é na inscrição de uma percepção como signo que se tem o “nascimento” do significante.

Com a inscrição desses signos no aparelho da memória, a partir da relação de alteridade, o registro seguinte - o "Ub" (*Unbewusstsein* - inconsciência) – marca a escrita, na memória, dos traços inconscientes que constituem o sujeito e que podem emergir apenas pontualmente na linguagem, através de lapsos, atos falhos... em processos associativos que (re)significam e associam a outros objetos o acontecimento ou o afeto que, inicialmente, estimulou o Aparelho Psíquico, tal como ocorre no processo dos sonhos (Freud, 1899 [1989], 1901 [1989a]; Lacan, 1988).

Lacan (1988) afirma que, no registro inconsciente – *Unbewusstsein* –, processa-se a constituição do significado, através da entrada dos signos para o campo simbólico. Isso nos leva a formular que, a partir do resto mnêmico, (re)significações e (re)elaborações são sempre possíveis; em vista disso, as recordações podem ser efeitos de uma (re)significação posterior no tempo.

⁵⁹ O texto original é resultado de uma conferência realizada em 11 de abril de 1956, durante conferências realizadas entre 1955 e 1956, compiladas no “Seminário 3: as psicoses”. A 1ª edição francesa foi publicada em 1981, por Éditions du Seuil, de Paris/França, na coleção Champ Freudien, dirigida por Jacques-Alain e Judith Miller. A edição por nós consultada é a 2ª edição brasileira, de 1988.

O "Vb" (*Vorbewusstsein*) é ligado à representação-palavra e suas categorias podem se tornar conscientes. Ele corresponde ao registro pré-consciente, no qual elementos estão reprimidos. Já o "Bew" (*Bewusstsein*) corresponde ao registro consciente, que possibilita ao enunciador formular sua narrativa, na ilusão de controle dos sentidos. Na leitura desses múltiplos registros, que se marcam pela simultaneidade, podemos formular que elementos que não passam pelo verbal (pela simbolização), que não são discursivizados, tendem a não se tornarem conscientes (Freud, 1996).

A partir dessa ilustração proposta por Freud (1996), podemos destacar que, na “passagem” do estímulo de um registro a outro, é necessário que ocorra uma tradução do material psíquico, visto que uma das atuações da memória, via associação simultânea, é a (re)significação *a posteriori* dos signos inscritos no aparelho psíquico.

Destacamos que as relações entre os diferentes registros do esquema não são sequenciais e/ou localizáveis, seu caráter é de ilustração de processos associativos inconscientes, sobre os quais o sujeito não tem controle. Além disso, os traços que se inscrevem nos diferentes registros também estão em constante movimento de (re)configuração e (re)significação *a posteriori*. De tempos em tempos, os traços são modificados em função das identificações que o enunciador faz no presente; os registros mudam em função das identificações. Por isso, consideramos que a memória é alinear, atemporal, não cronológica e totalmente associativa, isto é, realizada por associações múltiplas e simultâneas, de cunho inconsciente, através de traços constantemente (re)configurados. Segundo Derrida, a memória é uma “inscrição que deixa uma marca no suporte [inconsciente]” (2001b, p.42).

Com essa tópica⁶⁰ da impressão de traços no aparelho psíquico,

Freud tornou possível o pensamento de um arquivo propriamente dito, de um arquivo hipomnésico ou técnico, do suporte ou do subjetível (material ou virtual), que, no que é já um *espaço* psíquico, não se reduz a memória: nem à memória como reserva consciente nem à memória como lembrança, como ato de lembrar. O

⁶⁰ O significante “tópica” pode apontar para a imagem de *topos* – lugar –, mas também ao utópico, o desejado. Derrida desconstrói a palavra tópica, em função da possível imagem de que a memória poderia ser localizável. Contudo, a partir da leitura do texto de Freud, entendemos que ele não se refere a uma localização, mas a um concomitante-dependente, a um processo inconsciente, saber que não se sabe, mas exerce seus efeitos.

arquivo psíquico não se reduz nem a *mneme* nem a *anamnesis* (Derrida, 2001b, p.119⁶¹).

Nessa perspectiva, alguns acontecimentos, quando o enunciador intervém na memória, podem se inscrever nela, enquanto outros podem escapar a ela, não ficando estes registrados. Como o enunciador reconstrói a memória, constantemente, os acontecimentos que se inscrevem ou não, dependerão da própria história dele, de seus traços singulares. No entanto, eles se reconfiguram, implicando em uma construção de memória sem-fim, de um processo de elaboração sempre em movimento (Freud, 1996; Lacan, 1988; Derrida, 2001b).

Ao tentar reconstituir o acontecimento, o enunciador não o toca, não o retoma, apenas mobiliza, em seu dizer, uma série de já-ditos, de equívocos. Estes criam, pelo efeito da fantasia ideológica, uma imagem de regularidade que, ilusoriamente, indicia a retomada do acontecimento, sempre-já ficção. Já o arquivo é, constantemente, (re)significado, uma vez que, ao enunciar, cria-se a ilusão de retomada de um acontecimento, mas a ressignificação *a posteriori* se dá sempre no instante e se dissolve (Veras, 1999); não se toca o passado, que é sempre ficcional.

O que o enunciador registra como memória sofre efeitos de sua forma de representar e, desse ponto de vista, nunca é passado, “porque não é possível representar, de forma absoluta, a experiência, o que faz com que a memória esteja sempre aberta a novas representações. E nunca é o passado (o acontecido), porque o atualizamos, dando-lhe contornos e cores do contexto em que estamos” (Costa, 2001, p.26).

Convém notar que os indivíduos sustentam uma ilusão sobre o que seja a memória: sonho de “reviver a pressão ou a impressão singular” (Derrida, 2001b, p.127). Essa fantasia de reviver o singular é da ordem do fantasma. O Mal de arquivo consiste em manter esse espectro, esse fantasma! Mal que está em sua raiz e que não pode ser eximido, visto que há o próprio desejo de arquivo, de sobrevida e de permanência.

O desejo de arquivo é o seu mal, porque é um desejo de permanência, sempre ameaçado; é o desejo de ter um fim, de ter uma completude que não acontece nunca,

⁶¹ Uma das críticas feitas por Derrida a Freud, ao discutir essa tópica, é que a leitura desse esquema pode levar à imagem de uma escritura primeira, uma origem. Derrida postula a inexistência dessa origem, a tradução dos traços em deslocamento perpétuo, um passado que nunca foi presente.

portanto, é pulsão de perda, pulsão de morte (Derrida, 2001b, p.20⁶²). Se o arquivo e a memória pressupõem a interpretação, eles não têm fim. Se a memória está ligada ao inconsciente, à ficção, ela não apresenta um fim; é uma elaboração sem fim. Por isso, construir a ciência do arquivo ou a ciência da memória é tarefa impossível, pois não há fechamento para as interpretações.

Tendo isso em mente, nesta tese, consideramos que (re)significar a experiência, por meio da narrativa de sua história, leva a uma elaboração *sem-fim*, a um “processo in-finito” (Derrida, 2001b, p.44). É uma elaboração que nunca se conclui, não se fecha, pois está sempre em constante movimento. A narrativa de uma experiência é essencialmente elaborativa, via ‘corpo-linguagem’. Ao (re)contar, o enunciador (re)cria⁶³ sua história e sua memória.

A possibilidade de o professor narrar sua história de formação lingüística e profissional, de constituir sentidos para sua história, permite a ele uma (re)elaboração de uma experiência, à medida que é capaz de ‘assumir’ (outros) lugares e (re)fazer (sua) história. Falar de sua experiência causa afetos e desafetos, mas não há como passar por tal elaboração incólume, uma vez que o afeta, sobretudo porque constrói uma identificação⁶⁴, uma subjetividade para si e de si.

1. 4 - À DERIVA DOS SENTIDOS: UNIDADE E DISPERSÃO NO DISCURSO

“Lavou cuidadosamente a louça, gasta mais água e detergente do que o preciso, enxuga-a, arrumou-a no armário da cozinha, é um homem ordenado, um revisor no

⁶² A pulsão de morte tenta apagar o arquivo e apagar seus próprios traços, “é, acima de tudo, *anarquívica*, poderíamos dizer, *arquiviolítica*. Sempre foi, por vocação, silenciosa, destruidora do arquivo” (Derrida, 2001b, p.21).

⁶³ Criatividade, aqui entendida como trabalho inconsciente com o significante, que desloca sintomas e possibilita efeitos de singularização do enunciador, que ele ‘se diga’ e não apenas diga de si, do outro e das representações sociais. Aproximamos, assim, a noção de criatividade com o atravessamento da fantasia, proposto por Lacan, no seminário XX (Lacan, 1985; Fink, 1998).

⁶⁴ A questão da identificação será explicitada no capítulo 3, da parte teórica.

absoluto sentido da palavra, se é que alguma palavra pode existir e continuar a existir levando consigo um sentido absoluto, para sempre, uma vez que o absoluto não pede menos.”
(José Saramago, 1989, p. 38)

Ao pensarmos na concepção de sujeito, de fantasia ideológica, de arquivo e de memória, esta explicitada acima, é importante elucidar como concebemos o processo de constituição de sentidos nas práticas discursivas. Para descrevermos o discurso, buscamos trabalhar com a opacidade da linguagem - gerada pelo imaginário, o que produz um apagamento seletivo do arquivo, de trabalho da/na memória -, a fim de encontrarmos regularidades para apreender seu sistema de dispersão. É justamente a descrição do funcionamento discursivo que possibilita a entrada no jogo simbólico, via análise do mesmo e do diferente. Este movimento *entre* o mesmo e o diferente é que pretendemos discutir neste tópico.

Todo enunciado é portador de certa regularidade, que não pode ser caracterizada de maneira limitada e definitiva, já que homogeneidade (regularidade) e heterogeneidade (dispersão) se entrecruzam com continuidades e mudanças lingüísticas (Foucault, 1997). Para compreender a relação entre regularidade e dispersão no discurso (sempre-já socialmente formado), Foucault (1997; 1996) questiona as condições históricas e discursivas em que os sistemas de saber se constroem. Com vistas a explicar essa constituição, o autor elabora a noção de formação discursiva (FD), entendida como um campo de regularidades no discurso - ordens, correlação, posições, funcionamentos e transformações – sobre um dado objeto, uma vez que “não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma” (1997, p.207). Essa noção contribui para compreendermos o aspecto de estruturação social do enunciador e o sistema de formação dos discursos.

A FD é o espaço formado pelas regularidades e pelas dispersões enunciativas. Regularidade, aqui, não se opõe a irregularidade, ela é o que garante a existência do discurso e lhe confere a aparência de uni(ci)dade. Com essa noção de regularidade, cabe destacar que a FD é aberta e suscetível a mudanças no tempo, no espaço e de suporte. Ao mudar essas condições, há mudanças no enunciado, o que exerce efeito na formação dos

discursos, nos arquivos e nos sentidos produzidos. A FD é móvel, em transformação e constitutivamente é “uma distribuição de lacunas, de vazios, de ausências, de limites, de recortes” (*idem*, p.138), que compõe um campo de estabilização dos enunciados (não inerte). Tal campo, da ordem de formação de discursos e não de sua formulação, possibilita que os enunciados sejam uma materialidade repetível, desse modo instaurando arquivos e construindo memória.

Para desconstruir a possível imagem de homogeneidade induzida pela noção de regularidade e introduzir a categoria de contradição e de heterogeneidade nessa reflexão, a regularidade é rompida pelo que Foucault denominou formas de repartição e sistemas de dispersão, que dizem respeito às diversas posições que o enunciador pode ocupar no discurso. Foucault (1997, p. 43) entende que:

no caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva.

O enunciador, ao mesmo tempo em que é constituído pela FD, contribui, por meio de práticas sociais e discursivas, para constituí-la, em um constante movimento de (re)configuração. Foucault (2007) destaca que o *a priori histórico* (campo de identidades formais, temáticas, campo de possibilidades de reinscrição e de transcrição de funções enunciativas) designa que todo discurso tem uma história aberta à (re)significação, que instaura a possibilidade de subsistência dos enunciados, de sua transformação e/ou de seu desaparecimento: “o *a priori* não escapa à historicidade: não constitui, acima dos acontecimentos, e em um universo inalterável, uma estrutura intemporal” (*idem*, 147). Entendemos que esse *a priori histórico* é (re)significado *a posteriori*, segundo ‘regras’ que não se impõem de fora das práticas discursivas, mas na reorganização de traços dos próprios enunciados, na relação entre estrutura e acontecimento.

Pêcheux (1975 [1988]) retoma o conceito foucaultiano de FD e o associa à teoria das ideologias⁶⁵, visando a desvelar a importância da contradição na FD. Para tal, define-a como aquilo que, “a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado e luta de classes,⁶⁶ determina *o que pode e deve ser dito*” (*idem*, p.160, grifo do autor), constitui-se, então, em espaço de dissensões múltiplas, de contradições.

Em relação a essa afirmação de Pêcheux, Serrani-Infante (1997) destaca o papel da FD como espaço de reformulação constante, como marcada pela contradição e pela heterogeneidade constitutiva. A autora entende “as formações discursivas como condensações de regularidades enunciativas no processo - constitutivamente heterogêneo e contraditório – da produção dos sentidos no (e pelo) discurso, em diferentes domínios do saber” (*idem*, p.02). As diferentes FDs sustentam o que o enunciador, em uma conjuntura específica, pode, ou não, dizer e também determinam que lugares sociais ele pode, ou não, ocupar. As FDs instauram discursividades em movimento, que constituem arquivos em movimentos, nos quais o sujeito pode, ou não, se (in)escrever. Vale observar que as FDs são marcadas pelo movimento, pelas fronteiras não definidas e pela heterogeneidade, o que permite deslocamentos, resistências, intervenções no sentido, nos lugares sociais e nos discursos; pois, como afirma Pêcheux (1988, p.301) – em um gesto de retificação teórica -, “não há ritual sem falhas”, a possibilidade de metáfora é o “ponto em que o ritual se estilhaça no lapso”.

Ainda dentro desse contexto, de acordo com os autores supracitados, podemos entender a FD como uma unidade dividida, o que instala a contradição no cerne das FDs. Para abarcar a unidade e a diferença no interior da FD, a distinção entre enunciado (níveis

⁶⁵ Pêcheux, nesse texto, aborda a noção de ideologia a partir da (re)leitura althusseriana, sob o primado da luta de classes. Entretanto, quando nós nos referimos à ideologia, não estamos abordando a luta de classes, já que concebemos a ideologia como fantasia ideológica, em sua constituição imaginária e simbólica, via inscrição na cultura e na história, que é também inconsciente.

⁶⁶ Discordamos do autor no que concerne ao papel conferido à “determinação pelo estado da luta de classes”, pois consideramos que a constituição ideológica se dá no nível da fantasia ideológica – conforme foi discutido no tópico 1.3, da primeira parte – e não apenas na luta de classes como apregoa a concepção marxista. Segundo Hall (1992 [2005, p. 20]), “as pessoas não identificam mais seus interesses exclusivamente em termos de classe; a classe não pode servir como um dispositivo discursivo ou uma categoria mobilizadora através da qual todos os variados interesses e todas as variadas identidades das pessoas possam ser reconciliadas e representadas”. O que nos interessa da concepção pecheutiana é o papel atribuído ao já-dito, ao interdiscurso, que determina, sem fechar ou engessar, o que *pode ou deve ser dito*, conforme determinados lugares sociais a serem ocupados pelos enunciadores.

da formação do discurso) e enunciação (nível da formulação dos enunciados), elaborada por Foucault (1997), mostra-se produtiva. A enunciação remete o enunciador a uma situação dada, à formulação, que implica coerções institucionais (segundo nossa concepção, essa enunciação é sustentada pela fantasia ideológica). Já o enunciado aponta para o interdiscurso, o nível da formação do discurso, através de séries de formulações que marcam enunciações distintas e dispersas, assim compondo a exterioridade do enunciável. A inscrição da noção de ‘enunciação’ permite ‘ir além’ da contradição e vislumbrar a heterogeneidade constitutiva do discurso, tal como formulada por Authier-Revuz (1990).

Os efeitos de sentidos, então, produzem-se no jogo entre regularidades e dispersões, “entre a homogeneidade imaginária e o equívoco; entre a estrutura e o acontecimento, tomando o Real como implicado no processo de constituição do sentido” (Teixeira, 2005, p.195). Esses efeitos são marcados pela heterogeneidade, pelos diferentes efeitos de memória e de arquivo (sempre-já afetados pelo desejo que, mesmo sem ser tocado no fio do discurso, insiste e move o sujeito) e pelas diferentes posições do sujeito no discurso.

Aqui uma observação se faz pertinente, para (des)articular a noção de discurso no que denominamos de artesanato teórico desta tese. Para as teorias do discurso, tais como as trabalhadas por Foucault e por Pêcheux, a formação do discurso é pensada em sua correspondência com o lugar institucional, com seu funcionamento sócio-histórico, na relação entre estrutura e acontecimento. Já, para Lacan, o discurso é uma estrutura sem palavras, estrutura que faz laço social, sem considerações diretas ao institucional. Contudo, refere-se ao sentido o que entendemos por implicações dessas duas concepções, ou seja, para produzir sentidos, há necessidade do laço, laço este que não prescinde de contingências sócio-históricas, nem do registro inconsciente.

Nesse jogo de produção, a fantasia ideológica entra em cena. Não dá para desconsiderá-la na formação e na circulação de discursos, muito menos na produção imaginária de sentidos. O que pode e deve ser dito em uma dada conjuntura é sustentado por uma fantasia.

Isso quer dizer que, na interpretação, todos os sentidos são possíveis, são disseminados, mas a materialidade (estrutura) e a historicidade impedem que o sentido seja qualquer um. Isso implica que o significante só poderá colar a um significado por meio do

trabalho de interpretação de um enunciador. A interpretação passa, então, a ser uma exigência, uma injunção. A consideração de que a linguagem não permite dizer tudo - algo está sempre-já interditado - abre espaço para a reflexão da existência do impossível da/para a língua, o Real da língua, o *non-sense*, aquilo que não pode ser tocado, nem simbolizado e está inscrito na própria ordem da língua. Ele se apresenta apenas através de lapsos, atos falhos, chistes, equívocos.

O enunciador, então, ocupa posições no discurso e produz sentidos que são fugidios, evanescentes, disseminados, que estão em constante movimento, conforme as cambiantes relações entre memória e arquivo, o que permite a emergência do sujeito entre um significante e outro. Consideramos que a sustentação da relação entre a memória e as formulações provém de um dispositivo discursivo que instaura verdades, produz sentidos e constitui os enunciadores (a partir da instauração de fantasias ideológicas), em constante deriva. Logo, o enunciador está implicado no processo de produção dos efeitos de sentido, que prevê a necessária inclusão da questão da política da/na língua e sobre a língua, na interpretação. Pensar a política da/na língua implica discutir os efeitos da língua como sistema material que produz o equívoco e, por sua vez, afeta a interpretação, aspectos esses focados no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 2

LÍNGUA(GEM) E POLÍTICA: IMAGENS DA HISTÓRIA

Nos estudos que, até aqui, temos empreendido sobre língua(gem), em nossa própria história de formação profissional e lingüística, sempre nos intrigou a representação de língua como completa, como estrutura sem falhas, que segue regras pré-estabelecidas e imutáveis (tal como nos era ilusoriamente apresentado na escola, ou na ficção que recriamos do que seja nosso ‘tempo de escola’). Contudo, como descendente de imigrantes alemães, cuja língua do cotidiano familiar consistia em uma mistura das línguas alemã e portuguesa, sem fronteiras (bem) definidas, a “nossa língua” ‘falhava’, a mistura resistia no nosso dizer.

Quando optamos por nosso tema de pesquisa (ou fomos por ele capturados?), no dizer dos professores, identificamos e nos identificamos com a mistura, o hibridismo, a resistência, a densidade histórico-social da dita língua (materna) dos professores, esta se configurou uma questão instigante para investigação. Questão que afeta o sujeito e gera mexidas em redes de filiações teóricas caras à lingüística aplicada.

Tendo isso em mente, propusemo-nos, neste capítulo, a apresentar nossas incursões neste campo (conta)minado da noção língua. Para empreender essa discussão, organizamos o capítulo em três tópicos.

No primeiro, apresentamos a concepção de língua que sustenta nosso trabalho, com o foco especial voltado à premissa de que a língua falha; nela, o equívoco não cessa de aparecer; a falta, então, marca-se como estruturante, já que não se pode dizer tudo (Milner,

1978 [1987]). Com isso, deslocamos nossa reflexão de uma concepção de língua centrada na completude, na estrutura e na gramaticalidade.

Tal procedimento implica, também, (re)visitar a noção de língua materna, foco de segundo tópico, que busca articular as noções de sujeito, de arquivo e de memória, apresentadas no capítulo anterior, à dimensão da estruturação da subjetividade, pela LM. Não podemos separar língua da política e da história, na constituição dos arquivos. Em vista disso, também por questões que surgiram do próprio *corpus*, fazemos, no terceiro tópico, um breve levantamento de políticas lingüísticas implementadas no Brasil, considerando-as como constitutivas de uma discursividade sobre língua que instaura arquivos e produz efeitos nos dizeres dos professores que compõem o nosso estudo.

2.1 - A LÍNGUA QUE (NOS FAZ) FALHA(R)

*Gosto de sentir a minha língua roçar a
língua de Luís de Camões
Gosto de ser e de estar
E quero me dedicar a criar confusões de
prosódia
E uma profusão de paródias
Que encurtem dores
E furtem cores como camaleões
(...)
A língua é minha pátria
E eu não tenho pátria, tenho mátria
E quero frátria*

(Língua, Caetano Veloso)

A lingüística, sustentada pelo estruturalismo, posicionou-se diante das outras ciências como ‘ciência piloto’, cujo método de descrição poderia ser abarcado pelas ciências e garantiria a ‘verdade’ ao descrever as estruturas. Entretanto, para ocupar esse lugar, teve um preço a pagar: o apagamento da relação linguagem e exterioridade, o que

gerou uma imagem de homogeneidade no seu objeto de estudo - a língua. Com isso, vemos, nas teorias de base estruturalista, uma concepção de língua estável, transparente e descritível por meio de métodos pré-determinados, cuja tarefa básica do analista “consistiria em revelar as leis internas de um sistema determinado.” (Peters, 2000, p.22).

Segundo Peters, o desenvolvimento teórico do estruturalismo levou à institucionalização de um ‘megaparadigma’ transdisciplinar, que contribuiu para integrar as humanidades, pautado na centralidade da linguagem na vida cultural e social humana. Por isso, podemos dizer que o estruturalismo representou uma ‘virada lingüística’, todavia sob uma forma exagerada de cientificismo (*idem*, p. 09-10).

Tal postura levou o campo da lingüística à defesa da homogeneidade da língua, como modo de garantir essa cientificidade. Para os teóricos estruturalistas, a língua

deve ser encarada como uma instância onde prevaleceria a completa homogeneidade – pois, sem tal artifício da idealização, seria impossível trabalhar cientificamente o fenômeno que chamamos de ‘a linguagem’. O uso do ‘rolo compressor’ de homogeneização, de uniformização, da linguagem é, dessa forma, legitimado em nome da ciência. (Rajagopalan, 1997, p.21)

De acordo com Serrani-Infante (1997a), um grande número de estudos em Lingüística Aplicada, que aborda a questão da língua, sustenta-se em uma “concepção de sujeito intencional, indivíduo ‘dono’ de seu dizer” (*idem*, p.01). Tal sustentação, logicamente, traz implicações à concepção de língua adotada, em outras palavras, se o enunciador é dono de seu dizer, pressupõe-se uma língua transparente, unívoca e controlável, seguindo sistematicidades pré-estabelecidas. Essa ilusão sustentada pelo discurso científico leva a uma definição de língua como sistema fechado e unívoco:

A língua, tal como configurada pelo discurso da ciência, deve ser uma, como um todo, uma língua deve oferecer sempre uma fisionomia, de tal sorte que se possa distingui-la do que não é uma língua. Ela deve ser também diferenciável de uma outra língua, sempre idêntica a ela mesma, sempre inscrita na esfera da univocidade e sempre isotópica. (Milner, *apud* Castro, 1998, p.251)

As tendências logicistas, formalistas rejeitam o político na discussão sobre a língua. Entretanto, para nós, essa questão parece central, pois ‘tudo é político’ (Arendt, 1993 [2006])⁶⁷. Apenas o reconhecimento da língua como heterogênea, em que se articulam e imbricam os aspectos estruturais (formais) atravessados por questões subjetivas e sociais, permite um deslocamento nas reflexões lingüísticas. Para isso, será necessário o contato com sua exterioridade, com outras áreas, sem, com isso, perder sua especificidade.

Para Pêcheux e Gadet (2004, p.63),

depois de Galileu, Darwin, Marx, Freud... o que aparece com Saussure é da ordem de uma ferida narcísica. Um saber aí se libera, o qual, sob o peso do que a ciência da linguagem acreditava saber, a obcecava sem que ela aceitasse reconhecê-lo: a língua é um sistema que não pode ser fechado

A língua é marcada pelo equívoco e constitutivamente heterogênea. Os autores ampliam essa relação sistema/exterioridade, dentro/fora a partir da noção de equívoco. Conforme os citados autores, “o equívoco aparece exatamente como o ponto em que o impossível (lingüístico) vem aliar-se à contradição (histórica), o ponto em que a língua atinge a história” (*idem*, p.64). Nessa perspectiva, postulam que o equívoco afeta o Real da história, visto que os acontecimentos afetam o Real da língua, instauram deslocamentos, deslizos, (re)significações na língua. Um exemplo desse efeito são as políticas lingüísticas, discutidas no item 2.3.

Nessa direção, incorporamos, na noção de língua, a sua relação com a fantasia ideológica, com o histórico e com o político. A língua é pensada, nesta tese, em sua materialidade, ou seja, como um espaço de relações de força e de sentidos que refletem confrontos de natureza ideológica e não como instrumento de comunicação de sentidos fixos e estabelecidos (Pêcheux, 1997; Coracini, 2003, 2007). As perspectivas teóricas que sustentam nosso trabalho, instauram uma forma de pensamento que vai entender a “língua como sistema sintático, intrinsecamente passível de jogo, e a discursividade, como inscrição de efeitos lingüísticos materiais na história” (Pêcheux, 1988, p. 63). Com isso, não

⁶⁷ A noção de política será mais detalhada no capítulo 2.3, desta primeira parte.

abandonamos a estrutura da língua, mas a ressignificamos através da concepção de funcionamento discursivo sujeito ao equívoco, à falta.

Na língua, os sentidos não são evidentes, nem transparentes. Trata-se da ordem discursiva da língua que se distingue da concepção sistêmica da língua que pressupõe a transparência de seus significados, desse modo não abrindo espaço para os jogos de sentido: a ambigüidade, a ambivalência, o duplo sentido, o equívoco. A língua é compreendida como a materialidade discursiva, lugar do equívoco e da ruptura, na qual podem emergir lapsos e atos falhos, manifestando o sujeito através de irrupções esporádicas no fio do discurso. Além disso, é na língua, pelo seu funcionamento, que podemos apreender traços das fantasias ideológicas. Em vista disso, essa língua é compreendida como porosa e em movimento, podendo ser desconstruída pela análise de seu funcionamento.

Dentro desse contexto, é pertinente questionar como os professores cujas narrativas constituem o *corpus* desta pesquisa, dizem essa língua, ‘sua’ língua? Investigar esses sentidos é um dos objetivos do nosso trabalho. Todavia, antes, analisaremos a noção de LM e como, historicamente, as políticas lingüísticas são tratadas no Brasil. Como vimos no tópico 1.3, tais políticas podem deixar traços no arquivo, constituir memória e surtir efeitos nos gestos interpretativos. Não dá para separar língua e política.

2. 2 – A LÍNGUA MATERNA: “ENTRE” O GOZO E A INTERDIÇÃO

*“Sou um monte confuso de forças cheias de infinito
Tendendo em todas as direções
para todos os lados do espaço”*

(“Afinal”, de Álvaro de Campos)

Segundo a psicanálise lacaniana, o enunciador só se constitui em sujeito na/pela LM, pois é ela que constitui a base psíquica do ser (Revuz, 1998). Nessa perspectiva teórica, LM não designa uma contingência lingüística à qual a criança estará exposta (como em parte da

Sociolingüística e da Teoria da Aquisição⁶⁸), mas revela a condição de estruturação psíquica do enunciador.

Castro (1998, p.247), na perspectiva do interacionismo em aquisição da linguagem, discute a passagem “da posição de *infans* – aquele que não fala – à de ser falante, como um *efeito* de linguagem”. A partir dessa postura, a autora procura atribuir “à língua materna um lugar peculiar” (*idem*, p.248). Entretanto, ela esclarece que, ao abordar LM, não é possível conceituá-la simplesmente como a primeira língua (prática corriqueira em muitos estudos lingüísticos), nem como uma língua entre outras, ou como mais um número, como escreve Milner (1987, p.12): “esta língua, que dizemos usualmente materna, podemos sempre abordá-la por um lado que a impeça de fazer número com outras línguas, de juntar-se a elas, de ser a elas comparada”. A LM assume um estatuto particular: a de estruturar a constituição psíquica do enunciador, permitindo-lhe a inscrição no simbólico. É a língua a partir da qual o enunciador organiza a sua relação com o Outro e com as outras línguas.

Para sustentar esse argumento, Castro (1998) destaca “a heterogeneidade que a fala da criança exhibe com relação à língua constituída” (*idem*, p.148). O lugar do adulto, nessa relação, é o de “ser o lugar de funcionamento da língua constituída” (*idem*), um ser de linguagem que sofre a injeção à significação, e ‘que fala a criança’ – ser sempre já falado pelo outro, mesmo antes do nascimento.

Nesse contexto, a interpretação que o adulto dá aos ‘dizeres’ da criança tem um papel significativo. A interpretação da mãe⁶⁹ se dá numa relação de familiar-estranhamento de um já-dito na fala da criança, levando-a sempre outros/novos sentidos e dizeres. O deslocamento desses sentidos possibilita à criança (re)significações pelos “novos arranjos entre significantes” (*idem*, p.250), o que impede o fechamento e leva a uma noção de LM em constante movimento, (trans)formação, em um percurso singular: a passagem do *infans* para um ser de linguagem.

Conforme Castro (1998), “nada garante o que na fala da criança vai fazer efeito no adulto, assim como não se prevê que fragmentos, que palavras, quais os enunciados ou argumentos do adulto serão incorporados pela criança (...) é a própria articulação do sujeito

⁶⁸ Os trabalhos desenvolvidos por Cláudia de Lemos, por exemplo, incluem as reflexões a respeito do inconsciente.

⁶⁹ Mãe aqui entendida como uma posição psicossocial e discursiva; não um indivíduo físico.

na língua” (*idem*, grifo nosso). Esse percurso, “destina toda língua ao equívoco, instalando-o como fato estrutural implicado pela ordem do simbólico” (*idem*, p. 251).

Para Milner (1987), há Real na língua que a lingüística insiste em denegar, e a este Real, denomina de *lalangue* (*alíngua*⁷⁰); ou seja, o registro que destina a língua ao equívoco e a torna não comparável a outra, torna-a singular, não inscrita em temporalidade do tipo ‘antes’ e ‘depois’, mas constitutivamente em (trans)formação. *Lalangue* é o ponto de articulação entre língua e desejo inconsciente, ou seja, “lugar em que se inscreve o sujeito da linguagem” (Castro, 1998, p.254). Isso implica que *alíngua* vai significar a criança, marcar seu funcionamento “sempre dividido entre as posições de ser falado pela linguagem e ser autor de seus enunciados” (*idem*), dessa maneira, instaura a divisão do sujeito fal(t)ante. Logo, pensar a língua “necessariamente inclui um sujeito para o qual esta língua é materna” (Leite, 1998, p.01); já que ele está inarredavelmente implicado na noção de língua.

O reconhecimento do Real na língua é um dos avanços que Pêcheux e Gadet (2004) marcam nas discussões de Milner; entretanto, para os autores, há também um Real na história que não pode ser denegado, quando discutimos a concepção de língua. Contudo, “é precisamente isso que J-C Milner recusa, considerando atualmente a história como um puro efeito imaginário, eventualmente destruidor, mas não principalmente como um real contraditório” (*idem*, 2004, p.35) e mais, ele “elimina a questão política” (*idem*, p.36).

Contudo, nós consideramos que Milner, ao convocar a noção de Real para suas reflexões, já indicia a possibilidade de deslocamentos na história. É justamente pela inclusão do Real na história, ou seja, efeitos do Real que provocam deslocamentos na história e instauram acontecimentos, no campo dessas reflexões que podemos pensar o político da/na língua⁷¹, examinar os caminhos das políticas lingüísticas que também exercem efeitos na constituição da língua. Articular o Real na língua e o Real na história, ou melhor, do acontecimento que instaura discursividades, é pensar o sujeito sempre já falado, dividido, clivado, como efeito de linguagem, como o que escapa à/na linguagem.

⁷⁰ Milner toma o termo *lalangue* de Lacan (1985).

⁷¹ A questão das políticas lingüísticas será discutida no capítulo 2.3, da primeira parte.

A LM é a causa singular do sujeito, matéria fundadora de seu psiquismo. “Nomear uma língua como materna é, portanto, atribuir à língua este estatuto de causação do sujeito” (Leite, 1998, p.02); é permitir que o enunciador, ao ocupar determinadas posições de sujeito, diga “eu sou” e crie para si (por si e pelo outro) uma ficção-de-si (via imaginário). É a língua que participa desse saber (inconsciente).

Segundo Lachaud (1996, p.14), a LM

é a língua do saber: ela está aí onde eu não sou. Há outro sujeito ao saber suposto, ‘... o lugar do sujeito-suposto-saber permanece, de qualquer modo, qualquer que seja a língua.’ (...) Há um resto. Esse resto é alíngua em função, ou seja, o saber; ele irá denunciar um Outro espaço: lá onde isso sabe.

Que lugar é esse? É o lugar inatingível, da constituição inconsciente do sujeito (do qual a história e a cultura não estão eximidos). A LM permite que o enunciador enderece ao outro a questão “Quem sou eu?”, visto que ocupar o lugar de objeto do Outro é fundante da subjetividade. “A língua materna é uma formação do inconsciente e um fenômeno de linguagem” (*idem*, p.15). O sujeito é, então, bilíngüe por definição; a língua materna vai instaurar o bilingüismo⁷² num sujeito, dividindo-o (*idem*). O bilingüismo se consagra quando o sujeito consegue – por intermédio do jogo com um objeto – simbolizar a ausência da mãe. Esse processo é condição mesma do nascimento tanto do significante quanto do próprio sujeito.

A linguagem, nessa direção, traz implicado o Real: o impossível de se dizer, o não simbolizável. Ela está esburacada de Real. Em relação à linguagem, podemos pensar o conceito de Lei, ou seja, o que rege as trocas numa sociedade é o enunciado de um interdito: “Não há gozo da palavra, a linguagem o interdita” (Lachaud, 1996, p.19), interdito constitutivo.

O vocábulo ‘interdição’ provém do latim *interdicere*, cuja acepção remete a decretar, vetar, proibir. Revela os efeitos de proibição, “privação judicial de alguém reger a sua pessoa e os seus bens” (Cunha, 1997, p.441). Liga-se também a *interdictio*, participio

⁷² Bilingüismo, não como tratado na sociolinguística, na psicologia ou na sociologia; mas como tratado na psicanálise, em função do sujeito ser constituído pela linguagem e por ela ser barrado (\$).

passado de *interdicere*, entredizer, entre-dizer, que carrega, no próprio significante, a marca da alteridade. Daí podemos inferir que a interdição constitutiva e estruturante da LM para si e por si, carrega a relação com o outro e com o Outro.

Pelas raízes etimológicas do vocábulo “interdição”, inferimos que o enunciador está votado à sua LM – o acesso e o controle a ela estão vetados ao enunciador, ao mesmo tempo em que está votado a ela, sofre injunção, está ‘sujeito’ a ela, ou seja, a LM o faz sujeito!

Partimos, então, do princípio de que as representações do sujeito fal(t)ante⁷³ construídas sobre sua língua materna, inevitavelmente, indiciarão sobre sua constituição subjetiva, visto que “a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua” (Rajagopalan, 1998, p.41).

Casanova (1982) entende que a língua materna é “aquela que não se aprende, mas se é banhado nela; aquela que afeta o corpo, habita o indivíduo e faz dele um ser falante, de tal forma que ele desliza, tropeça e hesita nas palavras, ocorrendo os esquecimentos, os lapsos, os atos falhos, os trocadilhos” (*apud*, Ghiraldelo, 2002, p.64). É a língua do aconchego, aquela na qual o falante pode contar (em que ele pode se dizer alguém), à qual sempre ele pode voltar para se abrigar, para acalantar-se.

A partir dessas reflexões, concordamos com Castro (1998, p.256), para quem “a *língua materna é única e inesquecível*. Nunca silenciada, mesmo se não a encontramos na superfície da fala”, mesmo não sendo lingüísticamente materializada, mas esquecida, apagada, interdita, seus efeitos funcionam nos processos de subjetivação.

Para nossa pesquisa, é pertinente a noção de LM, porque, se a LM é constitutiva do enunciador, se ele narra essa língua marcada pelo conflito, *como ele se constitui?* Essa é uma das questões que buscamos discutir nas análises, com base no *corpus*.

⁷³ Por ser ‘falante’, constituído na/pela linguagem, é sempre-já faltante, pois a linguagem não recobre o Real, algo sempre escapa, falha.

2.3 – POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS E INSTAURAÇÃO DE DISCURSIVIDADES

*“Eu não sei pra onde a gente vai
Andando pelo mundo
Eu não sei pra onde o mundo vai
Nesse breu vou sem rumo
Só sei que o mundo vai de lá pra cá
Andando por ali, por acolá
Querendo ver um sol que não chega
Querendo ter alguém que não vem
 (“Onde ir”, Vanessa da Mata)*

Ante as noções de arquivo, de memória, de língua e de língua materna, apresentadas acima, e a partir de questões postas pelo próprio *corpus*; pois, como já referimos, a construção teórica é concomitante à analítica, percebemos a necessidade de discutir a questão das políticas lingüísticas no Brasil. Consideramos que essas políticas tiveram (e têm) a possibilidade de instaurar discursividades e de, assim, produzir efeitos no arquivo.

Quando discutimos o político, não o reduzimos às intervenções do Estado, mas o tomamos a partir de Hannah Arendt, que aborda a política como acontecimento, como ruptura do previsível. As reflexões de Arendt se aproximam das discussões foucaultianas, em especial no que concerne ao

exame das mínimas experiências do político - seja como crítica incisiva às práticas de controle, vigilância, previsibilidade do comportamento do outro, disciplinamento de almas e corpos, doces ou arrasadoras violências, seja como proposta de resistência, de desconstrução de modos de existir marcados, de imaginação política em nome da superação de limites supostamente dados, enfim, de busca constante de novas formas de subjetividade (Fischer , 2001).

Historicamente, a filosofia pensa o homem no singular, ao focar os direitos iguais que os homens (sempre diferentes entre si) se garantem; por isso, não encontrou respostas para a questão: “O que é política?”. Arendt, por sua vez, para definir política, parte de

algumas teses correlacionadas. Ela considera que a política “baseia-se na pluralidade dos homens” (Arendt, 2006, p.21), o que a leva a enfatizar a diferença, a convivência entre os diferentes (cita como exemplo a família, marcada pela pluralidade, que a noção de parentesco busca subsumir).

Segundo a autora, “a política surge *entre-os-homens*” (*idem*, p.23), no social; portanto, precisa da relação com o outro para se efetivar e produzir seus efeitos. Nessa relação, Arendt destaca o papel da ação do homem, do ato como possibilidade de instaurar o diferente. A partir dessa concepção de política que encontramos em Arendt, podemos inferir que a identidade não é algo dado, mas se realiza no espaço público da contingência, que é o espaço do ato político.

Em vista disso, a relação dos enunciadores com a língua também passa por uma relação política *entre-os-homens* que buscam gerir o uso e circulação das línguas. Diante disso, a seguir, pretendemos resgatar algumas das políticas lingüísticas gestadas no Brasil, que deixaram marcas no modo de conceber a ‘nossa língua’ e se tornaram acontecimentos, criando redes de filiação de sentidos⁷⁴.

Inicialmente, a política de implantação da língua portuguesa se deu através do ensino jesuítico, nos séculos XVI e XVII, que visava à imposição dessa língua como modo de expansão dos domínios portugueses e como catequização dos índios. Estudos, como os de Casagrande e Bastos (2002, p.54), mostram que “o processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa, através dos séculos, tem obedecido à ideologia do dominante⁷⁵, uma vez que a sua linguagem é sempre a ela relacionada”.

Na prática, inicialmente, os sacerdotes aprendiam a língua tupi como uma forma de aproximação e também de disciplinarização da língua e dos indígenas. Para isso, efetuaram a descrição do tupi, realizada a partir dos modelos da gramática latina. A esse respeito, Orlandi (1990) revela: “com a disciplinarização da língua indígena, pretende-se ‘saber’ a língua, mas se está sobretudo modificando-a no sentido dos modelos ocidentais (europeus)”. (*idem*, p.76)⁷⁶.

⁷⁴ Conforme podemos perceber mais detalhadamente na análise das narrativas dos professores.

⁷⁵ Nós entendemos, conforme os pressupostos teóricos desta tese, que tal processo de ensino se sustenta nas fantasias ideológicas que movem os arquivos sobre língua, segundo certas relações de poder-saber.

⁷⁶ Sobre o contato entre língua tupi e língua portuguesa, ver Orlandi (1990).

No séc. XVII, a correção, ou seja, o seguimento das normas gramaticais no ensino da LP, passa a ser uma preocupação, como uma maneira de preservar o patrimônio lingüístico da Metrópole. Vale entender, valorizar a língua era valorizar o povo e a terra. Já é possível perceber, presente nessas políticas, o imaginário de que saber uma língua é saber a sua gramática padrão, suas normas e seu modo de uso de prestígio; não, necessariamente, seu uso cotidiano, suas manifestações culturais no dia-a-dia. Nesse contexto, principalmente com os trabalhos de Amaro de Reboredo, concomitantemente ao ensino do Latim, instaurava-se o espaço para o ensino da LP. Um dos propósitos de trabalhar as duas línguas era mostrar as diferenças entre elas, reiterando aos estudantes “que a língua materna deve ser primordial na educação dos jovens”; isso com o objetivo de “ensinar para preservar a língua, para passá-la aos dominados” (Casagrande e Bastos, 2002, p.59). O ensino da língua portuguesa tem, assim, uma função política, pois a questão da língua está ligada à questão do poder.

A imagem de LP como dominante, como LM dos que nascem no Brasil, já começa, discursivamente, a se instaurar nesses gestos políticos: o domínio da LP passa a ser aceito como verdade. Produz-se politicamente essa verdade pelo apagamento e/ou silenciamento das outras línguas que aqui habitavam (por exemplo, das línguas indígenas). Esse gesto ganha corpo, presença e força nas duas grandes campanhas de nacionalização do ensino, gestadas no séc. XX (como apresentado adiante).

No séc. XIX, ganha impulso um processo de imigração em massa de europeus para o Brasil, em função da abolição da escravatura e da necessidade de constituição de uma nova mão-de-obra. Os Europeus trouxeram consigo sua cultura, sua língua e seu sistema educacional. Em especial, os alemães que não aderiram ao sistema público de ensino brasileiro, por considerá-lo ineficiente e criaram suas próprias escolas, seus métodos de ensino e materiais didáticos. Eles constituíram “uma sociedade estruturada com instituições, língua, valores e costumes, que se diferenciavam significativamente daqueles da sociedade luso-brasileira” (Luna, 2002, p.63).

Historicamente, a convivência dos imigrantes e de seus descendentes, em grupos relativamente coesos, e o isolamento de suas colônias em relação aos demais centros de povoamento, nas primeiras décadas do processo imigratório, contribuíram para a

manutenção dos dialetos, sobretudo em regiões rurais. Eles ajudaram também a manter o espírito que fazia com que as pessoas se considerassem vinculadas a uma Nação e não, necessariamente, a um Estado (Arend, 2001). Para promover esse imaginário, “escolas e igrejas são fundadas, em nome da preservação da identidade religiosa e lingüística, sob o princípio da manutenção da germanidade” (Magalhães, 1998, p.41).

No período do Império, a cultura educacional européia, em particular, a alemã, era muito valorizada no Brasil, como exemplo de qualidade. Ela servia de base e de inspiração para várias políticas implementadas. Contudo, com a República, esse cenário mudou em função da necessidade de o governo demonstrar seu poder. Mudou também com a abolição da escravidão, com a falta de mão-de-obra, e com a modernização da estrutura econômica brasileira (Luna, 2002).

Sob a doutrina do positivismo, no período da República, começaram a surgir questionamentos sobre a possibilidade de absorção das grandes levas de imigrantes, que se traduziu em “exigências de assimilação imediata” (*idem*, p.64). Essas doutrinas pregavam a ordem, “traduzida em harmonia entre os grupos sociais, étnicos e entre os sexos, sendo tão importante ou mesmo determinante do progresso” (*idem*, p.64). Só a harmonia garantiria a “Ordem e o Progresso”. Nesse período, pela Lei 1.114 de 30 de setembro de 1886, “o governo vinculou o auxílio financeiro às escolas ao ensino do vernáculo” (*idem*, p.66)⁷⁷. A língua era um dos principais instrumentos que garantiria a integração nacional e a constituição de uma nação.

A par disso, a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de fevereiro de 1891) garante cidadania brasileira a todos os imigrantes que o desejassem, em um gesto de ‘hospitalidade’:

TÍTULO IV Dos Cidadãos Brasileiros
SEÇÃO I Das Qualidades do Cidadão Brasileiro
Art.69 - São cidadãos brasileiros:

(...)

4º) os estrangeiros, que achando-se no Brasil aos 15 de novembro de 1889, não declararem, dentro em seis meses depois de entrar em

⁷⁷ A prática corrente nas escolas Teuto-brasileiras era ensinar a língua alemã primeiramente e só depois introduzir o ensino da LP, o que nem sempre se concretizava, em função de falta de profissionais qualificados e da evasão escolar (Luna, 2002).

vigor a Constituição, o ânimo de conservar a nacionalidade de origem;⁷⁸

Cria-se, politicamente, a possibilidade de unidade, imagem de ‘um’ País, imagem - a fantasia ideológica - de *Umtegração*⁷⁹ (Calligaris, 2000). Entretanto, sob o manto da ‘harmonia’, da ‘hospitalidade’, está a tentativa de apagamento de várias culturas em prol de uma dita ‘dominante’.

Para boa parte dos brasileiros em contato com a população imigrante alemã, as mais diversas expressões culturais mantidas por ela, como falar a sua língua materna dentro do Brasil, freqüentar escolas diferentes e tidas como melhores, além de hábitos alimentares e práticas religiosas diferentes, aos poucos, foram sendo consideradas ações indesejáveis, que deviam ser controladas ou mesmo erradicadas. (Luna, 2002, p.64)

A hospitalidade aparente des-mascara a tentativa de apagamento do diferente, que gera medo e estranhamento. O termo ‘hospitalidade’ provém do latim *hostis*, que carrega em si a idéia de hóspede, mas também de hostil, de inimigo. Efeito de sentido ambíguo, paradoxal que percebemos nos gestos em relação aos imigrantes: *hostipitalidade* (Derrida (1996⁸⁰[2003, p.41]). Há um pacto que liga o hóspede (em francês *hôte*, que nomeia tanto o hóspede quanto o hospedeiro) ao hospedeiro: a questão do/de estrangeiro. Ao estrangeiro dirige-se a questão: quem é você? Qual seu nome? A hospitalidade começa com a questão do nome, que implica assumir um lugar, uma filiação, uma pertença, uma inscrição no arquivo (violência do arquivo!). Dar um lugar em ‘meu território’, em ‘minha casa’, compartilhar uma soberania, eis o risco da ‘hospitalidade’. Cabe uma citação de Derrida, ao abordar os problemas da ‘questão’ da hospitalidade ao estrangeiro:

⁷⁸ Fonte: Disponível em: http://pt.wikisource.org/wiki/Constitui%C3%A7%C3%A3o_do_Brasil_de_1891
Acesso: 27/02/2007.

⁷⁹ Calligaris (2000, p.15), ao referir-se à *Umtegração*, revela “a dificuldade relativa ao UM, a qual uma nação refere os seus filhos, relativa ao significante nacional na sua história e na sua significação”, ao traço identificatório que funda uma filiação nacional, ao perceber o modo de os brasileiros falarem do Brasil como se fossem estrangeiros.

⁸⁰ O texto é resultado de conferências proferidas por Derrida em 1996, as quais Anne Dufourmantelle assistiu e solicitou a Derrida a liberação de duas delas para uma publicação. A edição brasileira utilizada é de 2003.

Desajeitado ao falar a língua, sempre se arrisca a ficar sem defesa diante do direito do país que o acolhe ou que o expulsa; o estrangeiro é, antes de tudo, estranho à língua do direito na qual está formulado o dever da hospitalidade, o direito ao asilo, seus limites, suas normas, sua polícia, etc. Ele deve pedir a hospitalidade numa língua que, por definição, não é a sua, aquela imposta pelo dono da casa, o hospedeiro, o rei, o senhor, o poder, a nação, o estado, o pai, etc. estes lhe impõem a tradução em sua própria língua, e esta é a primeira violência. A questão da hospitalidade começa aqui: devemos pedir ao estrangeiro que nos compreenda, que fale nossa língua, em todos os sentidos do termo, em todas as extensões possíveis, antes e a fim de poder acolhê-lo entre nós? Se ele já falasse a nossa língua, com tudo o que isso implica, se nós já compartilhássemos tudo o que se compartilha com uma língua, o estrangeiro continuaria sendo um estrangeiro e dir-se-ia, a propósito dele em asilo e em hospitalidade? (*idem*, p.15).

No conciso percurso que realizamos sobre as políticas lingüísticas no Brasil, percebemos essa aporia no gesto de hospitalidade: os imigrantes foram seduzidos por uma imagem de país idílico, de terra prometida, porém a cultura, o idioma, o sistema próprio de ensino geraram estranhamento, instaurou-se uma estranha-familiar relação de hospitalidade: “começo por considerar estrangeiro indesejável, e virtualmente como inimigo, quem quer que pisoteie meu *chez-moi*, minha ipseidade, minha soberania de hospedeiro. O hóspede torna-se um sujeito hostil de quem me arrisco a ser refém.” (*idem*, p.49)

Nas primeiras décadas do séc XX, um expressivo número de descendentes alemães vivia no Brasil, em especial no RS e SC, onde mantinham estruturada uma sociedade com língua e tradições diferentes da dos luso-brasileiros, conforme referido acima, e sustentavam sua estrutura educacional e cultural, sem interferências do governo brasileiro. Com as duas grandes guerras, no séc. XX, o clima de hostilidade só fez aumentar, em função do que se passou a conhecer como ‘perigo alemão’ (que se estendia ao estrangeiro, em especial ao italiano), ou seja, havia a crença de que o *Reich* pretendia expandir seu imperialismo a partir dos imigrantes⁸¹. E a imprensa teve um papel primordial na construção dessa imagem, por meio dos relatos feitos sobre a guerra, o que levou à eclosão de revolta contra instituições teuto-brasileiras.

⁸¹ Em 2006, a mídia divulgou ‘planos’ de ocupação do Brasil, durante a Segunda Guerra, a partir da Argentina e região sul do Brasil, como um ‘pedaço da Alemanha’ no Brasil (Fantástico, Rede Globo de televisão, 2006)

Entretanto, esse processo já se iniciara antes, com vistas à criação da imagem de Estado Nacional, de ‘brasilidade’, com as duas Grandes Campanhas de Nacionalização do Ensino: a primeira em 1911, sob a organização de Orestes Guimarães, e a segunda no Estado Novo. Ambas serviram, entre outras coisas, como um dispositivo de institucionalização do monolingüismo, uma vez que a política do Estado Brasileiro em relação às línguas sempre foi uma política de língua única.

Em 1911, Orestes Guimarães é contratado pelo Governo de Santa Catarina para implementar políticas educacionais capazes de resolver os problemas de analfabetismo e de assimilação dos imigrantes. Para isso, ele cria grupos escolares e impõe o ensino da LP nas escolas dos imigrantes (Luna, 2002; Nóbrega, 2007). Seu propósito inicial era contratar professores bilíngües; mas, em função da dificuldade de encontrar profissionais habilitados, centrou-se o ensino na LP. Para resolver o problema, inseriu-se o ensino do alemão nas escolas do Estado, o que desagradou parte da comunidade catarinense que já manifestava resistência aos imigrantes. Em 1917, pela Lei 1.187, tornou-se obrigatório o ensino preliminar da LP às crianças em alfabetização e, pouco depois, promulgou-se o uso apenas de obras de autores nacionais (Luna, 2002, p.68).

Apesar do conflito bélico, das resistências cada vez maiores da sociedade catarinense, Guimarães mantém o ensino do alemão nas escolas. Contudo, a legislação refletia o sentimento nacionalista e a sociedade também.

A segunda Campanha de Nacionalização se dá no Estado Novo, em 1930, e teve como alvo principal as escolas em zonas de imigração, com vistas a “ações de nacionalização integral do ensino primário” (Luna, 2002, p.70). Para isso, segundo o autor (2002, p.71), algumas leis específicas tiveram papel importante: o Decreto Lei 1.006 de 30 de dezembro de 1938, que proibia livros didáticos não escritos em LP; o Decreto-Lei 3.580 de 3 de setembro de 1941, que proibia a importação de livros didáticos para o ensino primário; e o Decreto Lei 88 de 31 de março de 1938, que obrigava as escolas particulares a terem autorização do governo para funcionar sob uma série de regras que previa a não permissão de uso de outras línguas que a LP. Em 18 de junho de 1939, o Governo baixa o Decreto-Lei nº 124 que cria a “Inspetoria Geral das Escolas Particulares e Nacionalização do Ensino”, e também cria a “Liga Pró-Língua Nacional”. Isso insufla a imprensa e a

sociedade ainda mais ao sentimento anti-germânico, em especial. Ocorre por efeito, um gradual silenciamento dessas populações pela proibição do uso da língua materna do aluno.

Vale ressaltar uma citação de Luna (2002, p.71) em seu texto, nós a recuperamos pelo efeito de sentido que provoca e pelos traços do arquivo que percebemos também nos discursos dos professores por nós entrevistados: “São deveres do presidente: (...) contribuir, com seu melhor esforço, no sentido de que não se fale outra língua, quer dentro do estabelecimento, quer fora, que não seja a Nacional, quando em zona de colonização estrangeira” (Santa Catarina, 1945, p.123).

A interdição oficial das línguas estrangeiras no Brasil durante o Estado Novo (1937-1945), sob influência do nacionalismo, inibiu a prática dessas línguas tanto nas cidades (sobretudo na imprensa escrita e nas escolas), quanto na zona rural. O poder político e militar via na língua uma possibilidade de dominação, o que o leva a uma série de políticas que influenciaram diretamente o uso e circulação das línguas dos imigrantes:

A partir do ano de 1932, se inicia uma série de medidas contra o uso da língua alemã nas escolas teuto-brasileiras. Esta se explica, de um lado, como uma resposta aos reclamos de políticos e intelectuais nacionalistas, que se filiariam, em 1937, ao governo estado-novista, e, de outro, às recomendações de políticos liberais, que enxergavam na instrução e no uso de um único idioma em todo o país, uma condição *sine qua non* para o exercício da cidadania (Magalhães, 1998, p.48).

Durante as campanhas de nacionalização do ensino primário, com o objetivo de criar um sentimento de brasilidade entre os imigrantes, foram fechadas escolas particulares (aproximadamente 2000, apenas no Sul do Brasil) administradas, pelos imigrantes, as quais foram substituídas por escolas públicas; foi proibida a utilização de nomes estrangeiros nas escolas (www.sul-sc.com.br/afolha/; Payer, 1999). Com esse movimento de interdição, dá-se a homogeneização/regulamentação lingüística dos imigrantes, nele o ensino teve um papel preponderante: “os estabelecimentos registrados deveriam observar, entre outras normas de caráter patriótico, *o ensino obrigatório da língua vernácula*, adotando, para isso, os livros aprovados pelo Departamento de Educação, e o ensino *somente na língua vernácula*, no pré-primário, primário e complementar” (Payer, 1999, p.76, grifo da autora).

Em família, cotidianamente, essas comunidades mantinham o uso da língua de origem, até mesmo no decorrer das gerações, como demonstram censos lingüísticos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em todo o território brasileiro, nos anos de 1940 e 1950⁸²:

GERAÇÃO	NÚMERO DE PESSOAS QUE FALAM HABITUALMENTE			
	Alemão	Italiano	Japonês	Espanhol
Primeira	64.000	53.000	122.000	46.000
Segunda	110.000	120.000	70.000	26.000
Terceira e seguintes	470.000	285.000	1.000	2.500
TOTAL	644.000	458.000	193.000	74.500

Fonte: Gilvan Müller de Oliveira; www.ipol.com.br, 15/01/2007⁸³

Oliveira (2007) destaca que “a maior parte dessa população não-falante de português, [...] - como é possível ver na tabela - era formada por cidadãos brasileiros com plenos direitos políticos e não por estrangeiros”. Os maiores índices se concentravam nos estados do Sul, em especial Santa Catarina, nosso *locus* de pesquisa: 25,08 % da população era considerada não-falante de português no lar; no RS, era 22,52 %; contra uma média nacional de 3,94 %. Tal realidade contribuiu para a imagem de que a Região Sul era uma ameaça à brasilidade, ou melhor, à noção de brasilidade que se pretendia implantar calcada no nacionalismo e na visão de país monolíngüe (como emblema dessa pretensa unidade nacional).

O autor ainda ressalta que o censo pode ter servido de avaliação das campanhas de nacionalização já implementadas desde 1911 e, em especial, após 1942. Vale destacar que esses dois censos foram os únicos, na história do Brasil, a abordarem a questão lingüística, o que corrobora o argumento do autor.

Esses dados mostram que os imigrantes e seus descendentes continuaram a ‘habitar’ as suas línguas de origem (o que nossa pesquisa também indica), sendo a assimilação à LP

⁸² Sobre esse senso do IBGE, ver OLIVEIRA, Gilvan Müller de. *Políticas Lingüísticas no Brasil Meridional*. Disponível em: www.ipol.com.br, acesso em 15/01/2007.

⁸³ Segundo nota de Oliveira (2007), as tabelas por ele utilizadas – e aqui citadas - são de MORTARA, Giorgio. “Algumas observações sobre a assimilação lingüística dos imigrados para o Brasil e de seus descendentes”. In *Estudos sobre as línguas estrangeiras e aborígenes faladas no Brasil*, Rio de Janeiro, IBGE, 1950, p. 7 – 12. Como não tivemos acesso a esse texto, citamos a partir de Oliveira (2007).

mais lenta do que em outras unidades da Federação, apesar de todo arbítrio do Estado, como indicam as tabelas abaixo:

ESTADO	IMIGRADOS, NACIONAIS OU EX-NACIONAIS DA ALEMANHA E DA ÁUSTRIA, PRESENTES NO ESTADO		Sobre 100 imigrados, falam habitualmente alemão
	Em total	Que falam habitualmente alemão	
Rio Grande do Sul	18.520	18.171	97,59
São Paulo	35.214	19.402	55,10

ESTADO	IMIGRADOS, NACIONAIS OU EX-NACIONAIS DA ITÁLIA, PRESENTES NO ESTADO		Sobre 100 imigrados, falam habitualmente Italiano
	Em total	Que falam habitualmente Italiano	
Rio Grande do Sul	24.603	13.349	54,26
São Paulo	234.550	30.259	12,90

Fonte: Gilvan Müller de Oliveira; www.ipol.com.br, 15/01/2007

Como sustenta a tese de Bernardi (2003), já referida na introdução, ainda hoje, um número expressivo de descendentes afirma compreender e falar as línguas dos imigrantes. Oliveira (2005) também ressalta que, no Brasil, são faladas aproximadamente duzentas e dez (210) línguas, por, mais ou menos, um milhão de pessoas. Dessas, cerca de vinte (20) são línguas alóctones (de imigração).

Nesse contexto de reflexão, valemo-nos de uma questão elaborada por Rajagopalan (1997, p.27): “será que não seríamos capazes de cometer tantas atrocidades em nome de um ideal lingüístico como foram feitas em nome de um ideal étnico?”

A interdição das línguas estrangeiras apressou a nacionalização dos imigrantes no Brasil, mas teve como efeito, sobretudo durante um longo tempo após a Segunda Guerra Mundial, um silenciar a língua e um arquivo histórico desses enunciadores, que foram “exilados da língua” (Berrini, 2002, p.35). Essas comunidades sofreram um processo de *glotocídio* – proibição de uma língua visando à sua extinção. No Brasil, nesse período,

não havia nem paz cultural, nem paz lingüística. Havia, sim, um permanente estado de guerra (...). O processo cultural que impôs uma língua vitoriosa sobre as outras não foi assim tão pacífico, nem

tão fácil. Custou esforços inauditos, custou sangue de rebelados, custou suicídios, custou vidas. (Rodrigues, 1985, p.42)

Toda essa discursividade sobre a língua constitui um arquivo que concorre para uma representação do que seja uma língua *ideal* e um cidadão *modelo*, com um rosto e um lugar social. Perante isso, entendemos, juntamente com Orlandi (1990, p.165), que “a língua, enquanto idioma oficial, está vinculada à idéia de país, de pátria, de povo. E assim quer a tradição que a língua seja critério para se ter reconhecida uma identidade nacional, cultural. No meu entender, como toda a arma, esta pode ter muitos gumes”.

Diante desses dados, uma questão posta por Orlandi (1990, p.74) pode ser aqui retomada: “De que língua (ou línguas) foi necessário nos distanciarmos historicamente para termos uma língua portuguesa?”

Como destaca Rajagopalan (1998), a lingüística moderna (Saussure, Chomsky, entre outros) toma a perspectiva monolíngüe como ponto de partida de suas reflexões sobre problemas analíticos básicos, tais como a construção de gramáticas e a natureza da competência. Consideramos que tal postura exerce um papel importante na manutenção e na sustentação do imaginário de monolingüismo, sobretudo porque não leva em consideração o fato de que uma língua é sempre constituída por outras línguas.

Esse discurso atravessa ainda trabalhos mais recentes, como podemos inferir dos seguintes enunciados: “Somos todos, nós, brasileiros, usuários natos da língua portuguesa. Esse talvez seja o legado mais importante que recebemos com o achamento da nossa terra.” (Berrini, 2002, p.33) Esta autora considera a possibilidade de uma “superpátria da língua” (*idem*, p.35), mas faz a ressalva de que “as únicas exceções são as comunidades indígenas” (*idem*, p.36).

Discordamos dessa concepção, primeiramente, porque tal imaginário não é desmascarado apenas nas comunidades indígenas de modo contundente, mas também em outras comunidades, como na de descendentes de imigrantes japoneses em São Paulo/SP (ao andar pelo bairro da Liberdade, percebemos isso), em comunidades polonesas do RS (por exemplo, Áurea, em que mais de 90% da população aprende e fala a língua polonesa concomitantemente à língua portuguesa nas suas famílias e no sistema público municipal de ensino). Cabe referir também a imigração italiana no RS e em SC, como destaca Bernardi

(2003), cujas entrevistas revelam que 50% das crianças da Vila Lageado dos Pintos falam cotidianamente a língua italiana; outra referência pertinente é dada à imigração alemã na Região de Blumenau, em que há experiências, em escolas rurais, de ensino da língua portuguesa e da língua alemã como línguas maternas (vide www.ipol.com.br). Isso para citar apenas alguns poucos exemplos.

Em segundo lugar, valemo-nos de uma citação da própria autora, para questionar o dizer de Berrini. “Com a língua herdamos uma cultura, uma maneira de ser e de estar no mundo” (*idem*, 2002, p.33). Cabe ainda afirmar que “a opção por uma língua é uma opção por uma História, por uma maneira de ser e de pensar, por uma visão de mundo.” (*idem*, p.33). Mais do que opção, é um processo de inscrição na língua, pois somos banhados pela língua desde antes de nascermos. Como afirma Oliveira (2005)⁸⁴:

O fato de termos aprendido que a situação ‘normal’ no mundo é a situação de monolingüismo, de termos aprendido a ver o plurilingüismo como uma anomalia, é mais um produto da história da criação do Estado-Nação, nos últimos 300 anos, quando se estabeleceu o desiderato de ‘um Estado, um povo, uma Língua.

Esse imaginário também é expresso na tese de Ghiraldelo (2002), nos recortes discursivos de vários dos profissionais por ela entrevistados. A autora discorre que, em determinadas seqüências discursivas, “a língua nacional desponta como sendo comum a todos, o que reforça a idéia de que o Brasil, apesar das diferenças, seria um país monolíngüe. Essa representação da língua nacional resvala para uma representação do país, em que se pode perceber a presença do fantasma da ‘democracia racial’.” (*idem*, p.134). Referindo-se a outro recorte, a autora considera que

é restabelecida a concepção de que o Brasil é um país monolíngüe, concepção que se aproxima da representação de língua ideal, quanto à característica de ‘universalidade’, que possibilitaria o entendimento entre todos os falantes. Assim, a representação de que no Brasil se fala uma única língua ‘do Oiapoque ao Chuí’ é uma forma de satisfazer, simbolicamente, o desejo de uma língua ‘adâmica’. (*idem*, p.137).

⁸⁴ Fonte: Disponível em: <http://www.ipol.org.br> acesso em 07/02/2007.

As considerações da autora nos levaram a questionar como os professores entrevistados para esta pesquisa se inscrevem (caso se inscrevam!) nesse imaginário de/sobre língua e esta será uma das questões a serem discutidas no capítulo 2.1, da segunda parte, que tratará das representações de língua portuguesa.

Retomando as políticas instituídas sobre as questões lingüísticas, a Constituição de 1988, no capítulo III - DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO ESPORTO, na SEÇÃO I - Da Educação, em seu Art 210, inciso 2º, reconhece os Direitos Lingüísticos das Comunidades Indígenas, mas não abre espaço para as línguas alóctones - dos imigrantes e de seus descendentes - que hoje são ensinadas como línguas estrangeiras.

§ 2º. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.⁸⁵

A Constituição abre espaços para a diferença lingüística em um contexto de ‘explosão das diferenças’, de afirmação de grupos minoritários que adquiriram visibilidade. Mostra-se um pouco mais em consonância com o que já vem sendo discutido na Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos, apresentada pela UNESCO, na conferência de Barcelona em 1996, mas traduzida no Brasil apenas em 2003⁸⁶.

Essa Declaração parte das comunidades lingüísticas e não dos Estados e busca garantir os direitos ao uso de suas respectivas línguas a essas comunidades, independentemente das línguas oficiais e/ou nacionais do território onde habitam, com vistas a dirimir qualquer tipo de preconceito lingüístico.

“A história da constituição de uma língua, embora não visível para seus falantes, atravessa assim mesmo as suas práticas (significativas) languageiras. Desse modo, a relação do brasileiro com a sua língua traz a sua história no seu bojo. E significa” (Orlandi, 1990, p.158). O que percebemos, na prática, é um (des)conhecimento⁸⁷ sobre as línguas dos

⁸⁵ Fonte: disponível em: <http://www.edutec.net/Leis/Gerais/cb.htm>, acesso em 27/02/2007.

⁸⁶ O texto da Declaração, seu histórico e uma análise podem ser encontrados em OLIVEIRA, G.M. (org.) (2003) *Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos: novas perspectivas em política lingüística*. Campinas : Mercado de Letras, ALB; Florianópolis : IPOL.

⁸⁷ Jogo de significantes que remete ao conhecimento do multiculturalismo, da presença das línguas dos imigrantes; mas, por sua vez, desconhecimento dos efeitos desse hibridismo na subjetividade.

descendentes de imigrantes, e a ciência lingüística colabora para tal, reafirmando-o pelo pouco número de pesquisa na área. Todavia, é uma situação que se mostra em tendência de mudança atualmente. Queremos, neste trabalho, discutir possibilidades e nos coadunar à visão de que todo contato entre línguas, entre enunciadores, entre discursividades, é complexo, dinâmico, constitutivo e imprevisível.

Como afirma Derrida, “os fenómenos que me interessam são justamente aqueles que vêm misturar essas fronteiras, aqueles que as ultrapassam deixando assim aparecer o seu artifício histórico⁸⁸, isto é, as relações de força que aí se concentram e, na verdade, aí se capitalizam a perder de vista” (2001b, p.21).

Há uma relação consistente entre língua e cultura, o que permite pensarmos esses dois conceitos relacionados aos processos de identificação que serão discutidos no capítulo a seguir.

⁸⁸ Artifício histórico que é, também, violência.

CAPÍTULO 3

OS PROCESSOS IDENTIFICATÓRIOS E OS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO

Quando falamos em língua, é inevitável pensar nas identificações que os enunciadores com ela estabelecem. Na leitura do *corpus*, uma das questões que aparece implicitamente no dizer dos professores foi a referência a questões identitárias. Língua e identidade não estão, pois, dissociadas. Com isso em mente, o objetivo deste capítulo é discutir o que entendemos por processos identificatórios, em sua estreita relação com a narrativa de si.

3.1 – PROCESSOS IDENTIFICATÓRIOS: ‘ESTRANGEIROS PARA NÓS MESMOS’⁸⁹

Nome da gente

*Eu não gosto
Do meu nome,
Não fui eu
Quem escolheu.
Eu não sei
por que se metem
com um nome
que é só meu!*

*(Pedro Bandeira. Cavalgando o arco-íris.
São Paulo: Moderna, 1989.)*

⁸⁹ Título de uma obra de Julia Kristeva, que traz reflexões pertinentes ao nosso estudo.

Segundo Backes (2000, p.15), “os povos latinos ou os povos colonizados, de uma forma geral, sofrem o imperativo de ter de responder sobre sua identidade”. Percebendo esse imperativo no contato com professores da Região Sul, em nossa prática pedagógica, este estudo busca discutir essa temática em um *locus* específico: uma região de colonização européia.

A noção de identidade tem sido foco de discussão de sociólogos, etnólogos, filósofos. Como a questão do sentimento de identidade diz respeito a determinadas áreas da psicanálise, vamos buscar apoio em fundamentos dessa disciplina.

Optamos por trabalhar com as noções de sentimento de identidade, identificação, processos identificatórios, ao invés de identidade, porque “o termo identidade denota um sentido de unidade e de estabilidade”, indicia o idêntico. Tal efeito de sentido

conflitua com o descentramento que a descoberta do inconsciente e a concepção heterogênea da linguagem, própria à Análise do Discurso e à psicanálise, introduzem. A noção de identidade (logocêntrica) carrega a idéia de um sujeito totalizante e homogêneo, que não leva em conta a multiplicidade de discursos e de dizeres que o constituem (Eckert-Hoff, 2004, p. 72)⁹⁰

Na psico-sociologia, por exemplo, a identidade é reduzida a um esquema simples, composto por duas pessoas (A e B), ambas individualizadas, ligadas por uma espécie de relação na qual A adota traços de B, transformando-se, progressivamente, em B. Nessa perspectiva, a identidade é concebida como desejo de “ser como alguém”.

O termo ‘identidade’ provoca múltiplos efeitos de sentidos e desdobra-se variadas concepções teóricas. Neste texto, nós preferimos adotar o termo identificação, tal como Freud utilizava em sua obra. Na psicanálise freudiana esse esquema “A e B” é profundamente modificado. A identificação não ocorre entre dois indivíduos distintos, um transformando-se no outro, mas se produz no espaço psíquico de um único e mesmo indivíduo, ou seja, é um processo específico do campo do inconsciente. Ela só tem lugar entre duas instâncias inconscientes (A e B) que se transformam uma na outra; neste

⁹⁰ A esse respeito, consultar também, Chnaiderman (1998); Coracini (1999, 2000, 2003), Derrida (2003, 2001).

trabalho, referidas a um lugar psíquico: “a identificação, tal como concebida pela psicanálise freudiana, é um processo de transformação efetuado no próprio seio do aparelho psíquico, fora de nosso espaço habitual e imperceptível diretamente por nossos sentidos” (Nasio, 1997, p.100). A identificação, segundo Freud (1899⁹¹), não é simples imitação, mas apropriação que exprime um ‘exatamente como se’ inconsciente. É o processo pelo qual o eu se constitui e se transforma.

Freud não trabalha o conceito de identidade, mas com identificações, entendidas como processos estruturantes que ocorrem no eu “através dos quais este internaliza relações com o mundo circundante, dando lugar a matrizes identificatórias” (Chnaiderman, 1998, p.48). Ao abordar a relação do eu com o mundo circundante, Freud (1921; 1930) abre espaço primordial para a cultura e para o modo como o enunciador (re)significa os traços sócio-culturais. Com tal abordagem, este autor contribui para a nossa pesquisa, já que os aspectos sócio-culturais são centrais em nosso estudo.

O autor introduz a alteridade na interioridade, na constituição do eu. O Ego (ou eu) é “definido como o conjunto de identificações que cada sujeito vai fazendo no decorrer de sua vida. Ou seja, somos portadores de várias identificações” (Chnaiderman, 1998, p.49). Desse modo, pensar em identificações implica em pensarmos no reconhecimento da alteridade⁹². De acordo com Montes:

Se todo o processo de criação de identidade é um processo de reconhecimento da alteridade, em relação à qual vou constituir e afirmar minha própria identidade (...) é preciso pensar que diferentes contextos e situações vão configurar alteridades distintas. (*apud* Chnaiderman, 1998, p. 51)

Com o conceito de identificação, Freud dá nome ao processo inconsciente realizado pelo eu quando este se transforma num aspecto do objeto, em uma relação alteritária. Aqui, há referência a duas categorias importantes para a identificação: a identificação total do eu

⁹¹ No texto “A interpretação dos sonhos”, de 1899, a identificação começa a receber um tratamento teórico na obra de Freud (Roudinesco & Plon, 1998, p.364). Esse texto consta nas Edições Standard, da Imago, nos volumes V e VI. Entretanto, nós consultamos e nos referimos à versão brasileira constante do CD das Obras Completas.

⁹² A alteridade comporta a presença constitutiva do outro em qualquer discurso e na constituição do sujeito. Essa questão será abordada, em mais detalhe, no item 3.1, da segunda parte.

com o objeto - o eu transforma-se em objeto - e a identificação parcial do eu com um aspecto do objeto - o eu transforma-se em um aspecto do objeto. Vale refletir sobre o que é objeto na teoria freudiana. Essa noção refere-se à representação psíquica inconsciente do outro e não à pessoa exterior do outro. Conforme Nasio,

O termo objeto designa, verdadeiramente, uma representação inconsciente prévia à existência de outrem, uma representação que já se acha ali e na qual virá escorar-se a realidade externa da pessoa do outro ou de qualquer de seus atributos vivos. Com todo o rigor, não existem no inconsciente representação *do outro*, mas apenas representações inconscientes, impessoais, por assim dizer, à espera de um outro externo que venha ajustar-se a elas (1988 [1997, p.103]).

A identificação do eu com o objeto total consiste na identificação primária com o Pai mítico da horda primeva, cuja ordem é mítica. Já a identificação parcial do eu com um aspecto do objeto se apresenta sob quatro modalidades, quais sejam: através da identificação com um traço distintivo do objeto (identificação regressiva); da identificação com a imagem do objeto, que pode tanto ser com a imagem global (identificação narcísica) ou com a imagem local do objeto (identificação histórica); identificação com o objeto enquanto emoção (também denominada identificação histórica).

Lacan (1988), por sua vez, diferencia-se de Freud por não tratar da relação entre dois termos relativamente bem constituídos, mas por dar nome a uma relação em que um dos termos cria o outro. Para Lacan, a identificação é o nome que serve para designar o nascimento de uma nova instância psíquica. Além de conceber a identificação como inconsciente, ele subverte o processo: em vez de A transformar-se em B, é B quem produz A. A identificação significa que o objeto com o qual o eu se identifica é a causa do eu. Fundamentado nessa noção, Lacan procura dar conta do processo psíquico de constituição do eu. Para isso, descreve três processos identificatórios: simbólico, imaginário, fantástico (Nasio, 1997).

Nesse contexto de discussão, convém questionar: o que vem a ser o significante? Ele não é tangível nem observável; é uma entidade formal que faz referência indireta a um fato repetitivo observável, tal como um equívoco ou um ato involuntário, que (re)vela o desejo

do sujeito. O significante nunca existe sozinho, sempre pertence a uma série na qual adquire seu valor relacional; logo, “a noção de estrutura e a de significante aparecem inseparáveis” (Lacan, 1988, p.210). Tendo em vista essa noção, Lacan discorre:

Se a psicanálise nos ensina alguma coisa, se a psicanálise constitui uma novidade, é justamente que o desenvolvimento do ser humano não é de maneira alguma diretamente dedutível da construção, das inferências, da composição das significações, isto é, dos instintos. O mundo humano, o mundo que conhecemos, no qual vivemos, no meio do qual nos orientamos, e sem o qual não podemos absolutamente nos orientar, não implica somente a existência das significações, mas a ordem do significante (ibidem, p.216).

Já o sujeito do inconsciente emerge entre um significante e um conjunto de significantes. Quando ocorre um evento significativo, produz-se um efeito singular que assume o nome de sujeito do inconsciente (entidade abstrata e não subjetiva). É um traço ausente da história do enunciador, no entanto, marca-a para sempre. É o nome com o qual designamos a experiência do equívoco: “função quase similar às funções matemáticas, pois se define estritamente no quadro de uma correspondência estabelecida entre o evento significativo atual e todos os outros eventos significantes.” (Nasio, 1997, p.113). É uma marca invariavelmente presente ao longo da vida, traço que unifica o conjunto dos significantes.

O elemento comum, repetido e distintivo dos acontecimentos significantes é o traço unário; “chama-se traço porque marca cada instante repetido; unário por ser UM que unifica e reúne os diferentes significantes sucessivos.” (Nasio, 1997, p.114).

A identificação simbólica consiste na constituição do sujeito do inconsciente, compreendido como a produção de um traço singular que se distingue, se destaca, ao retomarmos os significantes de uma história. Entretanto, ao se dizer, o enunciador não reconhece esse traço distintivo dentre os demais, não o computa. O traço unário está fora do cômputo; por isso, Lacan o denomina MENOS UM: “o sujeito do inconsciente está identificado com um traço, sempre o mesmo, que baliza invariavelmente uma vida significativa e, apesar disso, é subtraído dessa vida” (Nasio, 1997, p.115).

Por intermédio do Outro - da linguagem – o sujeito pode se incluir na ordem simbólica e identificar-se. O sujeito mergulha num processo de identificações incessantes, na busca de uma completude inalcançável, sempre marcada pela falta constitutiva.

Já a identificação imaginária determina a estrutura do eu. O eu (imaginário, *moi*), para Lacan, não se confunde com o ego, superego e id, mas se define como uma estratificação incessante de imagens continuamente inscritas em nosso inconsciente. Essa estratificação de imagens é bem ordenada e sucessiva; comporta aquelas imagens apenas nas quais o enunciador se reconhece. Nasio (1997) observa: “o eu só se identifica seletivamente com as imagens em que se reconhece, quer dizer, com imagens pregnantes que, de perto ou de longe, evocam apaixonadamente a figura humana do outro, seu semelhante” (p.117). O que liga o eu à imagem do outro é a parte sexual desse outro, não visível, negatizada.

Na identificação imaginária, o eu se aliena na imagem do outro:

[...] esses fenômenos, que vão da identificação especular à sugestão mimética e à sedução da boa forma [...], inscrevem-se numa ambivalência primordial que nos aparece em espelho, no sentido de que o sujeito se identifica com seu sentimento de Si com a imagem do outro, e de que a imagem do outro vem cativar nele esse sentimento. (Lacan⁹³, 1946 [1998a, p.182])

O enunciador irá reconhecer seu próprio corpo e seu desejo por intermédio do outro. O registro imaginário, então, se caracteriza pela preponderância da relação com a imagem do semelhante.

A identificação pode ser entendida como:

A condição instauradora, a um só tempo, de um elo social e de um elo com o objeto de desejo do sujeito. Isso tanto no plano da relação imaginária (à qual correspondem as diversidades e semelhanças entre uns e outros), como no plano da relação simbólica, que não é dual, mas ternária, por conta da mediação significante. (Serrani-Infante, 1998, p.252)

⁹³ A edição brasileira por nós consultada data de 1998, mas o original é resultado de conferência realizada em 28/09/1946, nas Jornadas Psiquiátricas de Bonneval.

A identificação fantasística do enunciador com o objeto dá origem à fantasia inconsciente. A função dessa fantasia é barrar o acesso a um gozo absoluto e satisfazer parcialmente a pulsão; é uma defesa contra a descarga total de suas pulsões.

Consideramos que, dentre os processos de identificação abordados na teoria lacaniana, dois tipos são mais significativos para nós: a identificação imaginária e a identificação simbólica, pois eles exercem mais efeitos no dizer dos professores por nós entrevistados, como veremos na parte II desta tese, destinada às análises.

Ante as posturas teóricas apresentadas acima, podemos considerar que as identificações do enunciador se constroem na/através da linguagem. Nesse sentido, as identificações são “incessantemente (re)construídos por meio da relação com o Outro⁹⁴ e emergem apenas por momentos, graças à porosidade da linguagem” (Eckert-Hoff, 2004, p. 73). Por isso não podemos falar em identidades fixas, as identificações estão sempre em estado de fluxo.

Declara Rajagopalan (1998) que nós possuímos inúmeras matrizes identificatórias, somos portadores de várias identificações - algumas delas procuramos apreender no discurso dos professores que constituem o *corpus* desta pesquisa. Convém notar que as múltiplas vozes constituem-se “pela dispersão, pela heterogeneidade, inteiramente vinculada ao momento histórico-social e ideológico, atravessam, de forma conflituosa e dissonante, a constituição identitária” do enunciador (Coracini, 2003, p.113). Se esse enunciador é constitutivamente múltiplo, heterogêneo, clivado, barrado, não nos é possível falar de identidade como algo acabado, estável e fixo. Em vista disso, compreendemos que “a identidade é ilusória e só existe como construção imaginária” (*idem*). Nós só a podemos captar por irrupções esporádicas no fio do discurso, quando inconscientemente resvala, na enunciação, a heterogeneidade do discurso e do enunciador. Por isso, preferimos abordar a noção de processos de identificação, relacionados com os modos de subjetivação.

Vislumbramos os processos identificatórios “na heterogeneidade, no esfacelamento, na dispersão das múltiplas vozes e dos múltiplos sentidos” (Coracini, 1997, p.56) e ainda no

⁹⁴ Nós destacaríamos: com o Outro e com os outros. A noção de Outro remete ao Inconsciente, e a de outro aos diferentes enunciadores, construídos imaginariamente. Aliás, como estamos abordando relações imaginárias, via linguagem, acreditamos que seria mais apropriado utilizar o termo ‘outro’, ao invés de Outro (inconsciente).

reconhecimento da alteridade, no Outro como lugar da significação (Costa, 1998). Como um entrecruzamento de fios emaranhados para formar uma verdadeira teia, eles irrompem pelos interstícios da linguagem porosa: “nesse sujeito não há nada intrínseco, interno, próprio ou privado, que não passe para um externo, coletivo⁹⁵, ou público” (*idem*, 1998, p.20).

Para refletirmos, então, sobre a constituição dos processos identitários dos enunciadores, torna-se necessário considerar a relação entre representações imaginárias, via desejo e poder, e o arquivo. Ante essas reflexões, coadunamo-nos a Coracini (2003, p.194) para considerar:

- a) que a identidade de todo e qualquer indivíduo fixado numa determinada posição-sujeito se constitui no e do confronto de diversos discursos, que correspondem ao que Foucault denomina de exterioridade;
- b) que é no e pelo olhar do outro (ou de outros) que o sujeito constrói sua própria imagem, representada pelo que Lacan denominou de estádio do espelho, momentos em que o sujeito se vê inteiro, ilusoriamente completo;
- c) que a identidade do sujeito não se estabiliza jamais, mas está sempre em processo, melhor dizendo, sempre em movimento, em transformação;
- d) que, dada a complexidade do processo identitário, só é possível vislumbrar pontos de identificação que emergem pela linguagem por onde escapam vozes que constituem a subjetividade e, portanto, o inconsciente, constitutivamente heterogêneo.

Afirma Berry (1987[1991]) que a ‘identidade’⁹⁶ é interrogada em toda a parte: a respeito das raças, da genética, das nações, da família... Em nossa sociedade, em função de um pretenso apagamento das ‘identidades’ (imaginário construído sob a insígnia da globalização), é ainda mais premente o enunciador afirmar sua individualidade e singularidade. A ‘identidade’ (não fixa e ilusória) é constituída de conhecido e de

⁹⁵ Vale ressaltar que “o coletivo, aqui, não diz respeito a uma reunião de indivíduos, mas a uma acentuação daquilo que pode promover ou ser resultante de um laço, de uma ligação” (Costa, 1998, p.29).

⁹⁶ A autora denomina identidade o que nós denominamos processos identificatórios, conforme já explicitado. Ela aborda, nesse termo, o movimento, a divisão, a clivagem e a heterogeneidade, o que nós pretendemos abarcar com a noção de processos identificatórios. Para manter conformidade com a autora, quando nos referirmos ao texto dela, utilizaremos o termo ‘identidade’ (entre aspas simples), para destacar os outros efeitos de sentido que a ele atribuímos.

desconhecido, de familiar e de estranho (*unheimlich*). A citada autora considera:

Estranho e familiar, o sentimento de nossa identidade conjuga a certeza confiante do ‘eu me sinto bem comigo mesmo’, a segurança do ‘eu me conheço’, o espanto de um ‘eu estava fora de mim’ e o despeito de um surpreendente ‘eu não me conheço’, abalando uma convicção pouco segura. Então, ser si-mesmo, si e mesmo, constitui uma ilusão? (Berry, 1991, p.15)

A pertença requer uma relação emocional com o grupo e/ou comunidade no qual o enunciador está inserido, o que também marca a sua falta de liberdade nesse laço de pertença. Em nossa pesquisa, é importante compreender que os imigrantes, para possuir a propriedade da terra, tiveram que deixar o corpo da mãe pátria; deixaram para trás uma identidade – constituindo outra (s) - para encontrar um lugar, uma pertença, um nome, o que lhe era negado pela mãe (simbólica) pátria, sua má-tria.

É pertinente notar que, ao discutir as identificações possíveis para “ser imigrante”, podemos falar de identificação e filiação a um povo, a uma história. Isso traz conseqüências para a reflexão realizada por esta pesquisa, ou seja, o grupo de imigrantes passa a significar, neste texto, o representante de uma nação. O povo continua a existir em outra terra, mas com alguns membros aqui – com representantes de uma nação, simbólica e imaginariamente filiados a ela e sustentados pelo seu *Geist*, o que pode ter efeitos na maneira como os professores desta pesquisa, descendentes de imigrantes, falam sobre a sua formação lingüística e profissional.

A partir dessas considerações, sustentados por Kristeva, podemos entender a questão da subjetividade como “um estranho país de fronteiras e de alteridades incessantemente construídas e desconstruídas” (Kristeva, 1988 [1994, p. 283]), quando o enunciador narra sua história.

3.2 - IDENTIDADE E NARRATIVA: ‘A FICÇÃO DO SI’

“... As marcas deixadas, sejam por amor, corte ou tatuagem, ficam para sempre. São bem mais que verdades. Fazem parte da alma da gente assim como os olhos enfeitam o rosto. Assim como a história ou como a chuva. As marcas que ficam na gente são aquilo que esquecemos e aquilo que somos para sempre.”
(*Histórias Tatuadas*, Gabriel Moojen)

Neste texto, trabalhamos com as pequenas narrativas do cotidiano do/sobre o enunciador, sob a perspectiva de que ele organiza seu dizer como uma narrativa para poder estabelecer uma – ilusória – coerência para o eu, ou melhor, para criar uma imagem do eu. Ao falar de sua história, o enunciador constrói “a própria existência na forma de um relato do qual cada lembrança é somente um fragmento” (Hornstein *apud*, Bartucci, 2001, p. 30).

Observa Kehl que o enunciador, ao falar de si, situa-se como personagem central de um romance, “um romance de sua pequena vida que escreve incessantemente” (2001a, p.57-8). O dizer de si estrutura-se como uma narrativa, porque ele se vê como personagem de uma história, mas personagem da escrita de quem? Quem é o autor?

Em um primeiro ímpeto, responderíamos que é o próprio enunciador; mas, dessa maneira, deixaríamos de reconhecer o primado da alteridade, isto é, a relação com o outro como constitutiva.

Além disso, por que o enunciador organiza o dizer de si / sobre si como uma narrativa? Ao racionalizar, organizar uma narrativa, imaginariamente, ele produz um fio que une coerentemente suas representações de si, em um movimento de aparente logicidade e unicidade, que gera um efeito sedutor⁹⁷ e ‘enreda’ o outro. A narrativa possui o efeito ilusório de produzir uma coerência, assim estabilizando a movência de posições-sujeito e conferindo-lhe a sensação de um eu.

⁹⁷ Termo proveniente do latim ‘*seductor, oris*’; do radical *seductum*: *se-* idéia de afastamento, separação, privação + *ductor, oris* – idéia de guia condutor; um sentido possível é o de ‘aquele que desencaminha, o que afasta do caminho’(Houaiss, 2007, p.2534); formado, também pelo elemento interpositivo - *duz-* , que significa conduzir (idem, p.1092).

A autora associa esse efeito não ao romance familiar do neurótico - de Freud, mas à discursivização da vida cotidiana, ou seja, ao fato de pôr vida em discurso, conforme desenvolvido por Foucault (1988). Kehl entende que é “imperativo de tudo dizer ao Outro, a algum Outro suposto capaz de colocar ordem na fragmentação e na dispersão das identificações que compõem o frágil revestimento imaginário do eu na modernidade” (2001a, p.62). Há uma necessidade de tudo colocar em discurso, o que alimenta a instauração de discursividades.

Vale destacar que Foucault emprega o termo “discurso” como produção de dizeres e de saberes; já, para Lacan, o discurso é a falação de si-mesmo (ficção) no dia-a-dia, um saber inconsciente, um saber que não se sabe. Consideramos a relação da falação com a discursivização que constitui saberes como um ponto de contato das teorias, ainda que tenso, pois Foucault trabalha a discursivização na rede social e Lacan discute a falação de si a partir do nó Real-Simbólico-Imaginário (os dois últimos também abarcam o social). Entretanto, a aproximação está em considerar que os discursos organizam o cotidiano do enunciador (eu) por meio da linguagem.

Para Birman (2000), ao longo de toda a obra foucaultiana, está presente a preocupação com a subjetividade, ponto que a aproxima da psicanálise, sobretudo na obra “História da Sexualidade I: a vontade de saber”, ao discutir a história da sexualidade, Foucault faz uma arqueologia da psicanálise (1988, p.122). Enfatiza Pacheco (1996, p.87) que, nessa obra, Foucault faz um cruzamento entre filosofia e psicanálise, mas com “apoio numa apreensão da psicanálise restrita à primeira tópica freudiana, quando o sujeito⁹⁸ é origem, e critica-a como vontade de saber, contentando-se, nesse texto, com uma abordagem precária da teorização psicanalítica, uma vez que muito primariamente localizada num primeiro momento da produção teórica de Freud.”

Na instauração de discursividades, sob a aparência da “interdição, inexistência e mutismo” (Foucault, 1988, p.10), do silenciamento, há uma função normalizadora dos lugares e dos modos nos quais os discursos podem circular. Instauram-se regimes de verdade. Nesses “jogos de verdade”, por intermédio de um “exame de si mesmo” (*idem*,

⁹⁸ Sujeito aqui entendido como a função do Eu (*moi*).

p.22), a relação do enunciador com as práticas discursivas confere a ele possibilidade de uma “identidade”, possibilidade de se dizer em um grupo e em uma época.

O lugar da narrativa se instaura como lugar psíquico de constituição de subjetividade. Consideramos que a estrutura de (se) narrar indicia para modos de subjetivação e é essa fabulação que dá consistência imaginária ao eu (Kehl, 2001a).

É pertinente citar Backes (2000, p.30), quando ela formula a hipótese de que “a identidade não pode ser separada de uma narrativa, em especial da narrativa ficcional de memórias”. Lemos o *corpus* deste trabalho como uma narrativa, na qual o enunciador rememora e reatualiza sentidos e discursos. Constrói um eu e um outro para dizer e se dizer. A narrativa inclui um conjunto da história, vale entender, a dimensão inconsciente e social dos enunciadores envolvidos. Na articulação entre memória pessoal e arquivo coletivo, conclui a já citada autora: “o que resulta dessa conjunção é uma narrativa composta por imagens do inconsciente, unindo a história do autor com a ‘história do outro’.” (p.18)

Kehl (2001a) questiona - e estendemos esse questionamento ao *corpus* de pesquisa: “terá a tradição do romance se enraizado de tal modo na cultura ocidental a ponto de ter produzido a formatação através da qual representamos nossas histórias de vida e nosso lugar, arremedo de uma ‘identidade’, como protagonistas delas?” (p.61). Ao (se) dizer, o enunciador (se) constrói, indicia traços de identificações para si e para o outro, ‘uma identidade’, ainda que ilusória, que se edifica constantemente na/atraves da narrativa de (suas) histórias.

Concluindo, por enquanto...

Na primeira parte da tese, procuramos apresentar as noções que sustentam as nossas reflexões, em seus imbricamentos, impasses, contribuições e contradições. Como enuncia a epígrafe geral da parte intitulada ‘*O enredo teórico*’, “O que dizem as palavras não dura. Duram as palavras. Porque as palavras são sempre as mesmas e o que dizem não é nunca o

mesmo”, buscamos assinalar o movimento de disseminação dos sentidos, do sujeito, da memória e da língua.

No primeiro capítulo, damos ênfase ao caráter clivado, heterogêneo e inconsciente do sujeito, da fantasia ideológica e da memória. Com isso, o deslocamento na concepção de interpretação consiste em incluir o simbólico na análise, pela via do equívoco, o que implica dizer que o sentido sempre-já pode ser outro.

A partir daí, a questão central que mobilizou a cena de escritura do capítulo dois, destinado ao conceito de língua(gem), é a da consideração de que a língua é carregada de historicidade, sustentada por processos inconscientes.

Já o terceiro capítulo, ao discutir os processos identificatórios instaurados na narrativa de si, contribui, especialmente, com a metodologia, com a construção do arquivo que compõe o ‘salto’⁹⁹ dado para o tema imigração e identidade de professores de LP. “Salto” que empreendemos na parte a seguir, intitulada “*A cena interpretativa*”, na qual apresentamos os gestos de interpretação realizados sobre o *corpus* deste estudo.

⁹⁹ Referência ao poema de Henriques Britto que abre a introdução desta tese.

SEGUNDA PARTE

A CENA INTERPRETATIVA

“dar a ler exige devolver às palavras essa ilegibilidade que lhes é própria e que perderam, ao se inserirem demasiado comodamente em nosso sentido comum. Para dar a ler é preciso esse gesto às vezes violento de problematizar o evidente, de converter em desconhecido o demasiado conhecido, de devolver certa obscuridade ao que parece claro, de abrir uma certa ilegibilidade no que é demasiado legível.” (Larrosa)

CAPÍTULO 1

Apresentando as personagens: a constituição do *corpus* e a análise dos eventos discursivos

Inicialmente, é pertinente ressaltar que o presente estudo apresenta um desenho flexível e de base interpretativista. Filiamo-nos à concepção de que a interpretação se constitui a partir de um arquivo que o enunciador (re)significa, em seu discurso. Em vista disso, consideramos a interpretação um gesto, o que equivale a dizer que é um ato no nível simbólico, marcado pelo equívoco (fato estrutural), lugar próprio da fantasia ideológica que sempre se dá em algum lugar da história e da sociedade e firma uma direção política. Tudo isso sustentado por processos de deslocamento e condensação inconscientes – *a posteriori*.

Para construirmos o gesto de interpretação de nosso objeto, o foco incide sobre o funcionamento discursivo, o que permite vislumbrarmos traços do enunciador em sua relação com o discurso e com o desejo. Em função disso, abordamos, nos enunciados analisados, as formações discursivas (FD) em que o enunciador se inscreve, para que suas palavras formem sentido (Foucault, 1997).

1.1 – CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

“A ciência pensa a vida e, como tal, pensar sobre a vida não elimina pensar em vida. (...) Pensar sobre indica distanciamento; pensar em indica mergulho.”
(Rajagopalan)

Buscamos rastrear, no discurso *sobre* o imigrante e no discurso *do* professor, o jogo da heterogeneidade por detrás da aparente homogeneidade que escapa no dizer, em função da porosidade da língua. Para isso, valemo-nos, na constituição do *corpus*, de diferentes registros, ou seja, documentos escritos sobre a história da região e sobre a imigração; relatos escritos de professores do ensino fundamental a respeito de sua história de formação lingüística e profissional; entrevistas com os professores, pautadas em elementos do relato escrito. Passamos, então, a descrever o processo de constituição do arquivo desta pesquisa.

1.1.1 – Seduções do romance: a narrativa dos professores

Para realizarmos o gesto de interpretação, trabalhamos com narrativas de professores da educação básica de escolas públicas, da região de Concórdia/SC. Vale salientar que os professores que compuseram o *corpus* inicial desta pesquisa, em um total de sete (07), são também alunos formandos do curso de Letras da UnC (Universidade do Contestado)¹⁰⁰, Concórdia/SC, configurando professores em formação, mas já inseridos na prática pedagógica. Posteriormente, foram entrevistados mais sete (7) professores da mesma região (também formandos do Curso de Letras), que compuseram o *corpus* definitivo deste estudo.

Para compor o *corpus*, inicialmente, enviamos o questionário a uma turma de vinte e três (23) formandos em Letras. Destes, sete responderam e retornaram o texto em que narravam sua experiência de formação. A partir desses relatos e da entrevista, sentimos necessidade de ampliar o *corpus* e decidimos contatar mais sete (7) formandos, da turma subsequente, também com aproximadamente vinte (20) alunos no total. Optamos por mais sete (7) entrevistas, também voluntariamente inscritas, para manter uma equivalência numérica de entrevistas realizadas em dois anos consecutivos.

¹⁰⁰ Esse espaço pedagógico se justifica, porque atuávamos como docente nessa instituição. Ao refletirmos sobre a prática discursiva nessa região, estaremos não só (re)visitando e (re)significando a nossa própria prática pedagógica de formação de professores, como também contribuindo para a formação em processo mais amplo, institucional.

A seguir, descrevemos a formação dos professores por nós entrevistados. Destacamos que T e E referem-se, respectivamente, a Texto (T) e Entrevista (E), seguidos do número aleatoriamente conferido ao professor na ordem de transcrição desses relatos:

- T1; E1 - Graduada em Letras Português/Inglês, cursando a 7ª fase de Letras Português/Espanhol e iniciando pós-graduação em Língua Espanhola. É professora de Espanhol em dez escolas multisseriadas da rede municipal de Concórdia/SC, de 1ª. à 4ª. série. Atua como professora desde 2000; porém, desde 2001, na sua área de habilitação: Espanhol e Português. Autodenomina-se descendente de alemães.
- T2; E2 - estudante da 7ª fase do curso de Graduação em Letras Português/Espanhol, sua experiência no ensino de Língua Portuguesa restringe-se ao estágio curricular e a substituições esporádicas (sempre na rede pública municipal e estadual). Autodenomina-se descendente de alemães.
- T3; E3 - estudante da 7ª fase do curso de Graduação em Letras Português/Espanhol, sua principal experiência como professora é no ensino da Língua Espanhola, já sua experiência no ensino de Língua Portuguesa restringe-se ao estágio curricular. Autodenomina-se descendente de italianos.
- T4; E4 – estudante da 7ª fase do curso de Graduação em Letras Português/Espanhol e da 1ª fase do curso de Letras Português/Inglês. É professora, há quase cinco anos¹⁰¹, de Língua Espanhola. No ano anterior à entrevista, iniciou o trabalho com Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Língua Inglesa, concomitantemente. Autodenomina-se descendente de italianos.
- T5; E5 – estudante da 7ª fase da graduação de Letras Português/Espanhol, sua experiência no ensino de Língua Portuguesa restringe-se ao estágio curricular. Não faz referência direta à sua ascendência; mas, no texto escrito, narra a presença da língua italiana no cotidiano familiar.
- T6; E6 – estudante da 7ª fase da graduação em Letras Português/Espanhol, professora de Português, diretora de escola municipal. Não se refere ao tempo em que é professora. Autodenomina-se descendente de italianos.
- T7; E7 – Estudante da 7ª fase da Graduação em Letras Português/Espanhol, professora da sala de recursos há quatro anos, trabalha no magistério há catorze (14) anos, sempre em escolas públicas. Não se refere ao tempo em que trabalha com o ensino de Língua Portuguesa. Autodenomina-se descendente de italianos.
- T8; E8 - Estudante da 8ª fase da Graduação em Letras Português/Inglês. Não se refere ao tempo em que trabalha com o ensino de Língua Portuguesa. Autodenomina-se descendente de alemães.
- T9; E9 - Estudante da 8ª fase da Graduação em Letras Português/Inglês, é professor de Língua Inglesa há oito anos em uma escola particular. Leciona Língua Portuguesa. Autodenomina-se de ascendência brasileira.
- T10; E10 - Estudante da 7ª fase da Graduação em Letras Português/Inglês; é professora de língua portuguesa no ensino fundamental e no ensino médio há cinco anos; trabalha

¹⁰¹ No momento da entrevista, em 2004.

em uma escola pública e em uma escola particular. Autodenomina-se de ascendência brasileira.

- T11; E11 - Estudante da 8ª fase da Graduação em Letras Português/Inglês, atua como professora de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa, há um ano. Autodenomina-se descendente de italianos.
- T12; E12 - Estudante da 8ª fase da Graduação em Letras Português/Inglês, atua junto à Secretaria de Educação de um município da região de Concórdia/SC e também atua como professora de Língua Portuguesa. Autodenomina-se descendente de italianos.
- T13; E13 - Estudante da 5ª fase da Graduação em Letras Português/Inglês. Atua na área de Educação, não se refere ao tempo nem a qual disciplina que leciona. Autodenomina-se descendente de italianos e de alemães.
- T14; E14 - Estudante da 3ª fase da Graduação em Letras Trilíngüe, não atua como professora. Autodenomina-se descendente de italianos.

Para apreender e, posteriormente, interpretar a prática discursiva desses professores, solicitamos a eles um relato escrito, no qual constavam as seguintes questões:

- Qual foi a primeira língua que você aprendeu em casa com a sua família? Você a considera sua língua materna (LM)? O que significa ser falante dessa língua para você?
- Para você, na sua história de vida, o que significa ser professor e por que você escolheu ser professor de Língua Portuguesa?

Pela leitura desse relato, algumas regularidades ‘saltaram’ aos nossos olhos:

- ao responder à primeira questão, vários professores afirmaram que a LP era sua língua materna, mas, logo emergia no relato a referência a outras línguas aprendidas concomitantemente à LP;

- chamou-nos a atenção que, ao referirem-se a essas línguas outras, recorrentemente essa menção era lingüisticamente introduzida e marcada por adversativas ou por termos que indiciavam certa tensão;

- instigou-nos a maiores reflexões o fato de os professores, ao referirem-se à relação com as línguas de convívio, fazerem sempre referência à sua experiência escolar, ao papel da escola na gestão dessas relações;

- em alguns relatos, havia a menção à interdição familiar e/ou histórica ao uso cotidiano da língua de seus ascendentes (em especial, alemão e italiano);

- muitos dos entrevistados não responderam ou responderam sucintamente a questão “por que você escolheu ser professor de Língua Portuguesa?”;

- intrigou-nos também, nas narrativas escritas, que os aspectos acima eram apenas mencionados resumidamente, o que não nos fornecia elementos suficientes para uma análise mais apurada.

A partir desses relatos escritos, percebemos que havia aspectos importantes a serem discutidos, no entanto, o *corpus* até ali coletado não fornecia elementos suficientes para a discussão. Tais aspectos nos ‘seduziram’ e nos instaram a querer saber mais da história de cada professor e ainda a mergulhar mais profundamente no enredo tumultuado dessas narrativas. Sentimos, então, necessidade de criarmos alguma estratégia para possibilitar que o professor falasse mais livremente de suas experiências, já que notadamente havia certa resistência em escrever sobre elas. Decidimos, após alguns meses, retornar à Universidade e agendar uma entrevista com os professores que haviam se prontificado a escrever o relato.

Retornamos a campo e realizamos entrevistas gravadas em áudio e, em seguida, as transcrevemos. Cada entrevista se deu a partir da leitura - por parte do professor - do texto que ele havia escrito, em um processo de reatualização, de rememoração do dito, o que permitiu que ele (re)tomasse o seu dizer, (re)significasse, já que, segundo Foucault (1983 [1992], p.144), “é a própria alma que há que constituir naquilo que se escreve”.

Na condução das entrevistas, tínhamos como objetivo primeiro que o professor se detivesse em aspectos do seu relato que ele julgasse pertinentes, aspectos que o capturassem, em um efeito de memória. Para isso, a questão inicial endereçada ao professor foi “E – Fulano (a), como já falei, esta pesquisa é sobre formação de professores e esse é o texto que você já tinha escrito. Eu gostaria que você fosse lendo e comentando o que mais isso o faz lembrar, recordar, pode contar fatos, contar experiências”

A partir dessa orientação, o professor ficava livre para comentar e retomar sua escrita. Procurávamos, ao longo dos comentários do professor, fazer o mínimo de interferências, de perguntas, para permitir que o percurso de elaboração seguisse a própria narrativa do professor.

Quando percebíamos que o professor hesitava em falar, ou que estava resistente, procurávamos fazer breves questões voltadas ao que ele já havia dito na entrevista e às regularidades acima mencionadas, para instigá-lo a contar sua história. As perguntas eram da seguinte ordem: “E - Você disse que..., poderia falar mais sobre isso?”; “Você pode

contar um pouco de sua história? por que escolheu ser professora de Língua Portuguesa?”; “Fale um pouco dessas diferenças, de onde você acha que elas vêm?”; “Você disse que é uma região de italianos e poloneses, lá ainda falam tais línguas?”; “Você pode contar algum fato que lhe tenha chamado a atenção em relação a essas línguas que você disse circularem em sala de aula?” Essas são algumas das questões que foram surgindo durante a entrevista e que foram endereçadas aos professores, sempre assentadas no próprio enredo que eles criavam para suas narrativas e fundamentadas nos aspectos recorrentes nos textos escritos.

Optamos por tal procedimento, pois consideramos, na constituição do *corpus*, que a tarefa de escrever suas narrativas e depois retomar esse escrito, caracteriza-se como um movimento em que o enunciador mais se diz do que diz, ou seja, ele se inscreve na escritura (Lacan, 1998). Esta compreendida como produção de linguagem – oral ou escrita, como inscrição de um texto no mundo, que produz sentidos a partir de cada novo trabalho do leitor/produtor e possibilita que o enunciador se escreva e se inscreva na linguagem (Grigoletto, 2003). Com isso também possibilitamos que o professor (se) diga, o que o leva a um processo de reformulação, permitindo outro sentido sobre o vivido (Eckert-Hoff, 2004).

Falar é, então, um ato; é a linguagem como efetivo: “Falando, o sujeito vai produzir e remeter a um texto que não é senão efeito” (Lachaud, 1996, p.13), efeito de sujeito, efeito de memória e de arquivo.

A escritura, para Derrida (1972 [1997]), é entendida como possibilidade de leitura, de inscrição sígnica. É um jogo com/sobre o tecido textual, em que o enunciador precisa “pôr as mãos no objeto (...) entrar no jogo tomando-o entre as mãos” (*idem*, p.07) e, ao fazer isso, enreda-se na própria trama do texto: escreve e se inscreve, “a escritura já é, portanto, encenação” (*idem*, p.12).

Nesse aspecto, consideramos que a noção de escritura derridiana aproxima-se da foucaultiana que considera que escrever é deixar marcas do/no enunciador; é possibilidade de inscrever-se, ocupar um lugar em uma filiação e estabelecer novas redes de sentido, (re)significando-se e (re)construindo acontecimentos, verdades. Escrever é dar(-se) um corpo. Foucault (1992) observa que:

o papel da escrita é constituir, com tudo o que a leitura constitui um ‘corpo’ (...). E este corpo, há que entendê-lo não como um corpo de doutrina, mas sim – de acordo com a metáfora tantas vezes evocada da digestão – como o próprio corpo daquele que, ao transcrever as suas leituras, se apossou delas e fez sua a respectiva verdade: a escrita transforma a coisa vista ou ouvida ‘em forças e em sangue’ (*in vires, in sanguinem*). Ela transforma-se, no próprio escritor, num princípio de ação racional. Em contrapartida, porém, o escritor constitui a sua própria identidade mediante essa recolção das coisas ditas. (p.143)

Para efetuarmos nosso gesto de interpretação, que é sempre leitura de um enunciador sócio-historicamente situado, com base em um referencial teórico, pautado em hipóteses e perguntas de pesquisa, e ainda em sua memória, guiamos o nosso gesto via análises de enunciados emitidos pelo professor sobre sua história de formação (lingüística e pessoal), de modo a possibilitar reflexões que indiquem possíveis conseqüências para o ensino.

Além disso, buscamos analisar manifestações lingüísticas que pudessem revelar pontos emergentes no processo de identificação do professor. Por tal processo metodológico, esta pesquisa nos permite questionar a perspectiva do sujeito logocêntrico, que tem norteado a maioria dos estudos sobre ensino de LP.

1.1.2 – Do documento ao monumento: os traços do/no enredo

Além da escritura dos professores, com o andamento da pesquisa, foi necessário procurar registros historiográficos da região e das políticas lingüísticas¹⁰², que nos permitissem trabalhar com aspectos da historicidade do dizer (discurso *sobre*).

Ao longo das transcrições e das primeiras análises, alguns aspectos que foram surgindo no texto escrito e nas entrevistas nos chamaram a atenção e exigiram que buscássemos mais informações históricas, para entendermos tanto o arquivo quanto a

¹⁰² Aspectos sobre a política lingüística, que se mostraram pertinentes ao nosso estudo, foram apresentados na primeira parte desta tese, no tópico 2.3.

constituição de certas discursividades que vinham se delineando no *corpora*. Inicialmente, algumas das regularidades que nos capturaram foram:

- a referência a um período da história do Brasil em que era proibido falar alemão e italiano (conforme o relato de dois professores) e os efeitos que tal proibição causou na família e no uso dessas línguas no cotidiano familiar;
- o fato de tal referência ter emergido apenas na entrevista e não no relato escrito;
- a recorrência à idéia de manutenção das origens (alemã e italiana) presente, discursivamente, em praticamente todos os relatos;
- a manutenção dos dialetos alemães e italianos no âmbito familiar;
- a insistência da importância do papel da escola na manutenção ou não das línguas, conforme políticas de línguas;
- certa tensão com que era referida a relação entre LP e as outras línguas nos intrigou e nos levou a procurar compreender melhor essa relação.

Tais impressões nos instaram a buscar elementos históricos, constitutivos de um arquivo, que pudessem contribuir para compreendermos as discursividades em jogo nas narrativas dos professores. Passamos, então, a descrever a construção do arquivo histórico de nossa pesquisa.

Para a constituição do que denominamos de “*corpus* oficial¹⁰³”, ou seja, documentos historiográficos, nos amparamos, inicialmente, em documentos constantes em bibliotecas e em acervos de fontes primárias do município de Concórdia/SC, por ser o *locus* de nosso estudo. Optamos por esse recorte pelo fato de considerá-lo representativo de discursos que circulam e/ou circularam na região e receberam ‘*status*’ imaginário de arquivo histórico.

Em um segundo momento, fomos à cata de mais documentos em Florianópolis/SC, no acervo da UFSC, o que se mostrou bastante profícuo a este trabalho, pela quantidade de material lá arquivado e de teses que versam sobre a história da imigração. Posteriormente, visitamos o acervo da USP e da UNICAMP, que concentram parte significativa da produção científica nacional, e também o Museu do Imigrante, em São Paulo.

Além disso, no decorrer do trabalho, nossa atenção foi dirigida ao acervo da

¹⁰³ Pautamo-nos na distinção estabelecida por Foucault entre *corpus* oficial (composto por documentos históricos, de arquivo) e *corpus* infame (ou seja, sem fama, constituído de relatos do cotidiano).

UCS/RS (Universidade de Caxias do Sul) sobre imigração. Neste, conseguimos uma série de registros históricos e de produções intelectuais, que nos ajudaram a compreender o processo imigratório na Região Sul do Brasil.

Tanto esses acervos documentais, quanto os livros e as teses produzidos nas diferentes universidades, nos permitiram apreender pontos importantes do arquivo construído sobre imigração e das discursividades dos professores entrevistados. Tendo em vista as regularidades acima mencionadas, que guiaram nossa leitura e a seleção dos documentos, estabelecemos como “*corpus* oficial” desta pesquisa os seguintes registros:

- Portaria de 24 de Janeiro de 1824, “esclarece sobre o pagamento de indenizações das despesas feitas pelo governo com a importação de colonos alemães;
- Fala do Imperador de 03 de maio de 1829, ao abrir a Assembléia Geral;
- Portaria de 12 de julho de 1824, “a respeito do casamento entre protestante e católico”;
- Lei de 23 de outubro de 1832, “sobre naturalização de estrangeiros”;
- Decreto nº. 13-A de 26 de novembro de 1889, “regula a concessão de naturalizações”;
- Decreto nº.58-A de 14 de dezembro de 1889, “providencia sobre a naturalização dos estrangeiros residentes na República”;
- Decreto nº.528 de 28 de junho de 1890, “regulariza o serviço da introdução e localização de imigrantes na República dos Estados Unidos do Brasil”;
- Relatório do Cav. Alberto Roti – Cônsul Real em Florianópolis, outubro de 1895;
- Relatório do Cônsul Régio em Florianópolis – Cav. Príncipe Gherardo Pio de Savoia, fevereiro de 1900;
- Relatório do Cav. Gherardo (dos Príncipes) Pio de Savóia – Régio cônsul em Florianópolis, Boletim do Ministério do Exterior da Itália, nº. geral 186, nº. da série 13, janeiro de 1901;
- Relatório do Cav. Gherardo (dos Príncipes) Pio de Savóia – Régio cônsul em Florianópolis, abril de 1902, in: Boletim do Ministério dos Negócios Exteriores da Itália, nº. geral 231, nº. da série 17, junho de 1902;
- Relatório do Sr. G. Caruso Macdonald, Regente do Real Consulado em Florianópolis, outubro de 1906;
- Boletim do Ministério dos Negócios Estrangeiros da Itália. nº. geral 207, série 16, setembro de 1901;
- ofício da câmara municipal da Villa Tubarão à Sociedade Central de Imigração - 08 de outubro de 1888;
- Guia do imigrante ao império do Brasil, organizado pela Inspeção Geral das Terras e Colonização F. de B. e Accioli de Vasconcellos, 1884;
- FERREIRA, Desembargador Vieira. (1939). *Azambuja e Urussanga*. Imprensa Oficial de Niterói;

- Fragmento do diário do Prof. Antonio Lazzarin, de 15/08/1912;
- Carta de um imigrante alemão aos familiares, de 31/01/1949.

Esses documentos nos ajudam a descrever não só a construção de um imaginário a respeito da imigração, mas também as condições de produção do discurso dos professores (no tópico 2.2, adiante).

1.2 – A HISTÓRIA SE (RE)VELA: RASTROS DE HISTORICIDADE

“nenhuma palavra é ‘neutra’, mas inevitavelmente ‘carregada’, ‘ocupada’, ‘habitada’, ‘atravessada’ pelos discursos nos quais ‘viveu sua existência socialmente sustentada’.”
(Authier-Revuz, 1990, p. 27)

A noção de historicidade que abordamos neste estudo está ligada às práticas discursivas e não discursivas e também à política e não pode ser tratada fora da língua. Não é algo que, de fora, determina o discurso, uma vez que é constitutiva dele e afeta a língua. Essa noção de historicidade implica o acontecimento que “não se confunde com a notícia, nem com o fato designado pelo poder, nem mesmo com o acontecimento construído pelo historiador. Ele é apreendido na consistência de enunciados que se entrecruzam em um momento dado” (Guilhaumou & Maldidier, 1994, p.166).

Tendo em mente que, neste estudo, estamos tratando de práticas discursivas, faz-se necessário inserir os enunciados abordados em seu momento histórico-social, o que é pertinente para a construção dos sentidos de um evento discursivo (Coracini, 1991). Em função disso, é importante, no decorrer do trabalho de investigação, resgatarmos elementos da história da região onde a pesquisa se realizou, que produzem efeitos no arquivo e influem na constituição identitária dos professores. Entretanto, é preciso lembrar que

o lugar da história é incerto, instável, movediço e, portanto, não se pode buscar reconstituir o ‘real’, já que ele é sempre, uma fabricação, um efeito de sentido criado pelos discursos. Assim, esse retorno à história é, antes de tudo, a procura de vestígios (nos textos fundadores) a partir dos quais não se pretende definir ‘quem estava com a razão’ (Gregolin, 2004, p.12).

Com essa concepção de historicidade, não é a cronologia o que trabalhamos, não é a busca por uma datação; a relação presente/passado é (re)significada: o passado intangível se marca no presente em uma fala que é sempre-já equívoco. Nota-se um entrelaçamento entre passado e presente, a construção ficcional de um ‘passado’ é (re)significada no *a posteriori*. A historicidade, então, está imbricada na repetição de enunciados, no equívoco, no trabalho da memória sobre os arquivos. A gênese, o discurso adâmico, é da ordem do impossível, do intangível. Faz-se ‘presente’ pelos efeitos de memória.

Para isso, a análise, nesta tese, foi dividida em dois grandes grupos de discursos: a) os discursos instituídos *sobre* os imigrantes e seus descendentes (capítulo 2), que envolvem documentos históricos que discorrem sobre a imigração, sobre os descendentes de imigrantes, imagens construídas sobre esse grupo; b) os discursos *do* enunciator (capítulo 3, da segunda parte), por meio das narrativas dos professores. Ao darmos ênfase a essas duas perspectivas de análise, estamos jogando com os efeitos de arquivo e com a construção do imaginário sobre a formação pessoal e profissional desses professores, com foco especial na construção do que seja ‘língua materna’ para eles.

Nos discursos *sobre*, os imigrantes trabalham os discursos da construção do outro. A história se faz a partir de um imaginário que inscreve via uma fantasia ideológica, os enunciadores, ‘os dá a conhecer’ e cria projeções imaginárias que lhes conferem lugares sociais. São discursos que inscrevem marcas, instauram acontecimentos e que funcionam ao longo da história, deixando rastros.

Os ‘discursos *sobre*’ são formas de institucionalizar sentidos, de organizar diferentes vozes. A exemplo de Mariani¹⁰⁴ (2004), na leitura dos documentos que compõem o discurso sobre o imigrante, os textos “foram lidos não como documentos históricos que conteriam fatos ou verdades históricas, mas sim como práticas discursivas que foram constituídas

¹⁰⁴ Mariani (2004) analisa uma série de documentos sobre a trajetória histórico-lingüística de institucionalização da língua portuguesa como língua oficial no Brasil. Seu foco recaiu no processo de colonização lingüística em consonância com o imaginário dos séculos XVI ao XVIII.

pelos domínios de pensamento da época e que, ao mesmo tempo, contribuíram para a formação e a transformação destes mesmos domínios de pensamento” (p.68). Estudar o funcionamento dos ‘discursos *sobre*’ e discutir se eles produzem ou não efeitos nos dizeres *do* enunciador é um dos nossos objetivos.

Para analisarmos a construção do ‘olhar do outro’ *sobre* os imigrantes e seus descendentes, na Região Sul do Brasil, foi necessário, inicialmente, estabelecer um recorte de quais documentos iríamos nos valer para a construção do *corpus*. Destacamos que a noção de recorte discursivo implica o imbricamento de linguagem e historicidade. O recorte é sempre fruto de uma construção teórica, a partir do olhar analítico de um enunciador, portanto, não é pré-determinado ou dado pronto ao analista. Os momentos de interpretação são tomadas de posição do analista, uma vez que é um jogo sobre o equívoco, é um risco, é “uma questão de ética e política: uma questão de responsabilidade” (Pêcheux, 1997, p.57).

Aos pensarmos a historicidade pela perspectiva descrita acima, consideramos que o imaginário que institui discursos é político; em vista disso, pode determinar o que devemos falar ou não, se podemos ou não dar voz aos diferentes enunciadores. Desse modo, a delimitação dos discursos *sobre* a imigração passa pela noção de documento, tal como definida por Foucault (1997a). Como já referido na primeira parte, o documento histórico é lido por nós como um monumento que procura descrever e interpretar relações e rastros deixados pelos homens.

Para efetuarmos os recortes discursivos (RDs) que possibilitassem a análise de documentos que deixaram rastros do (no) imigrante, escolhemos os que “não focalizam os acontecimentos particulares por si sós, mas pelo que revelam sobre a cultura em que ocorreram” (Burke, 1991, p.329). Selecionamos cartas, ofícios, relatórios, decretos-lei, portaria, um diário de imigrante, textos constitucionais, que versam sobre a imigração em seu período de instauração e de seu apogeu. Discursos *sobre* essas personagens, no dia-a-dia, com suas mazelas e suas ‘pequenas vitórias cotidianas’ (Foucault, 1996).

CAPÍTULO 2

‘DISCURSO SOBRE’: AS TRAMAS DO SUJEITO E DA HISTÓRIA

Neste capítulo, apresentamos os gestos de interpretação realizados sobre o *corpus*, com o olhar voltado ao discurso *sobre* o imigrante e seus descendentes. Para a efetivação desses ‘atos’, com tudo de político e de histórico que eles carregam, já que toda interpretação é um ato de um analista sobre um *corpus*, organizamos este capítulo em três sub-capítulos. No primeiro, apresentamos, ainda que brevemente, aspectos relacionados à história da região onde foram coletados os documentos históricos, os textos escritos e as entrevistas, pois tais elementos fazem parte da construção do arquivo dos enunciadores daquele *locus*. No segundo, descrevemos uma série de documentos que compõem o ‘discurso sobre’ os imigrantes e seus descendentes. No último, abordamos, em nosso artesanato interpretativo, pontos de encontro e de enlace de sentidos e de história na constituição do que denominamos ‘sentimento de pertença’.

2.1 – HISTÓRIA E SILÊNCIO: A CONSTITUIÇÃO DO INTER-DITO

As regiões do município de Concórdia/SC e do Alto Uruguai são cultural, política e economicamente marcadas pela imigração alemã, italiana e, em menor escala, pela polonesa. Segundo o historiador Nilson Thomé (2004), a primeira colônia germânica do Estado de Santa Catarina foi instalada no município de Mafra, na Região do Contestado, em

seis de fevereiro de 1829, constituída por famílias trazidas sob os auspícios do Governo Imperial do Brasil e do Governo da Província de São Paulo. A vinda dos imigrantes é motivada tanto por fatores próprios aos países de origem, quanto por fatores próprios ao Brasil.

As populações, na Europa do século XIX, viam-se imersas em instabilidades políticas e econômicas, geradas pelas lutas de formação das nacionalidades. No mesmo contexto, a industrialização crescente amplia o desemprego, a desigualdade social; portanto, aumenta a fome e a insegurança.

Com a abolição da servidão, na era pós-napoleônica, muitos ex-servos, alijados de um espaço social, viam na imigração a possibilidade de adquirir sua própria terra. Aliado a esse movimento de êxodo rural, registra-se uma grande explosão demográfica entre 1750 e 1850, gerando um desequilíbrio entre oferta e demanda de mão-de-obra. Esses fatores, unidos, propiciam um grande empobrecimento da população e o aumento da miséria.

Além desses, alguns outros fatores podem ser citados como significativos para motivar o processo imigratório, tais como: na Europa, mantinha-se o regime político-econômico do morgadio (apenas o filho mais velho tinha direito à posse da terra), o que não constava da Constituição Brasileira de 1824.

Com os movimentos de unificação e de formação dos Estados Modernos, por volta de 1870, tanto para a Alemanha, quanto para a Itália, impunha-se a necessidade do serviço militar. Contudo o período de engajamento era bastante longo, podendo chegar a uma década, e impunha severos castigos. Já no Brasil, estariam livres da obrigação militar (Klug, 1994; Flores, 2004; Magalhães, 1998).

Todavia o maior incentivador era mesmo a precária situação sócio-econômica. Os imigrantes eram, em sua maioria, camponeses empobrecidos, imersos numa estrutura social que ainda vivia sob o regime senhorial, como ilustra uma quadrinha renana, popular entre os imigrantes:

Klüsserat, cidade bela,
Pão seco e este não a faltar.
Muito barril e pouco vinho.
Travessas grandes e nada dentro¹⁰⁵.

¹⁰⁵ Quadrinha recolhida por Pe. Schmitz, em 1975, em Nova Petrópolis/RS (*apud*, Flores, 2004).

Para alcançar suas aspirações de futuro melhor, de posse de uma propriedade rural e de mais liberdade, todos os membros da família trabalhavam. Esse foi um dos fatores para a elite nacional manifestar um discurso de valorização dos imigrantes como mais laboriosos e disciplinados que os nativos (Arend, 2001; Bolognini, 1996; Campos, 1998; documentos históricos analisados no item 2.2, adiante).

O Brasil, por sua vez, necessitava colonizar diversas áreas e precisava da mão-de-obra de trabalhadores, para sustentar e gerar crescimento, logo após a abertura dos portos. Diante da imagem, ideologicamente constituída, de desbravadores e empreendedores que os imigrantes europeus possuíam, privilegiou-se - nos séc. XIX e início do séc. XX - contratar mão-de-obra e investir no processo de colonização com a vinda ao Brasil de imigrantes europeus.

Pelos relatos históricos da época, é possível perceber diversas fases pelas quais passaram os imigrantes. O primeiro estágio, normalmente, era de sonhos de Eldorado, de fortuna, de enriquecimento rápido, de fácil propriedade da terra, o que fazia com que fosse considerado pouco o sacrifício de deixar a pátria e sujeitar-se a incertezas. Entretanto, esse sonho era sustentado pelo aparato de propaganda gestado pelos agentes de imigração, que não era condizente com a realidade que os imigrantes encontravam quando chegavam ao Brasil.

Seguia-se a essa fase, um tempo de revolta e de desencanto perante a realidade difícil, bem diferente da alardeada pelos agenciadores. Os imigrantes se viam às voltas com as florestas, as distâncias (sem a devida infra-estrutura), o isolamento, a falta de assistência médica e religiosa, além da barreira da língua¹⁰⁶. “O imigrante constatava que a fortuna não brotava fácil da terra, nem tão depressa quanto esperava, para permitir-lhe um retorno triunfal à Pátria” (Dall’Allba, 1983, p.08).

Depois, para muitos imigrantes, vinha o estágio de euforia e orgulho por sentirem-se proprietários de terras (realidade que a maioria não vivenciara na Europa), ao ver o crescimento das plantações e a mesa farta. Entretanto, a seguir, vinha a fase do tédio; pois, apesar da posse da terra, não viam perspectiva de crescimento: faltava infra-estrutura como

¹⁰⁶ Um estudo detalhado dessas condições é desenvolvido por Bernardi (2003).

estradas, armazéns, escolas, assistência médica, entre outras. Apenas algumas colônias, após anos ou gerações, vivenciaram períodos de prosperidade. Todavia, todas as dificuldades não impediram que se cristalizasse a imagem política e ideológica de povo trabalhador, que não desiste facilmente de suas metas, tendo, por isso, grande contribuição a fornecer ao Brasil (Bernardi, 2003; Magalhães, 1998; Dall’Allba, 1983).

Segundo o historiador Toni Jochem, para os imigrantes, “a vontade de pisar na ‘Terra Prometida’ era grande; afinal, era toda a vida que deveria ser recomeçada. Era esquecer o passado, as dificuldades, os parentes que ficaram, os amigos, a pátria-mãe e... recomeçar” (1992, p.44), como se fosse possível ‘esquecer’ para ‘recomeçar’ ou simplesmente ‘começar’. Percebemos, na citação do autor, a forte presença da perda de um lugar, de uma filiação, de vínculos com uma cultura e com uma pretensa origem.

Cabe dizer que, principalmente os alemães, não exclusivamente, buscavam historicamente manter a sua *kultur*, marca da diferença do alemão em relação aos outros povos. De acordo com Bolognini (1996): “os alemães estavam sempre preocupados em perguntar-se continuamente no que consistia a sua especificidade em relação às outras nações, principalmente as européias, e essa preocupação com uma especificidade, com uma diferença é marcante, e diríamos até, decisiva” (p.10). Uma representação ressoava no imaginário deles: “Lembra-te de que és um alemão” (Magalhães, 1998, p.14). A maioria dos imigrantes alemães deixou a sua terra em um contexto de nacionalismo e de formação do Estado Nacional Alemão (séc. XIX e início do séc. XX), o que os imbuía de um forte sentimento de pertença (*idem*, p.28).

Muitos dos imigrantes que chegaram a Santa Catarina, em 1850¹⁰⁷, estavam imbuídos desse espírito (*geist*); por isso se consideravam alemães, mesmo tendo nascido em outros países, já que eram provenientes principalmente de Baden, Pomerânia, Prússia e Baviera (Arend, 2001). Culturalmente, eles mantinham a nacionalidade alemã, como

¹⁰⁷ Vale destacar que esse foi o período da unificação, promovido por Bismark. Como eles se tornaram cidadãos do *Reich*, já tinham experimentado a experiência da nação, logo eles traziam esse sentimento de pertença. Não necessariamente ao Estado, mas a uma imagem de si como um grupo. Essa imagem foi fortemente veiculada e sustentada pelo sistema de ensino deles que foi reproduzido no Brasil. Esse período caracteriza-se também pela unificação da Itália, com efeitos no sentimento de pertença dos italianos e de seus descendentes.

vínculo forte de filiação, mesmo tendo cidadania¹⁰⁸ brasileira, vinculada à noção de Estado, para aqueles descendentes já nascidos no Brasil. Afirma Arend (2001): “os imigrantes alemães percebiam-se como brasileiros no que se refere à cidadania e como alemães em relação à nacionalidade” (p.41). A mesma autora entende que, para manter esses vínculos tão fortes, a língua exerce um papel importante, pois criava fronteiras simbólicas entre os imigrantes e seus descendentes em relação aos ‘outros’.

Consideramos que os mesmos sentidos ainda se fazem presentes na discursividade dos professores de nossa pesquisa, através de enunciações como as do recorte a seguir:

(RD2) meu avô é de origem /// polaca / né / e a minha avó de origem alemã / e // quando eu ia pra casa deles nas férias/ eu escutava muito eles falá o alemão (...) e ainda hoje é assim com meu filho // eles falam e também já tão ensinando pra ele o idioma alemão / que eles dizem assim / a gente não pode perder as raízes da nossa família (E1,p2)

Os professores, descendentes de imigrantes, não se esqueceram dos parentes (estes aqui entendidos como laços de inscrição em uma comunidade imaginada¹⁰⁹), da pátria-mãe, mas os ressignificaram. Os imigrantes buscaram por diversos meios, tais como: associações, criação de escolas, clubes, etc., manter elementos de sua *kultur* e preservar a sua língua (mesmo em momentos de interdição institucional) e ainda manter o *geist* (espírito) que os filiava a um eu ideal. Isso ainda ressoa no arquivo e na história de formação lingüística e pessoal (por que não profissional?) dos professores entrevistados. Haja vista os seguintes depoimentos: “*a gente não pode perder as raízes da nossa família*” (E1,p2); (RD3) “*os meus pais eles sempre falavam entre eles em italiano*” (E2,p.01).

A inscrição em filiações produz efeitos de verdade que sustentam não só os gestos de interpretação e os efeitos de sentidos produzidos por esses professores, como a construção de sua memória. A tentativa de manter-se filiado a uma *kultur* persiste nos descendentes dos imigrantes; entretanto essa filiação não se dá sem tensões, embates e conflitos, grandemente influenciados pela política lingüística; conforme é possível observar

¹⁰⁸ A noção de cidadania não recobre “uma participação cultural, lingüística ou histórica em geral. Ela não recobre todas essas pertencas” (Derrida, 2001, p.28), não é natural e nem nasce por si mesma. Contudo gera efeitos no arquivo, inscreve(-se) na memória um traço de pertença.

¹⁰⁹ Comunidade aqui não se refere à comunidade sociologicamente definida, pelos traços que unem um grupo pretensamente homogêneo, mas a uma construção imaginária, que extrapola o tempo e o espaço (Anderson, 1983[1991]). A noção de comunidade imaginada será discutida no tópico 2.3, desta segunda parte.

no RD3: “*não podiam falar em italiano / era proibido falar em outra língua aqui no país*” (E2; p1).

Daí a questão: por que essa interdição evidenciada no último recorte? Há algumas raízes históricas, logo, sociais e ideológicas, que marcam constitutivamente a circulação das línguas na já citada região do Brasil. Obviamente, não como sentido único e mera explicação causal da interdição, pois várias perspectivas se encontram em jogo, assim produzindo efeitos de sentido acerca do nacional e do que seja “*uma*” língua. Todavia, não se pode negar a evidência da força do Estado na circulação de sentidos importantes na configuração dos grupos sociais naquele *locus*.

As campanhas de nacionalização do ensino e conseqüente proibição e/ou inibição do uso das línguas dos imigrantes em território Nacional, a que nos referimos no tópico sobre políticas lingüísticas (2.3, da primeira parte), deixaram marcas no modo como os imigrantes e seus descendentes se relacionavam e se relacionam com essas línguas. Consideramos que esse ato histórico-político apresenta, ainda, ressonâncias no discurso dos professores e produz memória, configurando-se em elemento pertinente à análise. O discurso *sobre* os imigrantes domina a existência deles, produz sentidos e se estende na história de suas vidas, como um manto que recobre e delinea o que são e/ou devem ser (em sua relação de FDs). O discurso classifica, enfim, os enunciadorees. O ‘discurso *sobre*’ os imigrantes e seus descendentes deixa resíduos no discurso do professor, como é possível observar no recorte seguinte:

(RD3) os meus pais eles sempre falavam entre eles em italiano / mas no momento em que nós os filhos chegássemos perto deles / eles já mudavam a fala pra língua portuguesa / eu acredito até que era uma forma até de eles nos protegê / porque eles sabiam de todo aquele problema também que teria sido causado com a língua italiana / porque houve uma época em que as pessoas eram proibidas de falar o italiano // então eles deviam ter até um certo preconceito // então eles não nos ensinaram / e não gostavam de nos ensinar a língua italiana // eu acredito que era até como uma forma do preconceito dessa / eh / época / que não podiam falar em italiano / era proibido falar em outra língua aqui no país (E2;p1)

Perante esse recorte, consideramos que, ao interditar o acesso a uma língua, não se interdita apenas um ato, mas o acesso ao dizer que, segundo Derrida (2001), é justamente o interdito fundamental. É a interdição da possibilidade de dizer, de se dizer e de dizer a alguém. Segundo pesquisas de Lachaud (1996), uma língua pode funcionar como interdito

quando um dos pais a utiliza, a fim de não se fazer entender pelas crianças. A autora ainda destaca que não é raro que, nesse caso, a criança que “compreende” a língua não possa falá-la. Esse efeito nós percebemos relatado no recorte acima.

Pela inscrição no arquivo, define-se o dizível para o enunciador, remetendo-o a uma filiação de dizeres, a partir de um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer (conforme já referido no item 1.3, da primeira parte). No recorte acima, o efeito do arquivo, do sentido já-lá que materializa, no intradiscorso, a FD, remete a uma construção anterior e exterior à enunciação, ou seja, remete ao silenciamento das línguas estrangeiras em um determinado momento histórico brasileiro, por intermédio de campanhas de nacionalização do ensino, com a finalidade de criar “*uma* identidade nacional”. Aqui, silêncio e interdição aproximam-se, “é preciso que não se diga tudo para que algo seja possível de dizer” (Tfouni, 1998, p.6). O dizer consiste em atualizar certos sentidos e apagar/interditar outros. O interdito assume, então, um papel de fundador no discurso¹¹⁰. Como afirma Foucault (1996), a interdição é um dos procedimentos mais familiares de exclusão de discursos, determina que nem tudo pode ser dito em qualquer circunstância. Essa determinação está de tal modo arraigada na história e na cultura que constitui o arquivo e estrutura o funcionamento dos discursos, revela a ligação do discurso “com o desejo e com o poder” (*idem*, p.10).

No funcionamento discursivo, o enunciador produz sentidos quando os materializa lingüisticamente; quando evita o silêncio, pois todo o dizer é uma relação fundamental com o não-dizer. Entretanto, ao romper o silêncio, não o está excluindo, como se ele deixasse de existir e passasse a outro estado, mas está fazendo escolhas, pois o silêncio é constitutivo de todo processo de significação, ele “não fala, ele significa” (Orlandi, 1997, p.44).

Silenciam-se sentidos e elegem-se outros, porém os sentidos silenciados estão produzindo efeitos na significação do enunciado. Ao buscar “*uma* identidade nacional”, “*uma*” língua que a sustente, instaura-se o silenciamento de todo um processo histórico e tenta-se, ainda que ilusoriamente, estancar o movimento de sentidos, de identificações. Separa-se e rejeita-se um “discurso que não pode circular como o dos outros” (Foucault, 1996, p.10). Separa-se e rejeita-se uma identificação marcada pelo uso de línguas-outras,

¹¹⁰ Sobre o interdito como fundador no discurso, ver TFOUNI (1998).

que não a instituída como nacional. Entretanto, se o ato de falar disciplina o significar; no silêncio, os sentidos se movem largamente: o “*um*” é apenas do nível da ilusão, da ficção.

A política do silêncio¹¹¹, como censura¹¹² do Estado, é constituída por regras socialmente estabelecidas que fazem com que alguém silencie: “*era proibido falar em outra língua aqui no país*”. Todavia, para além dessa proibição tácita e institucional, a política de silenciamento assume outras formas, mais indelévels, mas nem por isso menos eficiente: “*era até como uma forma do preconceito dessa / eh / época*”; podemos dizer, efeito de sentido da censura do Estado. É uma interdição do dizível, sustentada pela fantasia ideológica, conforme vislumbramos no recorte: “*porque houve uma época em que as pessoas eram proibidas de falar o italiano // então eles [pais] deviam ter até um certo preconceito // então eles não nos ensinaram / e não gostavam de nos ensinar a língua italiana.*” Ao silenciar um modo de (se) dizer, interditam-se identificações e filiações desse enunciador, além de se instaurarem outros sentidos sobre sua descendência: “*... deviam ter até um certo preconceito*”, que produzem outros gestos de interpretação.

Vale lembrar que nem mesmo com tais procedimentos houve o apagamento dessa história e dessa memória. Na seqüência da entrevista, o mesmo professor enuncia:

(RD4) “*Então / quando se encontravam / assim / as minhas tias / tias da minha mãe / a minha avó / a conversa delas era toda em italiano / então a gente aprendeu ouvindo / mas eu nunca falei com elas*” (E2; p1)

A língua italiana se faz presente no cotidiano: “*a conversa delas era toda em italiano*”. Contudo, como efeito de uma interdição, “*eu nunca falei com elas*”.¹¹³

¹¹¹ A política do silêncio, ou silenciamento, subdivide-se em: a) silêncio constitutivo, apagamento necessário de palavras ao falar; e b) silêncio local, ou censura, “aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura” (Orlandi, 1997, p.24).

¹¹² Entendemos por censura “qualquer processo de silenciamento que limite o sujeito no percurso de sentidos” (Orlandi, 1997, p.13).

¹¹³ A questão da interdição será aprofundada nas análises.

2.2 – MONUMENTOS *SOBRE O IMIGRANTE*

Do ponto de vista de Backes (2000), “os discursos são motores da história, e não apenas sua representação, ou seja, que os discursos fazem a história, mas também são feitos dela” (p.21). Diante dessa citação, consideramos importante descrever alguns discursos de documentos históricos que entendemos terem feito história e terem constituído imagens sobre os imigrantes e seus descendentes no Brasil. Resta observar que suas ressonâncias podem repercutir ainda hoje. Esses documentos são sustentados por ecos de outros discursos que circulavam ou circularam na sociedade daquela época e que possibilitaram esses dizeres, já que o discurso é sempre construído sobre/de discursos prévios.

O discurso da história sustenta o imaginário de que “um povo só é povo se tem uma história. Só se mantém unido, só conserva sua identidade através do tempo, se pode firmar suas raízes nos escaninhos dos séculos” (Dall’Alba, 1983, p.07). Declara esse autor que o povo brasileiro está em formação (e sempre estará), mas uma parte de sua história está sendo relegada ao esquecimento em prol de uma história oficial imposta como verdade; vale dizer, a da classe dominante portuguesa.

Com base nisso, estudamos um segmento que tem papel importante na constituição da sociedade brasileira: os imigrantes europeus (no caso de nosso *locus*, focalizamos os alemães e os italianos), em especial no Estado de Santa Catarina, dada sua grande influência em manifestações culturais, hoje, comuns em nosso país. Estudamos também o enorme número de descendentes que ainda procura manter vínculos com a cultura ancestral.

Algumas imagens, via regularidades referidas anteriormente, marcaram a leitura e o recorte do *corpus* oficial. Destacamos, entretanto, que não são imagens fixas, estanques e sem alterações, já que o arquivo está sempre em movimento. As imagens mudam, mas como estava no imaginário da época, deixam traços ao longo da história e também na memória; logo, podem deixar rastros no modo de os enunciadores construírem seu eu ideal (maneira de se relacionar com o olhar do outro) e seu ideal de eu (imagem de si mesmo).

Questionamos, primeiramente, que imagens circunscrevem esse grupo de “imigrantes” e lhes garante o tratamento de um corpo, imagens essas que podem ter efeitos

no discurso dos professores por nós entrevistados. Seguindo esse percurso, algumas regularidades ‘saltaram aos olhos’ e podem vir a ter efeitos na interpretação por nós empreendida.

As imagens de povo laborioso e empreendedor chamaram nossa atenção, durante a leitura do material empírico que deu origem a este *corpus oficial*, pois se inscreveu em uma ordem do repetível, como imagem cristalizada e verdade dada ao leitor. O que acaba de ser dito, pode ser observado nos recortes dos documentos a seguir:

(RD-CO1) ¹¹⁴ “Convido auxiliar o desenvolvimento da nossa agricultura, é absolutamente necessário facilitar a entrada e promover a aquisição de colonos prestadios que aumentem o número de braços, de que tanto carecemos. Uma lei de naturalização acomodada às nossas circunstâncias, e de um bom regulamento para a distribuição das terras incultas, cuja data se acha paralisada, seriam meios conducentes para aquele fim. Tais são os objetos que me pareceram mais necessários recomendar ao patriotismo e sabedoria da assembléia geral. (Fala do Imperador, 03 de maio de 1829)

O recorte acima constitui um excerto de discurso do Imperador por ocasião da abertura da Assembléia Geral, de 03 de maio de 1829. A ênfase do discurso no papel da imigração recai na necessidade, construída socialmente, de introdução de colonos estrangeiros no Brasil. Marca uma posição oficial do Estado brasileiro a respeito dos imigrantes: “promover a aquisição de colonos prestadios que aumentem o número de braços”.

Retomando a reflexão, quem são esses *colonos prestadios*, que devem aumentar o número de braços e impulsionar a agricultura nacional? O Decreto n.º. 528 de junho de 1890, que “Regulariza o serviço de introdução e localização de imigrantes na República dos Estados Unidos do Brasil”, oferece elementos pontuais para respondermos à questão:

(RD-CO2) *Capítulo 1*

Da introdução de imigrantes

Art. 1.º. É inteiramente livre a entrada, nos Portos da República, dos indivíduos válidos e aptos para o trabalho, que não se acharem sujeitos à ação criminal do seu país, excetuados os indígenas da Ásia, ou da África que somente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admitidos de acordo com as condições que forem então estipuladas.

¹¹⁴ Referenciamos os recortes discursivos extraídos dos discursos *sobre* a imigração como “Recorte Discursivo do Corpus Oficial: RD-CO”, enumerando-os seqüencialmente, para facilitar retomadas e diferenciá-los do discurso *dos* professores.

Esse imaginário, instaurado no período colonial, equivale a dizer, a necessidade de colonos europeus para impulsionar o progresso do país, deixa traços na República. Tal necessidade aparece de modo enfático no recorte a seguir:

(RD-CO3) De utilidade grande serão para o Brasil os imigrantes europeus, fadados a transformar a terra e a população, em especial os italianos, cuja imigração é mais numerosa hoje e continuará sendo pelo futuro. O italiano se distingue entre os melhores elementos colonizadores (...) de ótimas qualidades. (Rel. Alberto Roti, 1895)

Como já nos referimos no item 2.1, o que motivou a vinda dos imigrantes para o Brasil foi o empobrecimento da população européia, a falta de oportunidades de ascensão social na “mãe-pátria”, que negava isso a seus filhos. Do lado do Brasil, a vinda desses imigrantes era muito esperada por serem considerados mais laboriosos e disciplinados que os nativos (Arend, 2001; Bolognini, 1996; Magalhães, 1998). A imagem de desbravadores e empreendedores que os imigrantes europeus granjearam sustentou o processo imigratório.

No período de imigração, a máquina estatal divulgava a grande necessidade de implementação de uma política de imigração, para atrair colonos de outras nações, cujo objetivo era “*atrair para o país uma corrente imigratória capaz de impulsioná-lo pela estrada do progresso*” (RD-CO4; ofício de 1888).

Essa necessidade fica clara no ofício da Câmara Municipal de Tubarão, de 08 de outubro de 1888, dirigida ao Ministério da Agricultura, que indicia o interesse do governo daquele município na colonização de sua área por meio da imigração. Considera essa forma de “*dar existência e efetividade prática àquelas providências imprescindíveis à salvação, e consecutivo desenvolvimento, da colonização nesta parte da província*” (RD-CO5).

Como o governo brasileiro precisava seduzir o elemento trabalhador, no qual confiava suas expectativas de progresso, oferecia-lhes, como atração em forma de propaganda, uma série de vantagens, a fim de convencê-lo a deixar sua pátria, sua língua, seu povo e aventurar-se rumo ao desconhecido. Haja vista: “*art. 12 – os imigrantes estarão sob proteção especial do Governo e dos Inspectores gerais e especiais de terras e colonização*” (RD-CO6; Decreto nº. 528, de 28 de junho de 1890 – Lei Glicério). Esse decreto tem como função “*facilitar e tutelar o transporte e introdução dos imigrantes*” (*idem*), tal como consta no artigo 5 que “*dispõe sobre a gratuidade da passagem para o*

Brasil, ou sua redução, por conta do Governo Federal” (*idem*). Tudo com vistas a incentivar a imigração, contudo esse sonho de ‘eldorado’, de ‘terra prometida’, freqüentemente, se desfazia já nos primeiros meses na nova terra.

O Decreto nº. 528 se caracteriza pela vaguidade na apresentação do amparo e condições que os imigrantes aqui encontrariam. Rezava que estariam sob ‘proteção especial do Governo’, sem esclarecimento do que isso significa. A repetição de expressões como “proteção especial”, “Inspetores Gerais e Especiais”, reforçadas pelo apelo da “gratuidade da passagem” possibilitaram a construção de um imaginário positivo e promissor sobre um lugar desconhecido, no qual poderiam cultivar sua própria terra. Segundo Freud (1921), um grupo só pode ser excitado por um estímulo excessivo e os agenciadores da imigração apostaram na ilusão de país idílico, criada por um aparato de propaganda, no qual, parafraseando Freud, pintaram as cores mais fortes, exageraram e repetiram o mesmo chamado diversas vezes, até conseguirem a adesão do grupo de imigrantes. Nos documentos acima referidos, o efeito do arquivo remete ao silenciamento das reais condições que os imigrantes encontrariam ao chegar ao território brasileiro.

A busca da terra e de melhores condições de vida dá caráter ao grupo “imigrante”, mesmo que, para isso, tenham de abandonar a ‘mãe’ (pátria, nação, língua materna) em busca do pai simbólico (terra, nome próprio e propriedade) muito mais do que o fato histórico-político do deslocamento espacial de um Estado a outro¹¹⁵.

Os imigrantes saíram de sua terra e se aventuraram em solo brasileiro porque, lá de onde vinham, eram identificados como excluídos, não possuíam um lugar nem terra para produzir. Para serem contados como “alguém”, para pertencerem a um grupo e serem valorizados em algum lugar, precisaram pagar o preço: o desterro; precisaram afastar-se da mãe pátria, para com ela criar outros laços. A pertença ao grupo requer filiação, mas essa filiação estabelece um sacrifício: o gesto de deslocamento, muito mais que espacial, é um gesto que impõe uma ruptura com a pátria, com a língua, com a cultura.

Os laços, porém, não deixam de existir, como ilustram os seguintes enunciados: “*Lembra-te de que és um alemão*” (Magalhães, 1998, p.14), “*Não podemos perder nossas raízes*” (professor entrevistado em nossa pesquisa), “*Minha fantasia faz-me imaginar, às*

¹¹⁵ A respeito dos efeitos subjetivos dos processos imigratórios, ver também Viana (1978).

vezes, *que sou alguém que volta do exílio*” (diário do Prof. Antônio Lazzarin, de 15/08/1912).

Os laços, as filiações, não permanecem inalterados, eles se deslocam, alteram-se, movimentam-se, como indiciam sintomas instalados entre os imigrantes e seus descendentes, ou seja, o desejo de retorno à pátria, busca constante de propriedade da terra e ainda a manutenção de hábitos e de crenças. A manutenção de traços da filiação à nação é uma regularidade que chama a atenção nos documentos:

(RD-CO7) Agora que as colônias estão produzindo mais do que necessitam, e que o capital começa a formar-se, observa-se em Urussanga algum sintoma que faz prever um próximo estabelecer-se de relações comerciais com os centros brasileiros e a criação de outras com a mãe pátria diretamente para a Itália. (...) Os colonos preferem produtos italianos, ainda que mais caros, e basta que um produto venha da Itália para que tenha aqui boa aceitação (Rel. Alberto Roti, 1895).

A voz do cônsul assume o estatuto de porta-voz autorizado a transmitir uma projeção sobre o imigrante e determinar um lugar social para ele: “Agora que as colônias estão produzindo mais do que necessitam, e que o capital começa a formar-se”. O advérbio “agora” marca uma ruptura temporal e discursiva, que inscreve o imigrante em uma nova ordem: não mais a daquele de quem se espera o progresso, mas a daquele de quem já é responsável por tal progresso.

Ao enunciar “os colonos preferem produtos italianos”, o relator pode estar, imaginariamente, inscrevendo-os em uma rede de filiações, que lhes permite assumir um lugar sócio-histórico; portanto, instaurado por uma fantasia ideológica, que os identifica como “italianos”, que podem consumir produtos italianos, possuem o pai (terra) e podem gozar a mãe-pátria – materializada na demanda por produtos vindos da pátria distante. Duplo conflito: a potência paterna teve de ser buscada longe, em outras terras; a mãe a ser gozada está distante. Podem se contar entre os outros e estabelecer uma pertença (Costa, 2001), mas essa pertença tem um preço a pagar.

Vale salientar a pertinência da relação com a pátria distante, com a nação que lhes confere nacionalidade, independentemente da cidadania (relação com um Estado), como vemos também na seguinte citação, já enunciada anteriormente: “O imigrante constatava que a fortuna não brotava fácil da terra, nem tão depressa quanto esperava, para permitir-lhe um retorno triunfal à Pátria” (Dall’Allba, 1983, p.08). Ao longo dos documentos, ressoa,

em vários momentos, o desejo de retornar à pátria, retorno físico e simbólico, indiciado pela compra de produtos da Europa, de viagens, da religiosidade e da manutenção da língua. O fragmento, a seguir, extraído do diário de um imigrante de 15 de agosto de 1912, ilustra esse sentimento:

(RD-CO8) “Minha fantasia faz-me imaginar, às vezes, que sou alguém que volta do exílio e que se aproxima da antiga moradia, onde sempre estive o desejo, por longos anos, e sempre algum obstáculo intransponível impedia de chegar a rever” (Prof. Antonio Lazzarin, 15/08/1912).

Ao se instalarem no Brasil, os imigrantes passaram a conviver em comunidades (prática que persiste ainda em nossos dias com muitos de seus descendentes), o que contribuiu para a manutenção dos dialetos, sobretudo em regiões rurais¹¹⁶. Tal prática também colaborou para que as pessoas se considerassem vinculadas a uma nação.

Além disso, a língua tem um papel importante na manutenção desse sentimento comunitário e nessa vinculação à nação. Revelam os estudos de Nadalin (2007), que uma marca pertinente à imigração alemã, em sua primeira fase, é a valorização do *Deutschtum*, germanidade, caracterizada pela idéia de uma etnicidade, pela prática de uma *Muttersprache* (língua mãe) e manutenção da religião protestante luterana.

No segundo momento, prevalece uma cultura pautada no *Deutschebrasilianertum* (teuto-brasileiro), que mantém elementos da identificação com os imigrantes, tal como a manutenção da língua alemã, mas já com traços da língua portuguesa. Segundo Magalhães (1998), os imigrantes e as representações que circulavam no imaginário brasileiro sobre eles (literatura, mídia, documentos oficiais), davam conta de que eram muito apegados às suas pátrias de origem, já que eles “presentificavam seu passado por meio do emprego do idioma alemão, da preservação de usos e costumes e da endogamia” (*idem*, p.76). Esse imaginário ecoa no *corpus* e se materiliza lingüísticamente: “*guten tag*”, “*wier geht’s dier*”, “*mier geht’s gut*”, “*es geht lansam*” “o básico a gente lembra ainda né” (E1;p.06)

A imagem de manutenção de vínculos com a nação distante também percebemos no *corpus* de pesquisa, isto é, no discurso dos professores, por afirmações como “*não podemos perder nossas raízes*” (E1; p.02), proferida por um professor, ao referir-se à sua

¹¹⁶ A tendência de manutenção da língua e de traços culturais da nação de origem, identificados entre os alemães, também é identificada entre os italianos.

ascendência alemã. Além do desejo de retorno simbólico, de manutenção das raízes, ressoa também um gesto de censura nesse recorte, isto é, o medo em perder algo, em perder as suas raízes¹¹⁷.

A inscrição do enunciador na história é fundamental para compor sua constituição identitária, pois é um processo imaginário que liga o campo do eu ao campo do outro. Como conseqüência, podemos mencionar a regularidade, tanto nos documentos quanto nos dizeres dos professores, que surge da/na imagem de manutenção das raízes e da língua. A filiação em uma pertença é condição necessária para a identidade, para que o enunciador possa se contar entre outros.

Pelos documentos apresentados, consideramos que a identificação encontra-se estritamente ligada a um arquivo histórico que possibilita o dizer e permite pontos de identificação; não a identidade totalizante que é sempre ilusória, mas pontos de identificação fugidios, cambiantes, clivados.

No domínio do arquivo, há sempre a possibilidade de o sentido vir a ser outro, no movimento contraditório entre o mesmo e o diferente. O conjunto de enunciados, efetivamente produzidos da perspectiva de um posicionamento sócio-histórico, é inseparável de um arquivo e de instituições que lhe conferem autoridade e, ao mesmo tempo, legitimaram-se por meio dele. Parece irrefutável o fato de que muito do discurso sobre o imigrante, em Santa Catarina, que encontramos no *corpus*, foi enunciado por uma instituição estatal - o Estado brasileiro - , a fim de justificar o papel da imigração perante a sociedade, desse modo criando uma imagem e um lugar social para o imigrante.

Convém notar que, nos dizeres *sobre* os imigrantes, os sentidos “chegam com a mesma incerteza do viajante que acaba por dizer sobretudo o que não sabe sobre aquilo que, desconhecido, veio a conhecer” (Orlandi, 1990, p.09) e esses sentidos sempre-já podem ser outros.

¹¹⁷ Etimologicamente, o vocábulo “raiz” remete a cerne, origem, princípio, provém do latim *radix – ícis*, lat. cient. *radicatio* – radical (Cunha, 1997, p.661).

2.3 – JOGO DE SENTIDOS E DE ARQUIVO: SENTIMENTO DE PERTENÇA

Na descrição anterior, a respeito dos documentos sobre imigração, um sentido ecoou nos recortes e ainda reverbera entre os descendentes dos imigrantes: o sentimento de pertencer a uma comunidade imaginada (Anderson, 1991). Na trama dos sentidos e dos arquivos, o sentimento de comunidade se instala e inscreve o enunciador em uma pertença. Resta perguntar: o que é essa comunidade? O que implica inscrever-se nela?

Destacamos aqui que, ao abordar a noção de comunidade, não o fazemos de uma perspectiva sociológica, mas do ponto de vista de Anderson (1991) e de Bauman (2001 [2003]), ou seja, como comunidade imaginada. Esta, para Anderson (1991), liga-se à idéia de Nação, não necessariamente vinculada a um Estado ou a um território, mas a um sentimento de filiação, resultado espontâneo de um complexo discreto de forças históricas (diríamos inscrição em um arquivo) que podem ser transplantadas para uma grande variedade de terrenos sociais.

Para o autor, a nação é uma comunidade política imaginada, que extrapola limites de tempo e espaço, comprimindo-os, pulverizando-os, (re)significando-os. Ser concebida como imaginada, implica um triplo movimento; vale entender, ser inerentemente limitada, já que nem todos podem pertencer à nação; não ser única, pois distingue-se de outras comunidades pela relação de alteridade; ser soberana, já que nasceu em contexto de questionamento da divindade, como busca da liberdade, do livre-arbítrio. Implica, ainda, ser sentida como comunidade (significante que carrega em si as imagens de unidade e de comunhão), em que, como não poderia deixar de ser, um dos mais fortes elos dessa comunidade é a língua.

Essas características da comunidade imaginada são simbolicamente formadas ao longo da história e surtem efeitos na constituição subjetiva dos membros que dela fazem parte, como atesta Melman (1992, p.28)¹¹⁸:

Na Europa, até o século XVIII, a nação não existia de maneira tão

¹¹⁸ A obra “Imigrantes” é composta por quatro (4) artigos, resultantes de conferências, posteriormente transcritas e publicadas, entre 1980 e 1988. O quinto artigo resulta de uma entrevista de Contardo Calligaris com Charles Mellman, em junho de 1991.

forte (...). Havia também uma língua comum, que era o latim (...). É muito curioso que tenha sido no século, dito das luzes, que a idéia da nação se tornou uma idéia popular. Sabemos como os exércitos napoleônicos difundiram essa idéia em toda a Europa e como as outras nações européias constituíram-se a partir dessas idéias. Antes disso, mesmo os exércitos eram constituídos por mercenários e o sentimento de nacional era totalmente incomum, ao passo que, hoje em dia, faz parte da ordem natural das coisas. Temos de convir que o lugar da nação seja suscetível de desempenhar um papel importante, não negligenciável na subjetividade de cada um.

A comunidade é constituída por uma rede/trama/teia de relações sócio-históricas e pulsionais, na qual o enunciador é capturado. Bauman (2003, p.07) discute que algumas palavras não apenas tecem determinados significados, mas também guardam sentimentos. A palavra ‘comunidade’ remete a filiações de sentidos que provocam o sentimento de aconchego, acalanto e segurança. Na comunidade imaginada (postulada, sonhada), não há sentimento de estranheza, pois “nunca somos estranhos entre nós” (Bauman, 2003, p. 08); nela, a noção de conflito ou desentendimento se apresenta de modo harmonioso, sereno, respeitoso, ainda que as ameaças de fissura do sistema possam estar à espreita. Os que estão à nossa volta são todos amigos, portanto, há sentimento de fraternidade perante as necessidades do outro “o que a palavra ‘comunidade’ evoca é tudo aquilo de que sentimos falta e que precisamos para viver seguros e confiantes” (*idem*, p.09).

A noção de comunidade, discutida por Bauman (*idem*, p.17), pode ser compreendida como uma fortaleza sitiada: há um acordo tácito das leis que a regem, valores que não são combinados verbalmente, mas sim construídos naturalmente na intimidade compartilhada. Na *mesmidade* do cotidiano, há a distinção entre o “nós” e o “eles”, entre aqueles que são “de dentro” da comunidade e os que são “de fora”. Fazer parte de uma comunidade significa pertencer a um grupo; estar fora significa ser um estranho.

No *corpus* oficial analisado acima, esse sentimento de comunidade remete para a filiação à mãe-pátria. Esse efeito pode também ser percebido nas entrevistas com os professores descendentes de imigrantes (*corpus* de pesquisa). Esse retorno (simbólico e imaginário), muitas vezes, dá-se pela língua, como ilustram os recortes a seguir:

(RD5) *é interessante trabalhar com idiomas porque / principalmente o alemão / eu não sei / acho que vou terminar a faculdade e vou acabar fazendo um cursinho de alemão, porque... nossa ... é muuuuuuuito bom saber (suspirando) e aí eu / às vezes / sinto que é legal. (E1, p.6);*

(RD6) *eu hoje se tiver que falar alemão / eu tenho que aprender de novo / porque eu desaprendi // (...) eu sei que se minha mãe morrer e meu pai morrer / eu só vou falar alemão se eu ir aprender numa escola / então minha língua materna acaba sendo minha língua estrangeira (E2, p.6);*

(RD7) *eu moro numa região de pessoas idosas e os idosos falam praticamente o alemão / né (...) é uma região praticamente de alemão e a gente fala em alemão com os mais idosos / encontra na rua e é “guten tag” / “wier geht’s dier” / “mier geht’s gut” / “es geht lansam” o básico a gente lembra ainda né / então (E1, p6);*

(RD8) *“o português que aprendi com meus pais, pra mim significa conservar de certa forma o dialeto de meus avós, pois algumas palavras de origem italiana ainda persistem.” (T4, p1, grifo nosso).*

Destacamos, nos quatro recortes acima, uma regularidade, ou seja, todos se referem a uma língua que é importante para eles, mas que eles a estão perdendo, ou já a perderam: “vou acabar fazendo um cursinho de alemão / por que... nossa... é muuuuuuuito bom saber (suspirando)” (RD5); “a gente fala em alemão com os mais idosos” (RD7); “eu hoje se tiver que falar alemão / eu tenho que aprender de novo / porque eu desaprendi” (RD6); “conservar de certa forma o dialeto de meus avós, pois algumas palavras de origem italiana ainda persistem” (RD8). Há um movimento de sentidos em... “é muuuuuuuito bom saber”, que ressalta o fato de que “a gente fala em alemão com os mais idosos”, mas a referência é apenas aos mais idosos, como um saber¹¹⁹ pontuado, restrito, estranhamente familiar, que se está perdendo, está se esvaindo, é um saber fugidio.

Vale destacar que, no RD7, há fortes marcas fonéticas do idioma alemão na pronúncia do professor¹²⁰. Essas marcas, introduzem a “questão da determinação cultural na questão da estrutura” (Chnaiderman, 1998, p.49). Aqui, a marca cultural exhibe efeitos na estrutura fonética do dizer desse enunciador. É possível observar que os traços se inscrevem na ‘língua de carne’ (articulação fonética) e há mudança de posição (prosódia e ritmo). Aparentemente, o enunciador “não reconhece mais seus próprios traços, não faz mais a lei

¹¹⁹ “Na sua origem, sabor e saber provêm do verbo latino *sapare*, que significa, ao mesmo tempo, *saber* e *ter sabor*” (Eckert-Hoff, 2004, p. 152)

¹²⁰ Percebemos tais marcas fonéticas, ao escutarmos a fita com a gravação da entrevista.

nela própria, nem tem mais palavras” (Derrida, 2001, p.03), apenas ritmos que se movem nos lábios: “é a língua que saboreia antes da palavra” (*idem*).

Traços deixados na língua, como os sonoros e os lexicais de RD7, além de indicarem para uma constituição subjetiva, denunciam a história do enunciador, sua inscrição social. Se os traços marcam sua história e constituem um lugar na sociedade, têm direção política e gestam processos de subjetivação.

Pertencer a uma comunidade sempre requer um preço a pagar. Bauman (2003) observa:

Há um preço a pagar pelo privilégio de ‘viver em comunidade’ – e ele é pequeno e até invisível só enquanto a comunidade for um sonho. O preço é pago em forma de liberdade, também chamada ‘autonomia’, ‘direito à auto-afirmação’ e ‘à identidade’. Qualquer que seja a escolha, se ganha alguma coisa e perde-se outra. Não ter comunidade significa não ter proteção; alcançar a comunidade, se isto ocorrer, poderá em breve significar perder a liberdade (p.10).

Essa conotação de preço a pagar é enunciada na epígrafe de nossa tese, em uma carta, de 1949, de um imigrante aos seus familiares, que ficaram na Alemanha: “*Es ist doch ein trauriges Dasein, wenn sich Geschwister nur einmal in der Welt sehen, es ist halt doch zu weit in der Welt*¹²¹”.

Auf Wiedersehen”

¹²¹ “*Como é triste quando irmãos só podem se ver uma vez nesta terra, infelizmente o mundo é grande demais.*” (tradução nossa). Destacamos o significante “*sehen*” - “ver”-, que se faz presente também em *Wiedersehen*, literalmente, “ver de novo”: desejo que move o sujeito de reencontro, de contato, mesmo que simbólico.

CAPÍTULO 3

AS ARTIMANHAS DA LÍNGUA NO DIZER DOS PROFESSORES

*Meu pensamento
Fala francês
Meu corpo
fala italiano
Minha alma que é branca
Fala latim
E as outras que as tenho muitas
Falam tantas e outras línguas
Mas meu silêncio
É brasileiro*

(Orlandi, 1990, p.156)

Este capítulo objetiva analisar o *discurso do professor* de Língua Portuguesa, coletado no texto escrito sobre a sua história de formação lingüística e profissional e na entrevista. Na leitura do material empírico, vários discursos se entrecruzaram, se imbricaram, se atravessaram e se contradisseram. Entretanto, algumas representações foram se repetindo, com efeitos pertinentes à análise aqui proposta e aos objetivos do trabalho. Repetição que nos capturou.

No texto “recordar, repetir, elaborar”, de 1914, Freud destaca que, no psiquismo, há uma compulsão à repetição e que essa noção está intimamente ligada à possibilidade de memória e à constituição de arquivos. Em seus estudos, Freud associa tais noções às de trauma, de desejo e de fantasia, são esses aspectos que sustentam as repetições inconscientes.

Conforme o autor (1914), no processo de repetição, “podemos dizer que o paciente

não *recorda* coisa alguma do que esqueceu ou reprimiu, mas o expressa pela atuação ou atua-o (*acts it out*). Ele o reproduz não como lembrança, mas como ação; repete-o, sem, naturalmente, saber o que está repetindo”. Ao atuar, revela desejos e essa atuação pode se dar pelo ato ou pela palavra, que também é um ato simbólico. A atuação se dá, quando há resistência em lembrar; e a repetição do ato, mesmo deslocando objetos ou significantes, “substituirá o recordar” (*idem*). A repetição pode ser o “ardente desejo de voltar a uma experiência” (Santos, 2002, p.15). Como a experiência em si é intangível, irrecuperável, a repetição desloca-se para a atuação.

Lacan (1998), no Seminário 11 – ‘os quatro conceitos fundamentais da psicanálise’ - diferencia reprodução e repetição. Aquela se dá como cópia, pela catarse da cena primitiva, implica no comparecimento de sentidos já-dados. Já a repetição está na ordem da ação, avessa ao saber, ela põe em jogo a criação do novo e não produz o alívio propiciado pela catarse. A repetição está sempre sujeita à resistência; por isso, pode sofrer deslocamentos de seus objetos, por outros processos associativos que conduzem o enunciador ao ponto desejado.

Em função disso, podemos afirmar que a repetição não carrega o mesmo, mas o diferente, o deslocamento, a ação. As repetições vão criar um sistema de diferenças e são, sobretudo, simbólicas. De acordo com Santos (2002):

Se o gozo é aquilo que excede os limites do princípio do prazer, na própria repetição há perda de gozo porque sobrevém o fracasso, a dor, a insatisfação. A perda de gozo esclarece-se pela função do objeto perdido (objeto *a* em Lacan). Cada vez que o sujeito busca no objeto a satisfação, o que ele encontra é o objeto como perdido. A origem mesma do significante estaria referida, portanto, a essa ausência de objeto. (p.129)

Para Freud (1914), o repetir evoca fragmentos da vida real e possibilita ao enunciador um processo de (re)elaboração. Pela leitura do *corpus*, algumas repetições se marcaram e nos instigaram a verificar como discursivamente elas se constroem. Nós as tomamos como eixos norteadores desta análise, são elas: 1) as representações de língua portuguesa e sua relação com a língua materna; 2) o gesto (auto)designativo; 3) a interdição das/nas línguas; 4) a estranha-familiar língua da escola, 5) o discurso da língua híbrida na

sala de aula; conforme foi possível observar nos recortes apresentados e analisados a seguir.

3.1 - REPRESENTAÇÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA E SUA RELAÇÃO COM A LÍNGUA MATERNA: O SER- ESTAR-ENTRE-LÍNGUAS

Neste tópico, objetivamos discutir algumas representações sobre língua materna e língua portuguesa¹²², imbricando-as uma às outras, para compreender como elas se apresentam e se sustentam discursivamente nas formulações dos enunciadores da pesquisa. Retomamos, então, algumas questões de pesquisa já referidas anteriormente, que nortearam esta análise:

- que representações sobre LP e sobre LM (há diferenças, no dizer dos professores?) emergem na materialidade lingüística do discurso dos enunciadores?

- as representações sofrem incidências provenientes da pluralidade lingüística?

Pautados nessas questões, precisamos, inicialmente, refletir sobre o conceito de representação.

Para Freud (1977), a representação (*Vorstellung*) está implicada com o processo de constituição da memória, com a possibilidade¹²³ de memória, por meio de um jogo associativo, que envolve deslocamentos e condensações. Os traços, os afetos que se inscrevem no aparelho de linguagem, ao passar pelo simbólico - pelo *Unbewusstsein* e pelo *Vorbewusstsein* -, podem constituir representações que, para o autor, não têm,

¹²² A discussão a respeito das noções e seus embates de língua materna, língua nacional e língua oficial, é desenvolvida por Ghiraldelo (2002), em sua tese de doutorado. Nosso foco, neste texto, não é incursionar por essa discussão – talvez nas análises, caso o *corpus* aponte para tal. Contudo, não desconsideramos seu papel como gerador de possíveis tensões no discurso do professor, haja vista seu papel de instaurador de discursividades que constituem um arquivo. Nosso foco recai no estudo da língua materna, entendida como singular e marcadamente híbrida.

¹²³ Possibilidade de memória, porque nem tudo o que é percebido constitui memória, nem tudo se inscreve no aparelho psíquico. Destacamos que “o possível”, neste trabalho, é entendido no sentido derrideano do *impossível*. O próprio significante “impossível” já carrega em si a possibilidade. Há um jogo ‘entre’ (im)possibilidades: a palavra é negativa apenas pelo uso que se faz dela.

necessariamente, uma relação direta com o objeto representado (visão corrente na psicologia – representação como substituto de um objeto ausente). Freud formula que a associação e a representação, ambas de cunho inconsciente, estão entrelaçadas. Via concepção de inconsciente, ele retira da representação sua unidade psicológica (substituto mental) e a transforma em uma entidade lógica e dialética. Moraes (2005) entende que,

Assim, a representação não pode representar a coisa, isto é, ser um epifenômeno do processo fisiológico, mas é, necessariamente, uma construção que vai se constituindo a partir de séries de associações. A representação deixa de ser, para Freud, uma entidade psicológica, que se constitui numa unidade, para ser um modo de representação indireta e figurada de um pensamento ou de desejo inconsciente (p. 03).

O que destacamos dessa citação é o cunho inconsciente da representação. O autor não a toma como substituta de um objeto real, mas a entende constituindo uma realidade, por meio de um jogo simbólico e imaginário. Nessa direção, coadunamo-nos a Freud, quando define que “uma representação inconsciente é, portanto, aquela que não percebemos, mas cuja existência admitimos, com base em outros indícios e evidências” (1912). Isso implica afirmar que a representação não é um processo cognitivo, mas simbólico e imaginário, comportando sempre uma alteridade.

Partimos do pressuposto de que as representações sustentadas nos discursos dos enunciadorees, são construídas sobre um arquivo, que consigna a possibilidade de dizer. Ghiraldelo (2002) observa que, nos discursos sobre a língua, os enunciadorees assumem determinadas posições enunciativas que revelam representações construídas nas/sobre as representações da língua do outro, deslizando para as representações da sua própria posição social. Além disso, a autora considera que as representações da LP como materna são constitutivas da subjetividade do enunciadoree.

Tal efeito, também é possível perceber no *corpus* de pesquisa, como o do recorte a seguir (do qual um fragmento já foi apresentado anteriormente). Assim sendo, questionamos: O que é LM para o professor? Quais as representações de LP que emergem em sua enunciação?

(RD8) “A primeira língua que considero que aprendi e considero como minha língua materna foi o português chulo¹²⁴. Por que português chulo? Porque foi a língua que aprendi com meus pais em casa, sem a preocupação de falar corretamente porque elas (sic) próprios não sabiam a gramática de sua língua, mas se comunicam muito bem com os outros. Ser falante dessa língua, ou seja, o português que aprendi com meus pais, pra mim significa conservar de certa forma o dialeto de meus avós, pois algumas palavras de origem italiana ainda persistem.” (T4, p1)

Neste RD, vale destacar que, já de início, o professor inscreve-se em um discurso que associa língua materna com a primeira língua a ser aprendida. A partir disso, poderíamos responder a primeira pergunta da análise: língua materna, no *corpus*, é a primeira que o indivíduo aprende. Assegura Castro (1998, p.01), que certas teorias da aquisição da linguagem tomam a LM como uma realidade certa e precisa, “definida pelo eixo de uma cronologia, ela é aí reconhecida como primeira língua”. Imaginário cientificamente construído e sustentado, no qual o enunciador se inscreve. Não podemos esquecer que o professor estava sendo entrevistado por uma lingüista, que havia sido professora dele, o que também pode ter efeitos nos discursos que ele agencia.

Além disso, outro efeito de arquivo pode ser identificado neste recorte: a imagem de que a LM do brasileiro é a língua portuguesa, conforme discutido no capítulo sobre políticas lingüísticas, que pretenderam instaurar uma imagem de país monolíngüe, cuja unidade era garantida pela unicidade da língua. Os discursos da ciência e da política se cruzam e instauram uma discursividade, uma ordem do discurso, da qual o enunciador se vale (e na qual ele vale?). Para ter seu discurso reconhecido, o que também confere ‘valor’ ao enunciador, ele se inscreve em uma ordem do discurso tida como verdade.

Contudo, o discurso científico pressupõe a homogeneidade, a estabilidade e a coerência para a representação de língua portuguesa, que é desestabilizada no modo de dizer desse professor, pela adjetivação atribuída a língua dita primeira. A enunciação aqui aparece atravessada pelo discurso outro, pela heterogeneidade fundante. A LM, longe de ser a ideal, forjada pelas campanhas de nacionalização, é uma língua que se desloca e assume outro estatuto: o de uma língua chula (o que, de modo simplista, responderia a nossa segunda questão de análise: essas representações sofrem incidências provenientes da

¹²⁴ Aqui percebemos a identificação de uma marca regional: expressão comumente utilizada no RS, traço de uma pertença ao ‘ser gaúcho’ – mesmo em solo catarinense, o que valeria um estudo, mas não é o foco deste trabalho.

pluralidade lingüística?). A adjetivação traz “outros indícios e evidências” (Freud, 1912) sobre a representação de LM e de LP, mesmo que, conscientemente, não o percebamos no ato de dizer, pois na língua algo falha, escapa ao enunciador. Por exemplo, o fato de escolher a adjetivação ‘chula’ já carrega em si um discurso outro, que faz falhar o discurso instaurado tanto de LP como LM.

O que poderia significar “chulo” nesse recorte? quais efeitos de sentido o vocábulo pode indiciar? Podemos começar pelo conceito encontrado no dicionário. Nele, é sustentado um regime que norteia o sentido para uma pretensa universalidade e homogeneidade, calcado em um jogo com/no arquivo, por representações sócio-historicamente constituídas. Encontramos três grupos de significações. “1. rude, grosseiro, baixo. 2. Ordinário. 3. Us. espec. pela ralé.” (Luft, 2000, p.166). Os três grupos remetem a efeitos de sentido depreciativos a respeito do ser/objeto ao qual se atribui tal adjetivo. A língua portuguesa que ele aprendeu com os pais é rude, grosseira, inferior; mas também ordinária, que tanto pode ser de baixo calão, quanto cotidiana, comum.

Consultando dicionários de etimologia, outros sentidos ainda podem ser observados: “Chulo – adj. Grosseiro, baixo, rude (1813). Do Cast. *chulo*. deriv. do it. *ciullo* ‘menino’, forma aferética de *fanciullo*, dim. de *fante* e, este, do lat. – *antis*” (Cunha, 1997, p.180). O vocábulo “chulo” provém do italiano *fanciullo/ciullo*, cuja acepção remete à infância. Língua da infância, a qual ele ouvia os familiares falarem, “*pois algumas palavras de origem italiana ainda persistem*” (T4, p1), insistem e escapam na narrativa do professor, na rememoração de seu tempo de *fanciullo*. Poderíamos inferir que “*chulo*” condensa e desloca uma história, uma memória, permitindo assim a emergência, no fio do discurso, de um rastro da relação do enunciador com a(s) língua(s) com a(s) qual (quais) con-vive, co-habita.

Nessa relação com a(s) língua(s), depreendemos uma dupla injunção no/do dizer do professor. Emerge a referência à política lingüística, a partir da qual uma variante é tida como “português padrão”, entendido como modelo de fala correta, o que pode tê-lo levado a qualificar seu falar como ‘não padrão’, injunção histórica a ‘uma’ língua ideal, modelo de brasilidade, ilusão de monolíngua.

Por outro lado, há também o rastro da língua da infância, das raízes familiares, dos traços de pertença, que revelam uma herança, ou seja, na língua híbrida escapa e se instala a herança histórica, que deixa marcas nos processos de subjetivação do enunciador. Dupla injunção: língua portuguesa como padrão, em tensão com a língua portuguesa do cotidiano, marcada pela presença dos traços da língua italiana; não uma e outra língua, mas uma na outra, sem fronteiras definidas, mesclando-se, imbricando-se, confundindo-se.

Para discorrer a respeito disso, apoiamo-nos em uma citação de Derrida & Roudinesco (2004), que produz efeitos em nosso gesto interpretativo:

o herdeiro deveria sempre responder a um tipo de dupla injunção, a uma tarefa contraditória: uma citação [assignation] contraditória: é preciso primeiro saber e saber reafirmar o que vem ‘antes de nós’, e que, portanto, recebemos antes mesmo de escolhê-lo e de, nesse aspecto, nos comportarmos como sujeitos livres. Sim, é preciso (e esse é preciso está inscrito mesmo na herança recebida), é preciso tudo fazer para se apropriar de um passado que, no fundo, sabemos inapropriável, quer seja, além disso, da memória filosófica, da precedência de uma língua, de uma cultura e da filiação em geral. Reafirmar, o que isso quer dizer? Não apenas aceitá-la, essa herança, mas relançá-la de outra forma e mantê-la viva. (p.14-15)

Como adjetivação, ‘chulo’ é marca de uma herança que instaura outros sentidos sobre a LM. É introduzida por uma pergunta retórica que inscreve um ‘outro’ no discurso do enunciador: “*Por que português chulo?*” Traz, no fio do discurso, outro do/no dizer, traço de uma heterogeneidade que busca explicitar “a significação da palavra ‘normalmente óbvia’” (Authier-Revuz, 1982[2004, p.16]). Entretanto, óbvia para quem? Se é óbvia, qual a necessidade da explicação? Quem é o outro ao qual se endereça a pergunta?

Podemos inferir, como uma das possibilidades de constituição de sentido, que a heterogeneidade do discurso se marca nessa enunciação pelo atravessamento de um discurso do cotidiano, da infância (*chulo*), em um discurso que pretende agrupar em si características de cientificidade, já que o professor está escrevendo um depoimento para uma lingüista (pesquisadora), em uma universidade. O professor é formando em Letras, mas usa em seu texto um regionalismo, uma expressão coloquial. A pergunta retórica pode, então, designar esse fragmento como “vindo de outro lugar” (Authier-Revuz, 2004, p. 17),

do discurso cotidiano sobre a LM, ou de uma (re)significação de suas lembranças encobridoras, ou da(s) língua(s) com a(s) qual(is) convive; uma vez que condensa uma memória (subjativa) e um arquivo (histórico) da língua em um único vocábulo: *chulo*. Com isso, desvela o pertencimento da palavra no dis-curso (dizer em curso).

No recorte, perpassa também o discurso instituído pelos gramáticos, ou seja, para saber a língua, precisa-se saber gramática. O professor escreve: “*elas (sic) próprios não sabiam a gramática de sua língua*”. Chama-nos a atenção um lapso de escrita nesse texto – ‘*elas*’. A quem se refere esse pronome pessoal? Que sentidos faz funcionar nessa enunciação?

Lapso é um “termo latino utilizado na retórica para designar um erro cometido por inadvertência, quer na fala (*lapsus linguae*), quer na escrita (*lapsus calami*), e que consiste em colocar outra palavra da que se pretendia dizer” (Roudinesco e Plon, 1998, 465). Freud (1989) foi o primeiro a mostrar que eles significam e devem ser relacionados com motivações inconscientes de quem os comete. Ele também destaca que o material lingüístico na LM é mais protegido contra o esquecimento, mas muito mais suscetível aos lapsos. No lapso, realiza-se um trabalho de condensação, tal como descrito no processo de análise dos sonhos, vale dizer, movimento de deslocamento e condensação, que joga com a memória, amalgama entre si traços que estão reprimidos e “produz um ‘buraco’ no discurso” (Authier-Revuz, 1990, p.34). Tal efeito é descrito assim por Teixeira (2005):

A palavra - supostamente capaz de carregar em si uma intenção consciente que possibilita a comunicação efetiva – freqüentemente ‘erra o alvo’, tropeçando, falhando, de modo a quebrar a continuidade lógica do pensamento e dos comportamentos na vida cotidiana. Essas ‘falhas’, geralmente atribuídas ao acaso, estabelecem rupturas no discurso, levando o falante a interromper o fluxo ‘normal’ da conversa para pedir desculpas, tentar reformular, apagar ou diluir seus efeitos. (p.150)

Para melhor compreendermos esse processo, é importante retomar as noções de deslocamento e de condensação que são modos de funcionamento do lapso. No processo de deslocamento, “a intensidade de uma representação é suscetível de se destacar dela para

passar a outras representações originalmente pouco intensas, ligadas à primeira por uma cadeia associativa” (Authier-Revuz, 2004, p.57).

Já o processo de condensação designa “um dos principais mecanismos do funcionamento do inconsciente. A condensação efetua a fusão de diversas idéias do pensamento inconsciente, em especial no sonho, para desembocar numa única imagem no conteúdo manifesto.” (Roudinesco e Plon, 1998, 125). Assim, “uma representação única representa por si só em várias cadeias associativas na intersecção das quais ela se encontra” (Laplanche e Pontalis, 1968, IN: Authier-Revuz, 2004, p.57). As noções de deslocamento e de condensação, processos de formações do inconsciente, formulados por Freud, podem ser identificadas, respectivamente, às categorias lacanianas de metonímia e de metáfora (Authier-Revuz, 2004).

O que poderia ser deslocado e condensado nesse pronome pessoal feminino? Que rupturas provoca? Temos a referência ao *feminino*, no *plural*! No imaginário, cabe à função da mãe – *feminino* - a inscrição do enunciador na linguagem, na língua materna, seguindo um modelo matriarcal. A função paterna só incide depois sobre o enunciador, na forma da Lei, do interdito a essa língua, a esse lugar da mãe. Os sentidos pretensamente estabilizados sobre o que seria a língua materna (“*A primeira língua que considero que aprendi e considero como minha língua materna*”), no singular, começam a vazar, a se mover, a falhar. A relação de pertença à língua é dita na pluralidade, marcada pela desinência de número plural - *elas*. Entretanto, “o jogo do desejo e do acaso faz com que, para o sujeito, o ato falho seja discurso bem executado” (Roudinesco, apud, Authier-Revuz, 2004, p.17), tanto que, conscientemente, o enunciador não percebe seu lapso.

Para Milner (1982, p. 336, apud Teixeira, 2005, p.136), “a subjetividade afeta o aparelho formal, afeta a língua e os pronomes pessoais podem ocupar o lugar de sinais, na língua, do que lhe é radicalmente outro”. Falar de LM não é algo estável, homogêneo e livre de tensões, tanto que o professor está, constantemente, explicando-se, tentando estancar a errância dos sentidos, pela pergunta retórica: *por que portugueses chulo?*; e pela pergunta que ele mesmo responde, imprimindo um sentido à adjetivação ‘escolhida’: *porque foi a língua que aprendi com meus pais em casa, sem a preocupação de falar corretamente*. Ainda assim, “algo falha” e a denegação (*sem a preocupação*) deixa

irromper outro discurso da preocupação em corrigir-se, em disciplinar seu dizer. A heterogeneidade fundante, que imprime a impossibilidade de controle dos sentidos, insiste em se mostrar.

A própria preocupação em tudo explicar descortina a tensão, a confusão ao falar de sua língua materna, dita *chula*, na qual *algumas palavras de origem italiana ainda persistem*. Língua atravessada pela heterogeneidade, por outras línguas, pelo *entre-línguas*, já que “o inconsciente não cria nenhum obstáculo à mixagem das línguas. Pode reter em seu seio palavras, locuções, fragmentos inteiros de discursos tomados de uma língua da infância que, em seguida, tornou-se estrangeira. O inconsciente não é nem nacionalista, nem xenófobo” (Melman, 1992, p.16). Escapa a referência à língua híbrida do enunciador.

Emerge também, via deslizamento de sentido, marcado pela adversativa “*mas*”, outro discurso, que estabelece uma filiação ao discurso científico, recorrente na Lingüística Aplicada que sustenta: “*se comunicam muito bem com os outros.*” A “língua chula” permite aos personagens da narrativa que se comuniquem com seus pares, e também que estabeleça uma pertença a um grupo no qual se sente incluído, no qual “*algumas palavras de origem italiana ainda persistem*”; no qual alguns traços de filiação à descendência italiana ainda se mantêm. A língua “chula” também é assim caracterizada por trazer marcas do dialeto dos avós, o italiano, por inscrever o enunciador nesse arquivo. Há uma identificação a uma comunidade imaginada e desejada: descendentes de italianos, que levam a uma filiação maior, à nação italiana, mesmo que distante, inatingível (ou passível de ser alcançada imaginariamente por intermédio de “*algumas palavras de origem italiana*”?).

A tensão/conflito instaura-se no discurso e no enunciador, uma vez que a língua é *chula*, mas permite “*conservar de certa forma o dialeto de meus avós*”, conservar um lugar para o enunciador se dizer entre outros (Freud, 1921; Costa, 1998). E não é qualquer outro: *os avós* são pessoas que vieram de uma terra distante, deixaram a mãe-pátria e constituíram um grupo; portanto, possibilitaram uma filiação, uma descendência. Eles fizeram o sacrifício, pagaram o preço, mas mantiveram uma possibilidade de pertencimento, uma comunidade imaginada (conforme imagens sobre imigrantes, analisadas no capítulo 2, da Parte II).

O *chulo* (imagem negativada sobre a pertença à *sua* língua) e o *conservar* laços (imagem positivada¹²⁵ da pertença) emergem no dizer do professor, instauram o equívoco da/na língua, des-mascaram a heterogeneidade do discurso, do enunciador e da língua. A alteridade se inscreve no enunciador e em sua língua. Na dimensão da alteridade, as injunções sócio-históricas, as representações, o arquivo e a memória, sempre contraditórios e em trans-formação, “permanecem diretamente inacessíveis para o enunciador, ao mesmo tempo em que são as que determinam ‘seus’ sentidos” (Serrani-Infante, 1997, p.03). A alteridade discursiva situa-se no nível do arquivo, que é sempre já habitado por discursos (dos) outros.

Vale lembrar que essa pertença sempre tem um preço a pagar: o estigma de ser *chulo*. O que implica, então, ao enunciador dizer que a sua LM é uma língua chula? Que efeitos de sentido e de identificação podemos inferir desse recorte?

Tal como foi possível vislumbrar nas análises da tese de Ghiraldelo (2002), um efeito de repetição ecoou também em nosso *corpus*: “O desejo do enunciador é o de ocupar ou de distanciar-se do lugar do outro/Outro. Assim, as representações da língua construídas pelos enunciadores ultrapassam o domínio/espço da língua, chegando ao domínio/espço do falante” (p.224). Aproxima-se de um grupo, do outro, e “conserva” marcas da identificação a esse grande grupo, nação distante; ao mesmo tempo que dele se afasta, não é apenas a língua que é *chula*, mas também seu falante. Marca da dupla injunção, referida anteriormente.

Percebemos um constante movimento tensional, conflituoso no dizer do enunciador, que reverbera em sua história de formação profissional. Marca uma filiação, na qual falta algo; pois nem aprendeu a falar a língua italiana, já que só algumas palavras persistem; nem a conhecer melhor a estrutura de sua língua portuguesa (oficial). Esses enunciados são marcados pela falta, por uma identidade clivada, que busca (ainda que ilusoriamente) uma completude – o todo. A falta, aqui, não reside no desconhecimento de uma língua, mas no

¹²⁵ Vale esclarecer que, ao apresentarmos essas imagens em seus aspectos positivados e negativados, não buscamos a oposição ou os binarismos, marca do logocentrismo, mas a imbricação, os efeitos de sentidos, o *entre* que marca a contradição *do* e *no* discurso. Tal ressalva vale também para outros momentos do texto em que fazemos referência às imagens positivadas e negativadas.

não-domínio de uma linguagem dita apropriada (Glissant, 1981, p.334). A história de formação lingüística deixa rastros (*spuren*) no discurso e sinaliza filiações do enunciador.

A noção de língua materna, consideramos, tem um lugar privilegiado na constituição dos arquivos e esse lugar é repetido, discursivamente, em documentos como o da UNESCO, do qual citamos um recorte:

É axiomático que o melhor meio para ensinar uma criança é sua língua materna. Psicologicamente, este é o sistema de sinais significativos que, em sua mente, funciona automaticamente para a expressão e compreensão. Sociologicamente, é o meio de identificação entre os membros da comunidade a que ela pertence. Educacionalmente, ela aprende mais depressa através dele do que através de um código lingüisticamente estranho (Unesco, 1953:17, *apud* Bortoni, 2005, p.72).

Como é possível ver, nesse recorte, a noção de língua materna é dada como transparente; como o melhor meio para ensinar uma criança. Chama à atenção a visão de que a língua materna não é estranha; no entanto, no discurso do professor, irrompe todo o estranhamento em relação à LM. É des-mascarada a estranha-familiaridade dele com a sua dita LM. Além disso, historicamente, associa-se essa noção à pertença a um grupo/comunidade. Efeitos de sentido que também podem ser percebidos no *corpus*.

Pelo recorte, consideramos que as representações do professor em relação ao que seja ensinar Língua Portuguesa e ao que seja língua materna desempenham um papel importante no modo como os professores narram a sua história. As representações evocam saberes sobre a língua, modos de gestão do conhecimento e de representações de si como falantes da língua.

Na narrativa, o professor, em RD8, não apaga vozes, mas as põe todas em jogo! Denuncia a eterna busca pela completude e, ao mesmo tempo, instaura a incompletude, a contradição, a clivagem da língua e do sujeito. Subverte o jogo, e inaugura a *différance*. A língua completa, sem falhas e una é apenas uma promessa. Nas palavras de Derrida (2001)

Cada vez que abro a boca, cada vez que falo ou escrevo, *prometo*. Queira-o eu ou não: a fatal precipitação da promessa (...) e esta promessa anuncia a unicidade de uma língua por vir. É o 'é preciso que haja uma língua' (...), 'eu prometo uma língua', 'uma língua

está prometida' que, ao mesmo tempo, precede toda língua, apela toda a palavra e pertence já a cada língua assim como a cada palavra. Este apelo por vir reúne antecipadamente a língua. Acolhe-a, recolhe-a, não na sua identidade, na sua unidade, nem mesmo na sua ipseidade, mas na unicidade ou na singularidade de uma reunião da sua diferença a si: na diferença *consigo* mais do que na *diferença de si consigo*(...) Ela é a monolíngua do outro... (p.100-101)

A promessa de *uma* língua fica sempre-já-só promessa (ilusão necessária). Essa monolíngua é a monolíngua do outro, proveniente de outro, constitutivamente marcada pela alteridade, pela divisão e pela clivagem. Essa promessa é também-já o lugar da falta, do impossível.

Segundo a hipótese desta tese, a constituição lingüística dos professores por nós entrevistados (o que é possível estender para qualquer outro enunciador) é marcadamente plural e tem incidências na formação do professor e no modo como ele se relaciona com o que diz ser 'sua língua materna'. Vejamos como tal heterogeneidade se marca em outros RDs.

(RD9). "Hã....a primeira língua que eu tive contato em casa foi a língua portuguesa // eu sou descendente de italianos e também tive algum contato/ só que em casa o meu pai não falava muito porque a minha mãe não entendia / e só quando nos encontrávamos com parentes / e o que marcou bastante na minha vida/ na época que eu estudava// isso foi na época que estudava o Ensino Médio// além de falar alto ser um problema na escola / o outro também foi o sotaque italiano / hã / por exemplo assim / o leite quente / que até hoje tenho esse problema" (E11; p01, grifo nosso)

(RD10) a primeira língua aprendida foi o português, juntamente com o dialeto italiano / que meus pais falam em casa / fazendo com que eu esteja sempre em contato com a língua (...) tenho como língua materna o português e dou grande importância ao italiano / pois é um traço que me faz identificar com o passado e com os mais experientes (E12, p.02, grifo nosso)

(RD11) Eu acredito que a primeira língua que adquiri foi o português / mas juntamente com o português eu aprendi a língua alemã que foi uma língua que eu considero materna porque foi uma língua / basicamente a primeira juntamente com o português / que eu aprendi e para mim/ hã / ser falante dessa língua / hã / você conhecer uma língua / adquirir conhecimento dela / fazer parte dessa língua e com o tempo você aprende a falar / a dominar essa língua / então eu acredito que a língua alemã também é de fundamental importância / dentre outras línguas / no convívio entre as pessoas / entre os seres humanos // e por eu muito tempo conhecer a língua / eu acredito que eu tenha uma boa relação com ela porque desde a infância / desde criança / eu falando / eu aprendendo sobre a língua / falando em casa / que eu aprendi muito em casa / eu acredito que é de suma importância / porque a língua alemã além de você adquirir um conhecimento / você vai utilizar para o resto de tua vida / um meio de comunicação muito eficiente e muito rápido e além de

que é de extrema utilidade hoje você ter domínio de outra língua a não ser a língua portuguesa / que é a nossa / do país (E13; p.03, grifo nosso)

Authier-Revuz (1990, 1992 [1998]), ao trabalhar as noções de heterogeneidade representada e constitutiva, refere-se ao enunciável e não apenas ao gramatical, o que se configura um grande avanço teórico. Em sua abordagem, pensar a heterogeneidade é considerar a alteridade e a contradição como constitutivas de qualquer processo discursivo. Essas noções “questionam a unicidade de todo dizer, apontando para a presença do outro no dizer daquele que aparenta ‘um’.” (Coracini, 1997, p.40). Como por exemplo: “*também tive algum contato [com o italiano]; a primeira língua que adquiri foi o português / mas juntamente com o português eu aprendi a língua alemã; fazendo com que eu esteja sempre em contato com a língua.*”

Nos RDs acima, os dizeres dos professores os denunciam como ‘ser *entre-línguas*’. Ao responder à questão: “qual a sua língua materna?” (RD9; RD10; RD11), o professor não consegue se expressar no singular, pois o atravessamento, a alteridade a constituem. Isso como pode ser percebido na repetição de certos significantes: *juntamente* (RD10), *contato* (RD9) que indiciam a relação entre português e italiano, português alemão, *sotaque* (RD9), que marca a presença do outro na língua. O que nos chama a atenção é o significante *contato* que aparece, lingüisticamente, de diferentes modos.

Isso nos leva a entender que a alteridade (relação com o outro, ilustrada na expressão “*um traço que me faz identificar com o passado e com os mais experientes*”) e a heterogeneidade (presença constitutiva de outros discursos no dizer, por exemplo: “*até hoje tenho esse problema*”, que aponta para o atravessamento de um discurso freqüente na escola, ou seja, atravessamento do discurso que sustenta que o não-uso da variante tida como padrão é um ‘defeito’, é um ‘problema’ a ser corrigido, disciplinado) são desmascaradas no dizer dos enunciadores. Os RDs indiciam que “o estrangeiro habita em nós” (Kristeva, 1994, p. 09), como ilustra a imagem de que “*falar alto*” (RD9) e de que a ortoepia “*o leite quente*” (RD9) são marcas do “*sotaque italiano*” (RD9), traço dessa familiar-‘estrangeiridade’, presente no dizer e no enunciador.

Authier-Revuz (1990) salienta que a heterogeneidade constitui a tessitura discursiva, em que se tramam inúmeras vozes, algumas das quais é possível rastrear na materialidade

lingüística, pois deixa “traços” (RD10), que possibilitam ao professor se “*identificar com o passado e com os mais experientes*” (RD10). Por meio da enunciação, vale dizer, do funcionamento do enunciado, é possível analisar as marcas da heterogeneidade no discurso. Heterogeneidade que carrega a ‘alteridade infinita’¹²⁶.

O “*traço que me faz identificar*” (RD10). Este enunciado instaura o rastro de inscrição em mais-de-uma-língua, o que constitui a *língua-híbrida*, indício de uma singularidade. O hífen aqui atua como traço-de-união, que não sobrepõe aspectos, mas amalgama, funde e confunde, causa efeito de prótese, um-e-outro, ao mesmo tempo. Explica Derrida (2001): “o silêncio deste traço de união não pacifica nem acalma nada, nenhum tormento, nenhuma tortura. Nunca fará calar sua memória” (p.24).

O que percebemos nos relatos do professores, em especial no que tange às representações de LM, é a “narração de uma história sobre as pessoas comuns no local em que estão instaladas” (Burke, 1991, p.341), no seu cotidiano. São micronarrativas, mas que dizem muito sobre/do/para o enunciador, pois elas falam das experiências, das vivências, da história dele. Nessas narrativas ficcionais sobre si, sobre sua dita LM, a divisão do sujeito se instaura, no jogo entre homogeneidade (unidade) e heterogeneidade (dispersão). Elas evocam a presença do outro, do diferente; geram estranhamentos, deslocamentos, ressignificações do que seja língua materna.

O processo de constituição de subjetividade é amalgamado à língua materna, e ambos (trans)formam-se e deslocam-se ao longo de toda uma vida; logo, como já enunciamos na introdução e como afirma Derrida (2001), o monolingüismo é ilusão. O RD, a seguir, propicia reflexões pertinentes sobre a relação do enunciador com a sua pretensa LM e sobre as representações constituídas por ele sobre língua materna.

*(RD 12) Língua materna é aquela que nasce com a gente (E6; p03)*¹²⁷

Em um primeiro ímpeto, como efeito de evidência, diríamos que, ao iniciar sua narrativa, o professor apenas se alia ao discurso da ciência que conceitua LM como a primeira língua que o indivíduo aprende, em seu grupo de convívio. O efeito de evidência

¹²⁶ Expressão utilizada por Derrida (2001a, p.88).

¹²⁷ O mesmo recorte, mais ampliado, será retomado no item 3.3, das análises.

também pode se fazer presente quando analisamos o enunciado, mas não surgir apenas ele. Para o analista, ensina Teixeira (2005), isso implica “surpreender um sentido que se constrói como efeito de evidência (sempre-já-aí) e o modo como, na própria organização das seqüências discursivas, emergem pontos de não-coincidência com o já-dito, provocando uma desestruturação do efeito de evidência” (p.190).

Ao trabalharmos a desestruturação do efeito de evidência, nos instigou no enunciado a seqüência “*Nasce com a gente*”, que provoca uma estranha-familiaridade, porque agencia uma série de traços de arquivos, tais como: o inatismo chomskyano (estruturas inatas, com as quais o falante-ouvinte ideal “*nasce*”), ou o psicologismo de uma grande parte das teorias da aquisição da linguagem, principalmente pelo fato de o enunciador ser um formando em Letras que, estudou tais teorias, em seu Curso de Graduação.

Contudo, ressoa, de modo especial, a concepção de que a criança já é dita antes mesmo de nascer, somos sempre-já falados. A criança inicia um percurso alienado ao discurso do outro; pois, desde o útero, a criança está ‘imersa em palavras’, banhada por significantes. Ela está sendo constantemente (a)bordada¹²⁸ por palavras. Chnaiderman (1998) explica:

A criança não pode se subtrair às falas de seu ambiente. A audição é o sentido mais desenvolvido no feto, e o recém-nascido tem, como o mostraram numerosas experiências, a capacidade de reconhecer as vozes, as músicas, os fonemas da língua na qual está imerso. A partir de seu primeiro instante de vida, ele está ligado a um ambiente que lhe prodigaliza cuidados e palavras. Cada um que se ocupa da criança fala dela, coloca em palavras o que percebe dela, de seu ‘jeito de ser’, de suas semelhanças, de suas necessidades. E essas falas são em todo momento interpretações daquilo que é ou sente a criança, predicação sobre o que ela é, o que se espera dela, e nomeação das sensações, dos afetos, dos objetos do mundo (p. 218-9).

A criança é inscrita no sistema simbólico, dentre eles está a própria língua materna. O que chega ao bebê, por exemplo, “é um conjunto de marcas materiais e simbólicas –

¹²⁸ As palavras criam bordas no sujeito, dão-lhe um corpo. Por isso, podemos afirmar que o corpo é escrito com significantes, portanto, é estranho, é Outro (Fink,1998). Sobre essa temática, ver “Estádio do Espelho”, de Lacan (1946).

significantes – introduzidos pelo Outro materno” (Elia, 2004, p.41), que podem – ou não - inscrever traços no aparelho psíquico, deixar marcas, constituindo o enunciador. Entretanto, a simbolização desses traços, do encontro com o Outro, sua inscrição no registro da memória, pode se dar apenas em momentos posteriores, quando algum afeto faz com que, por deslocamento e/ou condensação, esse encontro ganhe alguma significação para o sujeito.

Em vista disso, podemos afirmar que “o tempo próprio ao inconsciente é o *a posteriori*” (*idem*, p.41). Apenas no segundo momento, no depois - que só se apresenta como anterioridade no momento do próprio encontro, marcado lingüisticamente pelo futuro do anterior -, podemos sustentar que o encontro do significante convoca o sujeito, constituindo-o. O sujeito ‘*nasce*’ (no sentido de produzir-se), então, do encontro com o Outro, com a linguagem; e sua inscrição na língua ‘*nasce*’ também do mesmo encontro. “É só no encontro mesmo que sujeito e Outro passam a existir como tais” (*idem*, p.42).

O sujeito se constitui, de acordo com Elia (2004), “tendo um modo de produção que não é nem inato nem aprendido” (p.36). Ele é efeito de linguagem, “entra em uma ordem que é social” (*idem*, p 38). Se é um sujeito da linguagem, é sempre-já fal(t)ante: a linguagem implica a falta fundacional, é totalmente esburacada, e “nos faz sujeitos *na* cultura, não *da* cultura, pois não somos meros efeitos da cultura” (*idem*, p.49).

Nessa cultura, qual língua que ‘*nasceu*’ com esse professor e que se anuncia no dizer de E6, e que podemos estender aos outros entrevistados também? Será uma só? O singular do pronome demonstrativo ‘*aquela*’ indicia para o um, para o idêntico, para a unidade, isto é, para o imaginário que se sustenta em função de toda uma história de estudos da linguagem e de trabalho com a língua calcados na ilusão de monolíngua.

Nos RDs, vários professores enunciam que sua LM é a LP, pois tal imagem está em uma ordem do repetível, do instituído. Entretanto, como os RDs acima deixam perceber, logo deslizam de sentidos e instauram um estranhamento, um equívoco na enunciação: por intermédio de uma conjunção adversativa, ou por meio de um adjetivo que (re)qualifica a língua e a desloca do imaginário sobre LP. O hibridismo da/na língua irrompe e, no dizer, no fio do discurso, des-constróem a representação de língua una, homogênea e de nação monolíngüe. A heterogeneidade se instaura e funda “*minha língua materna*”.

O recorte, a seguir, apresenta uma característica um pouco diferenciada, o professor nomeia outras línguas como LM de seus alunos:

(RD13) E – e pensando nessa relação / nessa realidade que você vive / como você definiria / nessa realidade / tua / dos teus alunos/ língua materna?

P - /// bom /// eu acho /// eu acredito que /// a língua materna /// pra essas crianças / é aquele idioma que eles têm o primeiro contato / indiferente se é o italiano / se é o alemão ou se é o próprio português / porque a gente não deixa de aprender / né / mesmo você não indo pra escola /// você tá ali / se comunicando acima de tudo com as pessoas / e /// eu tenho alunos que /// quando chegaram a iniciar os estudos de primeira série / não sabiam o português //

E – tem ainda essa realidade?

P – tem / poucos / mas têm // então pra mim / a língua materna dessa criança que até então não conhecia o português é o alemão / porque ela se comunicava com as outras pessoas / mas não no português / na língua que ela aprendeu com os pais / com os avós / acredito que é essa a língua materna dela /// (E1, p.5)

É pertinente salientar é a explicitação de um contexto plurilíngüe, de línguas que coexistem, embora haja ainda a ilusão de unidade do que seria *uma* língua: “*Então pra mim, a língua materna dessa criança que até então não conhecia o português é o alemão*”. O professor nomeia *uma* língua (“*indiferente se é o italiano / se é o alemão ou se é o próprio português*”) como LM, ressaltada pelo uso do artigo definido singular “o”. Além da representação de que LM é uma única língua, estável e com fronteiras delimitadas, aparece também a representação, sustentada institucionalmente pela ciência e pela escola, de que LM é aquela língua que a criança aprendeu por primeiro: “*a língua materna /// pra essas crianças / é aquele idioma que eles têm o primeiro contato*”, que ela (criança) “*aprendeu com os pais, com os avós*”. Os recortes deslizam, constantemente entre o um e o múltiplo, entre a unidade e a dispersão.

O professor, em sua narrativa, destaca um espaço lingüístico em que diversas línguas se interpõem, o que gera conseqüências para o ensino, para a constituição das personagens deste/neste *locus*. Um fato mencionado e que mobiliza o nosso olhar, é a presença de “*alunos que /// quando chegaram a iniciar os estudos de primeira série / não sabiam o português ///*”. Ao longo das entrevistas, ficou explícito que a grande maioria dessas famílias não possuíam mais um contato efetivo com pessoas da Alemanha e/ou da Itália; contudo, manter no cotidiano o uso das línguas de seus ascendentes, permitia a eles o sentimento de pertença a uma filiação.

Por mais que o professor afirme que são “*poucos*” os alunos que vivem essa realidade, ou seja, a de não conhecimento da língua portuguesa, ao chegarem ao sistema de ensino formal, ela não pode ser negligenciada quando analisamos o processo de ensino-aprendizagem, conseqüentemente, a formação de professores¹²⁹. Por sua vez, os relatos também revelam “*problemas*”, “*dificuldades*” (significantes extraídos do *corpus*) no trabalho com a língua portuguesa, atribuídos ao “*sotaque*”, às “*marcas*” de línguas-sobre-línguas, ao hibridismo das línguas, à presença de línguas-outras na língua do enunciador. O *ser-estar-entre-línguas* apresenta-se como marca da heterogeneidade e produz conseqüências para o ensino.

A concepção do enunciador *entre-línguas*, a heterogeneidade que marca a constituição lingüística **do** enunciador, **no** seu dizer, nos leva ao que Derrida (1997, p.07) denomina de “disseminação”. Parafraseando-o, toda língua pode ser compreendida como um texto que, “embora necessariamente oculte ao primeiro olhar, ao primeiro encontro” a sua multiplicidade, a “regra de seu jogo”, reserva sempre uma surpresa a quem acredita “dominar o jogo, vigiar de uma só vez todos os [seus] fios, iludindo-se, também ao querer olhar” a língua sem nela tocar, “sem pôr as mãos”, “sem se arriscar a lhe acrescentar algum novo fio, única chance de entrar no jogo tomando-o nas mãos”.

Um modo de “entrar no jogo”, tocar a língua e “se arriscar” está no que denominamos ‘gesto (auto)designativo’, analisado no tópico a seguir.

3.2 – UM GESTO DE (AUTO)DESIGNAÇÃO

No dizer dos professores, aparece um modo repetido de (auto)designar-se “sou descendente de”. Esta designação é entendida como uma marca no *corpus*, já que se repete quando os professores estruturam as suas narrativas. É uma marca que cria efeitos de sentidos pertinentes para a presente interpretação. Cabe destacar a questão endereçada aos

¹²⁹ Questão a ser mais explorada no capítulo 4, da parte II.

professores: “Qual foi a primeira língua que você aprendeu em casa com a sua família? você a considera sua língua materna (LM)? o que significa ser falante dessa língua para você?”

Tal questão leva - de modo especial, no *locus* de nosso estudo, em função de sua constituição sócio-histórica – o enunciador a abordar a questão da descendência. O que nos chamou a atenção, então, não foi a seqüência “sou descendente de” em si mesma, mas o funcionamento do discurso no qual ela está inserida, como vamos observar nas análises a seguir.

Tomamos enunciado: “sou descendente de” como seqüência discursiva de referência¹³⁰ (SDR), para a constituição dos RDs a serem analisados, a fim de compreendermos o funcionamento do discurso. Adotar a prática de analisar o funcionamento do discurso, no caso, como funciona discursivamente o SDR “sou descendente de”, não é buscar *o que* o texto diz, mas “ao dizer *isto*, o que estão fazendo¹³¹”.

Inicialmente, consultamos o dicionário, para ver quais sentidos — sobre o nomear/designar estão lá mobilizados, efeitos de um arquivo, que podem ser repetidos pelos professores em seus relatos:

“Nomear v.t. 1. Chamar pelo nome. 2. Proferir o nome de. 3. designar, escolher alguém para um cargo público ou função. (Luft, 2000, p. 480)”

“Designar v.t. 1. indicar (alguém para determinada função, cargo, missão); nomear. 2. Dar nome a; apelidar. 3. Indicar; apontar; assinalar¹³² (Luft, 2000, p. 234)”.

Em ambos os casos, há imagem de fixidez. Contudo, consideramos que o gesto de designar assinala uma filiação à qual o enunciador pertence e na qual se inscreve, isto é, “designa, sem nunca poder revelá-la, a significação misteriosa do meu lugar próprio [em uma] filiação” (Calligaris, 1996, p.90). Assinala, também, um caráter político, pois é preciso primeiro nomear para, então, dizer algo a respeito do objeto assim designado (Rajagopalan, 2003, p.82-3), e essa nomeação é sócio-historicamente marcada, portanto,

¹³⁰ ‘Seqüência Discursiva de Referência’ (SDR), para Serrani-Infante (1997), é a seqüência discursiva a partir da qual os outros elementos do *corpus* são organizados.

¹³¹ “Do latim *facere*, executar, realizar, fabricar” (Cunha, 1997, p.351). Destacamos que o FAZER é da ordem da fantasia ideológica, como discutido no item 1.2, da primeira parte.

¹³² O verbo “assinalar” causa uma marca, um traço, uma cicatriz deixada no sujeito/objeto ‘assinalado’.

tem uma direção política. Nomear, designar é dar vida, conferir existência.

Preferimos trabalhar com a noção de ‘gesto de designação’, ao invés de “nome”, pois a idéia de um nome pode dar a impressão de estabilização de certos sentidos, o que pode denotar uma fixidez. Falar em gesto designativo equivale a dizer que é um ato no nível do simbólico. A palavra ‘gesto’, em uma perspectiva discursiva, visa a deslocar a noção de ato, tal como concebida na pragmática. Pautamo-nos em Žižek, que propicia uma politização da noção de ato, que implica uma escolha, com todos os seus riscos.

Como já referenciamos no tópico 1.3 (Parte I), que aborda a noção de fantasia ideológica, o ato é afirmado como um gesto ético-político primaz, cuja tentativa, sempre da ordem de uma fantasia ideológica, é a de ‘dominar’ o Real. Um ato que implica um “Tu deves... isso”. Esse complemento do verbo é preenchido pelos conteúdos simbólicos introjetados pela fantasia ideológica.

A designação, sob essa perspectiva, aponta para essa fantasia ideológica, marca o eu na história e lhe permite estabelecer laços, responder a um “Quem eu sou?” e a um “Tu deves...”. Logo, a designação é ficcional, fruto de uma construção constante de efeitos de memória e de arquivo. Desse modo, (auto)designar(-se) é uma invenção perpétua. Vejamos o recorte:

(RD14) Meu primeiro contato com a língua em casa com minha família, foi a língua portuguesa, mas sou descendente de italianos e por morar com minha vó que falava tudo em italiano (dialeto), sempre entendi o que ela me dizia só que nunca falar. Acredito então que minha língua materna é a língua portuguesa, tenho grande admiração por ela, tanto que estou cursando letras para poder aprender e entender melhor toda sua estrutura gramatical. (T3; p2)

O professor afirma que a primeira língua com a qual teve contato foi a língua portuguesa, “mas” logo desliza de sentido e indica uma auto-designação: “*sou descendente de italianos*”. Ao dizer “sou”, ele, imaginariamente, inscreve-se em uma rede de filiações, assume um lugar sócio-histórico; portanto, fantasmático, que o identifica. Ele não é mais “alguém sem nome”, ele é “*descendente de italianos*”, e como tal pode se contar entre os outros e estabelecer uma pertença (Costa, 2001). Designar-se dessa maneira permite ao professor *assinalar* sua inscrição em um grupo e sua identificação a pares que também adotam esse gesto (auto)designativo.

A possibilidade de poder se dizer membro de um grupo/comunidade, ainda que de forma imaginária, possibilita ao enunciador um sentimento de pertença, uma “sensação de aconchego” (Bauman, 2003, p.09), que o marca identitariamente. Entretanto, essa marca identitária é introduzida por um “*mas*” – elemento lingüístico que remete a uma contradição, a uma disputa, a uma tensão no discurso.

Vale notar que essa história de filiação é, rapidamente, subsumida pelo retorno à enunciação anterior – “*Acredito então que minha língua materna é a língua portuguesa*”. Fica a questão: Por que esse movimento de sentidos?

A opção profissional justifica-se pela admiração ao que ele identifica como sua língua materna – “*tenho grande admiração por ela / tanto que estou cursando letras*. Admiração aqui leva a *conhecer melhor* o objeto de desejo. Por isso, o enunciador procura conhecer e entender a *estrutura da língua*, o que revela a identificação a uma formação discursiva pedagógica, que sustenta uma concepção de ensino e de linguagem.

A língua que esse enunciador almeja como sua e que procura ensinar, é uma língua que corresponde ao ideal estabelecido como oficial. Por trás da idéia de “*aprender e entender melhor toda sua estrutura gramatical*” está um enunciador que julga não possuir esse saber, que deseja identificar-se a um “suposto-saber”, isto é, aquele que entende a língua portuguesa *melhor em toda sua estrutura gramatical*. Vale ressaltar o efeito de completude e de verdade sustentado pela expressão “*toda sua estrutura gramatical*”, que marca (em especial no uso do pronome indefinido *toda*) a identificação com uma FD que sustenta que o ideal de professor está associado à manutenção de um lugar de poder-saber imaginário, no qual o professor tem controle sobre seu aprendizado, sobre o dos alunos e sobre o saber, é uma ilusão de completude, de ‘dominar’ o ‘*toda*’, é uma marca do logocentrismo.

Percebemos, nessa enunciação, uma dupla injunção¹³³. Alguns dos sentidos possíveis dessa injunção indiciam o ato de ordenar expressamente algo, a influência coercitiva de leis, regras, costumes ou circunstâncias (Houaiss, 2007, p.1621). Essa coerção, de cunho histórico, pautada em arquivos instituídos, emerge no dizer do professor.

¹³³ O vocábulo ‘injunção’, cuja formação histórica data de 1881, tem sua oriem etimológica no latim *injunctio*, que significa ‘ação de impor uma carga’ (Houaiss, 2007, p.1621).

No fio do discurso, emerge a injunção ao apagamento de outras línguas – “*por morar com minha vó que falava tudo em italiano (dialeto), sempre entendi o que ela me dizia só que nunca falar.*” – marcado na impossibilidade e na interdição de falar aquela língua dos avós, língua da herança, mesmo a entendendo. Tal injunção causa efeitos no enunciador, tanto que é lembrada em sua história-ficção.

Instala-se também a injunção à língua portuguesa oficial, das gramáticas e da escola: “*estou cursando letras para poder aprender e entender melhor toda sua [da língua portuguesa] estrutura gramatical*”, desejo de uma completude e de um pertencimento a um lugar autorizado, que constitui uma fantasia do que seja um ‘bom’ professor de Língua Portuguesa, isto é, aquele que entende “*toda sua estrutura gramatical*”.

É interessante observar o movimento tensional, gestado por essas injunções, entre “*mas sou descendente de italianos*” - “*sempre entendi italiano (dialeto), só que nunca falar*” - “*poder aprender e entender melhor toda a estrutura gramatical [da LP]*”. Esses enunciados indiciam uma filiação (sou descendente de italianos), na qual falta algo, porque não aprendeu a falar a língua italiana. Além disso, falta também conhecer melhor a estrutura de sua dita língua materna. Esses enunciados são marcados pela falta, por uma identidade clivada, que busca (ainda que ilusoriamente) uma completude – o *todo*. Inconscientemente, o enunciador procura jogar com identificações a diferentes posições-sujeito, ainda que, ilusoriamente, sustente um lugar de completude e de controle de seu dizer, misturando fronteiras e desestruturando redes de filiações sócio-históricas, o que gera tensão no/do enunciador e no/do discurso.

Na leitura do *corpus*, chama a atenção o modo como os catorze (14) professores se referem ao “sou descendente de... alemães, italianos, poloneses, brasileiros”. Destacamos que a própria pergunta a eles endereçada – “Qual foi a primeira língua que você aprendeu em casa com a sua família? você a considera sua língua materna (LM)? o que significa ser falante dessa língua para você?” – em especial, naquele *locus* marcado pela forte presença de descendentes de imigrantes, instiga a falar da descendência. Contudo, o que capturou o nosso olhar de analista foi o funcionamento de uma enunciação, em que surge a repetição de gestos de contradição, de hesitação, de vacilação ao enunciar “sou descendente de”, o

que nos leva a formular a hipótese de que falar dessa filiação não é uma resposta pacífica. Vejamos os recortes e seu funcionamento discursivo:

(RD15) “*Meu nome é X Bernardi, sou descendente italiana, estou cursando a 3ª fase de Letras Trilíngüi [sic] na UNC-concórdia [sic]. Considero como minha língua materna, a que aprendi com meus pais, um português não-padrão ao qual se mistura algumas palavras italianas. Percebendo que falava palavras desconhecidas por meus amigos e colegas, e que por isso era motivo de risos, me adaptei a um novo vocabulário (dialeto de meu bairro). Com o passar dos anos, conheci muitas pessoas do R.G. e P.R., então fui motivo de risos mais uma vez, por conjugar verbos e pronomes errados, mas principalmente com a pronúncia dos ‘erres’ fracos. Hoje, não falo o português padrão, porém sei a forma e a hora certa de falar*” (T8; p.1)¹³⁴

O professor, de modo bastante direto, afirma ‘*sou descendente italiana*’, sustentado por “*meu nome é x¹³⁵ Bernardi*”. O nome Bernardi inscreve o enunciador em uma filiação, em uma memória transgeracional (Derrida, 2001b), que lhe permite uma pertença, ou seja, marca, já no início da narrativa sobre si, “um nascimento para a língua por enredamento de nomes e de identidades que se enrolam sobre si-mesmas: círculo nostálgico do único. (...) acredito absolutamente que, nesta narrativa, a própria língua estava ciumenta” (Khatibi, 1983, p.77). Na narrativa do professor, percebemos o efeito abordado por Khatibi: a nostalgia do *um – Sou X* – ilusão logocêntrica de dar *uma* resposta à questão da identidade e da hospitalidade. Como referimos no capítulo dois, das análises, os imigrantes deixaram a sua língua, a sua pátria, em função da “procura de um nome” (Calligaris, 2000, p. 20), de estabelecer um lugar para si e sobre si “onde a sua dignidade humana era reconhecida” (*idem*), fantasia ideológica de que este nome possibilite, ainda, responder ao “quem sou eu?”. Daí considerar um mal de arquivo, ilusão de origem e de manutenção de sentidos.

Ao enunciar, “*considero como minha língua materna, a que aprendi com meus pais, um português não-padrão ao qual se mistura algumas palavras italianas*”, chama a atenção que não há a presença da adversativa, quando o professor fala ao falar das marcas do italiano em sua LM, tal como em RD14. Será que a tensão é apagada e esse enunciador se relaciona de modo mais tranquilo com sua LM? Inicialmente, pode parecer que sim, já que assume uma língua não-padrão como sua LM e enuncia que a falava no seu cotidiano. É

¹³⁴ Observação: no momento da escrita do texto (dez/2005), a aluna ainda não dava aulas, mas à época da entrevista, (abr/2006), ela já ministrava aulas como professora substituta, em especial de Língua Portuguesa.

¹³⁵ Omitimos o primeiro nome para preservar o professor. Contudo apresentamos, neste caso, o sobrenome por se mostrar um elemento pertinente à análise.

preciso, na interpretação, “desconfiar da espontaneidade alegada – de autonomia e de liberdade suposta” (Derrida, 2001a, p.29) no/do dizer.

O professor cria uma narrativa marcada por relações lógico-causais, que sustentam um aparente equilíbrio e um apagamento de conflitos. Parece-nos que, neste caso, na narrativa do professor “a atividade de nomear é bem ilustrativa; toda denominação circunscreve o sentido do nomeado, rejeitando para o não-sentido tudo o que nele não está dito” (Orlandi, 1990, p.49) e que deve ser recalcado, encoberto (Freud, 1914).

A narrativa assume uma marca de lembrança encobridora. O modo de dizer, com encadeamentos lógicos (*a qual, por isso, com o passar dos anos, então*), presentes no RD15, leva a uma construção narrativa que produz o efeito de apaziguamento do conflito, da tensão. A narrativa, segundo Burke (1991), pode ser densa ou fluida. Parece-nos que a fluidez, garantida pela linearidade do contar e pelo encadeamento lógico-sintático das sentenças, atribuído pelo professor à sua história, constitui um jogo sedutor que enreda o leitor e o leva a ‘acreditar’ no controle que o professor exerce sobre a sua própria história e sobre sua língua.

Esse aparente equilíbrio, contudo, é subsumido, ao afirmar: “*por isso era motivo de risos, me adaptei a um novo vocabulário*”. A sedução tenta ‘apagar’ os risos, garantir uma ‘adaptação’, uma normalização; mas o conflito, a tensão escapa e instaura a clivagem do/no dizer.

Chama-nos a atenção o seguinte lapso de escrita: “*UNC - concórdia*”. Por que esse lapso? Ao utilizar a inicial minúscula no substantivo, muda efeitos de sentido, inscreve o vocábulo em outras filiações, instaura outra relação no arquivo: não se refere à cidade de Concórdia (*locus* da pesquisa e onde o professor realiza seu curso de graduação). Será, então, que esse lapso pode indicar a busca por concórdia, apaziguamento das tensões?

O enunciador se coloca como personagem de um romance, em que a língua parece ser transparente. Ao perceber diferenças, ele se modifica, transforma-se, ilusoriamente controla a língua. Percebe-se, entretanto, uma designação para a influência da língua italiana na/sobre a sua LM, pois gera o “*português não-padrão ao qual se mistura algumas palavras de origem italiana*. No entanto, esta língua ‘misturada’, híbrida, é interdita por contingências sociais (*por isso era motivo de risos; fui motivo de risos mais uma vez*).

Sob o efeito da não-coincidência (Authier-Revuz, 1998) entre os dois discursos (o do enunciador e o discurso ‘social’ sobre a língua), não suportando este deslizamento do sentido de uma posição-sujeito a outra, ou talvez, não podendo sustentar o equívoco, de sua posição de professor de Língua Portuguesa, que estava falando para outro professor (entrevistador), o professor trata imediatamente de traduzir “*português não-padrão*” por “*palavras desconhecidas*”, restabelecendo, novamente, o equilíbrio (ilusório) dos sentidos que estavam à deriva, isto é, trazendo de volta o sentido para a posição de onde o professor deve enunciar o discurso pedagógico sobre a língua – “*Hoje, não falo o português padrão, porém sei a forma e a hora certa de falar*”. Este movimento de, pretensamente, restabelecer o sentido autorizado deve ser, no mínimo, tranquilizador para sustentar a ilusão de eu e de identidade e para apagar ‘*os risos*’.

Entretanto algo falha, e os ‘*risos*’ se mantêm em uma ausência-presença. Essa designação se constrói em um cruzamento de discursos, para refletir a multifacetada problemática do *ser-estar-entre-línguas*. O gesto de designar algo, alguém ou a si mesmo, instaura uma marca, que apaga outros sentidos. Será que o gesto designativo ‘sou descendente de’ não apaga a própria brasilidade, o ‘sou brasileiro’?

Os sentidos da designação de si e do outro se inscrevem na dispersão de diferentes discursos, remetem a diversas posições-sujeito, nem todas inscritas na mesma formação discursiva. Designar-se (logo, dizer-se e dar-se um nome), em suma, faz ressoar um arquivo, em que discursos em tensão se encontram, se cruzam, se refutam. O interdiscurso remete ao arquivo, à possibilidade de dizer, ou seja, a todos os discursos que já foram produzidos e que ecoam em nossas palavras, quando tratamos de quaisquer temas discursivos.

Além desse modo de se designarem, dois professores afirmam: “*sou de ascendência brasileira*” (T9; p.01) e “*sou descendente de brasileiros*” (T10; p.01). Ambos nos chamam a atenção, porque des-marcaram um processo designativo que funciona na discursividade daquele *locus*, daquele espaço sócio-histórico; portanto, politicamente constituído por arquivos em transformação: a necessidade de descender de, de dizer-se descendente de. Como já afirmamos anteriormente, a noção de cidadania ‘brasileira’ não recobre “uma participação cultural, lingüística ou histórica em geral. Ela não recobre todas essas

pertenças” (Derrida, 2001, p.28). Contudo, tem efeitos no arquivo e inscreve na memória um traço de pertença, uma necessidade de ter de pertencer.

Parece-nos que, no gesto de auto-designar-se “descendente de...”, o professor responde à ‘questão’ da hospitalidade: “como te chamas?” (Derrida, 2003, p.25). Não responder à questão da hospitalidade e da identidade implica em não ter um lugar, não (se) dar um lugar: “Este ‘dar lugar ao lugar’ é, parece-me, a promessa mantida por essa palavra [hospitalidade]. Ela também nos faz entender a questão do lugar como sendo fundamental, fundadora e impensada na história de nossa cultura” (Dufourmantelle, 2003, p.16). Associada a essa questão da pertença, do lugar, emerge no discurso dos professores a referência à interdição da/na língua, o que tem efeitos importantes sobre a questão dos processos identificatórios. Esse aspecto discutiremos no tópico a seguir.

3.3 – INTERDIÇÃO DAS/NAS LÍNGUAS: DESLIZAMENTOS DO SUJEITO FAL(T)ANTE

Para iniciar essas reflexões, uma narração de Canetti (1977 [1987]) se mostra pertinente:

À nossa frente, à mesma altura, abre-se uma porta e aparece um homem sorridente que, alegre, vem em minha direção. Ele se aproxima bem, pára e me diz: “Mostre a língua!”. Mostro a língua e ele leva a mão ao bolso, tira um canivete, abre-o e põe a lâmina bem perto de minha língua. Ele diz: “Agora lhe cortaremos a língua”. Não ousa recolher a língua; ele se aproxima cada vez mais, até quase tocá-la com a lâmina. No último momento, ele recolhe a faca e diz: “Hoje ainda não, amanhã”. Ele dobra o canivete e o guarda no bolso.

Todas as manhãs, saímos pela porta para o pátio vermelho, a porta se abre e o homem sorridente aparece. Sei o que dirá e aguardo sua ordem de mostrar a língua. Sei que ele a cortará, e cada vez tenho mais medo. Assim começa o dia e a história se repete muitas vezes (p.11).

Tomamos tal narrativa como metáfora do processo de interdição da língua (na língua) pelo/do enunciador em sua relação com os outros (imaginário) e com o Outro (simbólico). Este é um aspecto que iremos abordar neste tópico. A língua se apresenta, ao mesmo tempo, como objeto do desejo e da interdição.

A interdição, para Foucault (1996), é um procedimento de exclusão de discursos que instaura um processo de disciplinarização dos/para os enunciadores. No jogo da interdição, “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (p.09), o que revela ligação com o desejo e com o poder.

Como afirma Foucault (1996, p.10), “o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é objeto do desejo”. O desejo move a circulação de discursos e sua interdição.

O gesto de silenciar, apagar ou subsumir discursos e enunciadores inscreve-se na ordem cultural, a partir de proibições e da injunção à lei, constitutiva da organização subjetiva e sócio-cultural. A lei da língua vai se impor à criança.

No que tange à nossa pesquisa, consideramos que, ao interditar uma língua, sentidos foram silenciados, possibilidades de o professor se dizer foram apagadas. Interditar é um ato político e, acima de tudo, uma agressão. Essa interdição pode se marcar de diferentes maneiras: por injunções sócio-políticas (política de silenciamento), ou pelo interdito fundador da linguagem, já que nem tudo pode ser dito, nem simbolizado. Ao falar, algo sempre se apaga e se silencia. Falar é, então, ‘*inter-dire*’ (significante que indicia o movimento de *inter-ditar* e *entre-dizer*, sempre da ordem da alteridade).

O recorte discursivo, a seguir, merece uma observação prévia. Nós declaramos, desde o início das análises, que esse recorte capturou o nosso orolho¹³⁶ e foi, praticamente, o deflagrador da tese, do mergulho e do salto no tema, por questões identificatórias que, talvez, mereçam um estudo em outro percurso teórico-analítico. Contudo, quanto mais nos

¹³⁶ O neologismo ‘Orolho’ (orelha e olho) é utilizado por Gabriel Balbo (2004, p.129), no artigo “A língua nos causa”, para referir que os modos de percepção do aparelho psíquico são múltiplos e passam pelo corpolingüagem. Além desses sentidos, nós aqui também pretendemos apresentar o modo de coleta das narrativas do professor: texto escrito, seguido de entrevista oral.

enredávamos nas narrativas e no recorte em especial, mais sentíamos dificuldades em analisá-lo, porque ao tocar em determinadas representações, toca-se no sujeito; portanto, são feitas, refeitas e desfeitas as fantasias! Vejamos o recorte:

(RD16) a primeira língua que aprendi foi o alemão e considero minha língua materna (...) então por causa da minha entrada na escola, eu tive que deixar de lado o alemão, que foi muito difícil eu tirar à força, (...) tanto que o alemão eu tive que esquecer, ficou uma marca muito forte, essa perda né, foi como uma cicatriz. (...) as frases que me marcaram no ensino da língua portuguesa foi 'o barquinho é amarelo' 'a banana é amarela' 'a laranja é amarela' isso tá na minha cabeça como se fosse hoje se eu tivesse hoje na sala de aula e lendo isso tanto que me marcou // era trabalhado assim né / (...) / então por essa dificuldade de eu me adaptar com a língua portuguesa por causa da minha língua materna / eu acho que ficou impregnado um // um // uma certa / como eu posso dizer // uma marca /// negativa né / isso em relação à língua portuguesa né / (...) // então pra mim foi um desafio muito grande também estar cursando / estar fazendo um curso de letras / eu fiquei com receio / eu / pra mim na época / em que comecei a cursar o curso de graduação em português / eu acho que o português era um dragão / mas eu queria ter forças para enfrentar esse dragão (...) meu objetivo maior é trabalhar segunda língua, não a língua portuguesa... eu ainda tenho assim um certo receio. (E2; p08)

O professor afirma que a sua dita LM é a língua alemã, mas as referências a essa filiação são marcadas por termos fortes, que revelam para um sentimento de perda muito grande: *tive que deixar de lado o alemão; tirar à força; perda; cicatriz*. Observamos que os verbos no passado indiciam tratar-se de arquivos historicamente constituídos. É uma interpretação de um passado que se reatualiza, mas que é também um movimento de ficção-realidade, uma lembrança encobridora, “de imaginar-rememorar uma realidade passada, interpretando-a com os olhos do presente do enunciado” (Coracini, 2007, p.136). O enunciador cria uma narrativa para significar o passado e se ressignificar.

Essa narrativa, aparentemente coerente, permite “racionalizar” sua história, conferir uma coerência a um passado e explicar, ainda que imaginariamente, a relação entre a língua portuguesa e a sua dita LM – “*essa dificuldade de eu me adaptar com a LP por causa da minha LM*”. Podemos inferir que há a tentativa de uma explicação marcada no fio discursivo – *por causa* -, uma explicação que poderia amenizar o efeito da *perda*.

Contudo, não podemos nos esquecer que se trata de lembranças. O sentido é sempre postergado, produz-se sempre *a posteriori*. Ninguém entra na escola e esquece,

simplesmente, uma língua para aprender outra. Há um apagamento de sentidos no RD16, que é pertinente levar em conta na análise. Vale também destacar que, em muitas situações, como na sala de aula da graduação, esse professor ainda se manifesta em alemão, principalmente nas situações de brincadeira.

Todo contato deixa marcas, cicatrizes, como diz o professor citado acima; ‘cicatrizes’ que não podem ser apagadas, como não podem ser apagados os traços que se inscrevem na memória do enunciador que, ao ‘passar pelo corpo’, ao tornar-se ‘carne e sangue’(Foucault, 1992), constituem o próprio enunciador. O eu particular só “adquire sentido no pano de fundo de uma ‘experiência histórica’.” (Backes, 2000, p. 32).

As interdições da/na dita LM acabam por deixar a sua marca na “pertença ou não-pertença da língua, nesta filiação à língua, nesta ordenação ao que tranqüilamente se chama uma língua.” (Derrida, 2001, p.30). A não-pertença à língua apóia a relação do enunciador com a LP. Esta ele vai aprender apenas quando chega ao sistema formal de ensino, conforme foi também relatado na entrevista.

Além de ter seu idioma (*alemão*) interditado, o ensino da Língua Portuguesa, com o qual se defronta/confronta, é marcado por formas estereotipadas, diferentes da realidade do então aluno – ‘*As frases que me marcaram no ensino da LP foi ‘o barquinho é amarelo’ ‘a banana é amarela’ ‘a laranja é amarela’*. Isso pode ter levado a um distanciamento entre o enunciador e a língua, já que ela se apresentava sem sentido e sem relação com o vivido, mas desatava o conflito que o professor rememora e que o aflige. Há uma aprendizagem compartimentada, clivada, tensional, marcada pela disjunção, isto é, a língua da escola – um português “falso”, ilusório - em contraposição a uma língua materna que precisou “*tirar à força*”. A escola, aqui, assume uma prática de silenciar essa história marcadamente plural, sem torná-la dizível, deixando, assim, de trabalhar a relação com a alteridade lingüística e com os arquivos outros que constituem os professores de nossa pesquisa.

O português, assim como o alemão, apresenta-se ao professor como língua prometida; por isso mesmo, sempre desejada, embora interditada - “*então pra mim foi um desafio muito grande também estar cursando... Letras //... eu queria ter forças para enfrentar esse dragão*”; “*as raízes estão se perdendo, eu só vou falar alemão se eu ir aprender numa escola*”. Há o desejo do professor de uma totalidade, de suprir uma falta

constitutiva, uma perda. Há ilusão de poder resgatar algo que “*tive que deixar de lado*”. Esse desejo de resgatar algo, recuperar o irrecuperável, parece conduzir o enunciador à (im)possibilidade de uma identidade fixa, una, estável, em que a tensão e o conflito estejam solucionados, na qual seja possível “*enfrentar o dragão*”.

Aqui, uma enunciação irrompe no discurso do enunciador e captura nosso olhar: “*mas eu queria ter forças para enfrentar esse dragão*”! Para refletirmos sobre essa afirmação do professor, vamos, inicialmente, nos valer de uma citação de Fink (1998):

Certas palavras e expressões *se apresentam* enquanto falamos ou escrevemos – nem sempre as queremos –, às vezes com tanta persistência que somos quase forçados a falar ou escrevê-las antes de sermos capazes de prosseguir. Uma certa imagem ou metáfora pode surgir em nossa mente sem que procuremos ou de qualquer forma tentemos construí-la e se atira em nós com tanta violência que nada podemos fazer senão reproduzi-la e depois apenas tentar caçoar de seu significado (p.32-3).

A metáfora do dragão, empregada pelo enunciador afigura-se para nós como uma dessas expressões de que fala Fink. Essa interpretação também é corroborada pela ênfase dada no momento da enunciação, conforme é possível observar na transcrição da fita cuja entrevista está gravada.

Entendemos que a metáfora funciona, no discurso, à semelhança de uma lembrança encobridora. Vale um parêntese, para explicitarmos como estamos compreendendo esse funcionamento no recorte. Para Freud (1989), a lembrança encobridora deve seu valor não ao seu conteúdo, mas às relações entre aquele conteúdo e algum outro reprimido. Normalmente, é uma lembrança, que se sustenta no paradoxo da nitidez particular e na aparência insignificante do conteúdo.

Nesse aspecto, chama a atenção, em RD16, a precisão da cena rememorada pelo professor – “*isso tá na minha cabeça como se fosse hoje se eu tivesse hoje na sala de aula e lendo isso*”. O “*como se*”, marca lingüística que indicia uma comparação hipotética no fio do discurso, des-mascara essa ilusão e lembra a cena elaborada no *a posteriori*, efeito de memória, ficcional. Além da precisão e riqueza de detalhes, observada no RD16, o fio discursivo também é marcado pela aparência insignificante de vários aspectos do conteúdo

(por exemplo, a cor do barquinho) e pelo caráter anódino da descrição de alguns momentos da cena; por exemplo, é um percurso marcado por devaneios que se dirigem da narrativa sobre a família à entrada do professor na escola; passam pela referência às frases sem nexos no ensino do Português; pela opção pelo curso de graduação e ainda pela imagem do dragão. Aparentemente, não há um ‘nó’ que dê textualidade à cena.

A importância está no efeito de deslocamento gerado por essas impressões, pois há elementos esquecidos, que deixaram traços; enquanto outros que pareciam insignificantes, ganham relevo (p/ex. “*o barquinho amarelo*”). Nesse processo, há um movimento de resistência que tenta apagar, esquecer, um elemento desagradável, registrando outro elemento associado a ele. Podemos inferir o quanto pode ter sido desagradável ao enunciador se confrontar com a língua da escola, língua que lhe era ‘estranha’ e ainda aceitar a injunção de nela ser inscrito e acatar o ter de *perder à força* o que denomina sua língua materna. Registram-se também, no dizer, cenas do cotidiano da sala de aula, no trabalho com a Língua Portuguesa, associando-as com a metáfora do dragão.

Percebemos, no fio do discurso, uma menção a aspectos relacionados à infância do enunciador: “‘*o barquinho é amarelo*’ ‘*a banana é amarela*’ ‘*a laranja é amarela*’”, frases reiteradas nos livros didáticos; amarelo, significante que pode indiciar a brincadeira infantil chamada “amarelinha”; a presença do dragão, que nos faz lembrar os contos de fadas. Significantes que resgatam as imagens da infância, de uma cultura infantil.

Contudo, a posição do enunciador, nessa narrativa, é a de um adulto. Na recordação, posiciona-se como um observador da cena ocorrida com ele, isso implica em não ser uma reprodução da cena, mas uma repetição, uma figuração. Em relação às lembranças encobridoras, duas observações se mostram importantes: a) a lembrança “surge no sujeito como resposta às suas próprias interrogações sobre elementos graves da vida” (Forget, 1997, p.100). No caso, elementos que podem conferir sentidos à relação tensa, de sofrimento, estabelecida em sua infância com as línguas que o constituem; b) a lembrança é sustentada por uma letra, uma palavra, uma frase, ou seja, um significante (*idem*, p.101) que, entendemos, pode ser o significante ‘*dragão*’.

Resgataremos alguns efeitos de sentido historicamente constituídos, arquivos que ocupam lugares autorizados de saber, a respeito da imagem “dragão”. Os arquivos podem

nos permitir abordar alguns efeitos de sentido, não como verdades a serem encobertas/descobertas, mas como gestos de interpretação de um analista sobre um *corpus*.

Em consultas a dicionários de mitologia (Brandão, 1991; Lurker, 1993), várias imagens são associadas à metáfora do “dragão”, em diferentes culturas. Alguns sentidos se repetem: ela se associa à imagem de divindade, de poder; mas o que prevalece é uma imagem associada ao mal, aos demônios, contra os quais se deve lutar. Pode, em outros casos, referir-se à metáfora da criação, da origem e também da separação. Na cultura grega que, em vários aspectos, instaura discursividades na cultura ocidental, além de sua função de demônio, aparece também a de guardador de tesouros, relacionados à verdade. Nas culturas européias, a figura do dragão é um cognato de *diabolus*. Reminiscência aqui também de uma cultura judaico-cristã, que associa essa imagem ao mal, ao negativo, ao adversário de um “deus soberano”, aquele que seduz. Ao mesmo tempo em que se refere ao mal, ao demônio, é entendida como aquele que guarda um tesouro, guardião (significante que pode se mostrar pertinente na análise de RD16, apresentado acima).

Nas culturas da Letônia e da Suméria, ao contrário das referências até aqui apresentadas, o dragão não é considerado malévolos, atribui-se-lhe a capacidade de ajudar a acumular riquezas e a de ter sabedoria. Captura-nos, nessa imagem, a associação entre a metáfora e a sabedoria, o saber, questão que exploraremos adiante, nas análises.

Sintetizando as imagens apresentadas acima, poderíamos assim esquematizá-las:

Positivadas	Negativadas
- divindade	- demônio
- aquele que guarda ou defende um tesouro	- sacrifício
- fonte da verdade	- adversário de algo soberano
- sabedoria e cura	- aprisionador
- capacidade de ajudar a acumular riquezas	- sedutor e tentador

Na enunciação, E2, em RD16, o enunciador associa língua portuguesa e dragão: “*eu acho que o português era um dragão*”. Que inferências podemos fazer a partir das imagens acima apresentadas?

Em seus aspectos representacionais, no que implica de condensação de imagens e de traços, podemos inferir que a figura da divindade pode denotar para algo a ser adorado, mas

não tocado (marca do divino), tal como uma língua desejada, mas inatingível ao enunciador. No caso, mantém-se no nível do desejado, aquilo que move o sujeito, tanto a Língua Portuguesa (“*eu ainda tenho assim um certo receio [da LP]*”), quanto a língua alemã (“*o alemão eu tive que esquecer*”). Ambas não podem ser tocadas, ou pelo receio (*medo do dragão*, da LP) ou pela interdição (*o alemão eu tive que tirar à força*).

A LP assume um lugar muito importante (e tenso!) na enunciação do professor. Ela se constitui na língua que guarda um tesouro e ajuda a acumular riquezas; riqueza e tesouro, aqui, podem ser entendidos como a aceitação na instituição escolar, *locus* que estabelece arquivos autorizados. A metáfora encobre um imaginário sócio-histórico que confere lugares aos enunciadores, aos discursos e à língua. Condensa a violência da fantasia ideológica: a língua portuguesa é a língua materna de quem nasce no Brasil. Essa ‘verdade’ ilusória e construída assume a tarefa de justificar a interdição: “*por causa da minha entrada na escola, eu tive que deixar de lado o alemão, que foi muito difícil eu tirar à força*”

Entretanto, a assunção de tais lugares, marca a tensão e o conflito do enunciador em relação a essa língua (LP); pois ela ‘aprisiona’, coloca-se como ‘adversária’ de outra língua: daquela do aconchego, do *Heim*, daquela que foi preciso “*tirar à força*”, realizar um sacrifício.

Vale destacar que, no dizer do professor E2, ao enunciar (RD17) “*minha LM acaba sendo minha LE*” (E2, p.6), o conflito e o equívoco se instauram. Apesar de o conflito/tensão tornar estrangeiro o que é seu, esta língua mantém-se “*minha*” - pronome possessivo na primeira pessoa do singular – que marca o “impossível esquecimento da língua materna” (Castro, 1998), mantém-se sempre do/no sujeito, já que deixa traços indelévels em sua constituição.

Do RD16 ainda podemos destacar que o professor optou pelo “*curso de graduação em português*”, pois “*queria ter forças para enfrentar esse dragão*”. *Queria* - não quer dizer que a tem. No curso de graduação, ainda não consegue enfrentar o dragão, tanto que, ao logo da entrevista, ele afirma ter maior interesse em ser professor de língua estrangeira e não de LP: “*meu objetivo maior é trabalhar segunda língua / não a língua portuguesa /// eu ainda tenho assim um certo receio*” (E2; p.04). Pensar essa tensão, é abordar a clivagem do

sujeito, a tensão constitutiva, o equívoco fundador, a pluralidade de vozes, de discursos e de arquivos que constituem a subjetividade sempre híbrida e cambiante do enunciador.

A partir dessas análises, retomamos Castro (1998, p.256), quando afirma que “a *língua materna é única e inesquecível*. Nunca silenciada, mesmo se não a encontramos na superfície da fala.” Nos RDs, ela não foi esquecida ou silenciada, apesar de gestos de interdição, uma vez que emerge nas marcas do discurso, quando o sujeito escapa, em sua singularidade. Singularidade esta associada à sua LM, que sempre deixa ‘*cicatrices*’, marcas, traços.

É mister perguntar: “como orientar esta escrita, esta apropriação impossível da língua interditora-interdita, esta inscrição de si na língua *proibida* – proibida *para* mim, a mim, mas também *por* mim?” (Derrida, 2001, p.48). Essa interdição, com suporte da escola¹³⁷ – “*por causa da minha entrada na escola, eu tive que deixar de lado o alemão*” -, pretendeu apagar sentidos para formar o “um”, mas o que era para ser apagado acabou reforçado, como desejo. Esses sentidos da história ressoam nos efeitos de memória do enunciador e cunham a proibição da língua “*para* mim, mas também *por* mim”.

Tais depoimentos nos inquietam, porque são oriundos de professores de LP, e nos levam a questionar o conflito que tais tensões podem gerar no processo de formação deles e no seu trabalho com a Língua Portuguesa em sala de aula. Nessa confusão, instaura-se a “Torre de Babel“, ou seja, a presença da heterogeneidade e da diversidade nas/das línguas. Instaura-se, com isso, o reino da diferença. Onde há diferenças, há conflitos, tensões, embates e disputas de poder-saber. Para Derrida, o idioma do sujeito é onde ele pode estar-em-casa, mas “o que é este estar-em-casa na língua em direção à qual não cessaremos de voltar?” (2001, p.30). Onde esses professores estão em casa?

O sujeito é um sujeito de/na linguagem, justamente, por habitar a linguagem. O sujeito freudiano, assegura Nicéas (2000)

Não pode se sentir ‘em casa’, não pode, nela, achar a resposta para a realização do sonho de todo o homem, buscando, a vida inteira, encontrar uma morada – ‘*Heim*’ – que lhe seja familiar, porto

¹³⁷ Questão que será mais detalhada no capítulo 2.4, desta segunda parte.

seguro. Por habitar a linguagem, (...) todo sujeito é, então um exilado em sua própria morada. (p.12)

No caso deste *corpus*, tal sentimento de exílio aparece com mais ênfase no fio do discurso, em função da especificidade desses enunciadores, que são professores que se autodenominam de ascendência alemã e italiana e que se referem ao convívio com mais-de-uma-língua, línguas em contato, línguas híbridas.

Em 1919, Freud publica o texto “*Das unheimlich*”; tal vocábulo traz em si o sentimento de *heim* (lar, morada, familiaridade, e também significa secreto clandestino, que não deve ser mostrado) e *Un* (negação, estranhamento). Nesse jogo significativa, a noção envolve o sentimento de estranheza que atinge o conhecido e o familiar, provocando ansiedade.

Na releitura que Chnaiderman efetua do texto freudiano, a autora destaca que “em tudo que é familiar está sempre contida a idéia de ocultação, *unheimlich* e *heimlich*, seguindo uma ambivalência, acabam se unindo: a partir da noção de familiar, desenvolve-se o conceito de oculto, secreto” (1998, p.66). No Brasil, o termo tem sido traduzido como ‘o estranho’ ou como ‘estranhamente familiar’, tradução adotada nesta tese.

O efeito de *unheimlich* indica algo fugaz, que é da ordem do recalcado, mas que emerge no corpo e/ou na linguagem, gerando um estranhamento e uma familiaridade, concomitantemente. Para Chnaiderman, “ocorre aí o contato com o limite da palavra, vivencia-se o intervalo do que não pode ser dito” (1998, p.67), é algo inapreensível, mas que faz marca na percepção e joga com a memória. É a “busca de um momento de confusão de línguas, busca de uma linguagem que dê conta da ternura” (*idem*, p.67) de ‘*minha língua materna*’:

(RD 12) língua materna é aquela que nasce com a gente / no meu caso é aquilo que eu falei / nasceu com o meu pai // ele aprendeu essa língua e // veja bem // a mãe dele também veio da Itália / ele é descendente de italiano // mas ele não aprendeu a língua italiana / porque ela veio pra cá e aqui / na época, era proibido falar outra língua / então ela aprendeu a falar / os meus avós aprenderam a falar português e ensinaram os filhos a falar português // então a /// eu diria que a língua materna do meu pai /// ela tem uma mistura de italiano com português / porque foi um período de transição / de mudança de língua da minha avó (E6; p.01)

Inicialmente, o enunciador afirma que a língua materna “*é a que nasce com a gente*”. No uso do vocábulo “*a gente*”, o enunciador se inclui como agente da ação, personagem participante, mas na pluralidade: não é apenas com ele que a língua nasce. A quem mais esse “*a gente*” pode incluir?

Na sequência, explicitamente, o enunciador em um gesto de rememoração/repetição, apresenta algo dito de outro modo, em outro lugar. Um discurso outro atravessa a enunciação, conferindo-lhe novos/outros sentidos: “*no meu caso é aquilo que eu falei*”. Esse dizer, marcado pelo uso do verbo no passado, acreditamos, lembra o texto escrito (já que aqui estamos abordando a entrevista do professor), no qual ele havia relatado suas experiências de formação linguística alguns meses antes. Ao (re)ler seu texto, ele (re)significa a sua história.

No dizer, em um jogo *a posteriori*, o professor retorna ao seu texto, ressignificando-o. Amplia o escopo de “*a gente*” e declara a presença de outro na constituição de sua dita língua materna: “*nasceu com o meu pai*”, mas ela já é fruto “*de mudança de língua da minha avó*”. Falar da língua é falar de outro que constitui tanto a língua quanto o enunciador, em uma alteridade infinita.

Vale observar o funcionamento dessa narrativa, ao (des)velar a alteridade. Ao falar de sua língua, o professor se refere a língua do pai, mas percebemos uma hesitação presente tanto pelas pausas longas (//), quanto pelo uso de um pronome demonstrativo, com função anafórica, cujo referente não está explícito: “*/ele aprendeu essa língua e // veja bem //*” Essa língua? qual língua? Como poderíamos interpretar essa enunciação? Vamos nos lançar no risco da interpretação (e na violência sobre o *corpus*).

Na entrevista, a estruturação da narrativa não deixa claro se “*essa língua*” é a língua portuguesa, já que a referência seguinte é a presença da língua italiana no convívio familiar, o que poderia, à primeira vista, indicar que a italiana seria a língua em questão. Contudo, o professor enuncia “*mas ele não aprendeu a língua italiana*”. Essa negativa é introduzida por uma adversativa, marca de uma tensão, de uma nova direção argumentativa na textualidade da narrativa.

Nesse funcionamento, chama-nos a atenção a introdução da presença da língua italiana por intermédio da adversativa e da negação (*mas ele não aprendeu*). O ‘*não*’

significa a presença, a voz de outro, dissimulação do discurso outro. Mascara outras vozes que, inconscientemente, atravessam o dizer do enunciador. A exemplo de Freud, “em nossa interpretação, tomamos a liberdade de desprezar a negativa e de escolher apenas o tema geral da associação” (Freud, 1925). Entendemos que essa associação, indicia a injunção para nomear como língua materna a língua portuguesa, porém a referência à língua italiana emerge no fio do discurso. Questionamos: por que a tensão e a hesitação estão presentes no funcionamento dessa narrativa?

Adiante na entrevista, o professor afirma que “*eu diria que a língua materna do meu pai /// ela tem uma mistura de italiano com português*”. A negação faz emergir contradições no interior da FD: a língua não aprendida deixa marcas, traços e instaura a *mistura de/nas línguas*, as fronteiras se esvaem, esfumaçam.

Vale destacar que, no início do texto escrito, o professor enuncia: “*aprendi a língua portuguesa com minha família. É minha língua materna porque a partir do modo como aprendi, o aperfeiçoamento e crescimento no conhecimento da mesma, é que hoje consigo me comunicar razoavelmente bem.*” (T6, p.01), o que nos leva a inferir que, no recorte acima, ele possa estar se referindo à língua portuguesa. Percebemos uma dupla injunção: uma do dizer oficial, que institucionaliza a língua portuguesa como língua oficial do Brasil, conseqüentemente, cria o imaginário do que seja a língua materna de quem aqui nasce. Contrapõe-se a essa, a outra injunção histórica: a presença massiva de imigrantes (como a avó do professor entrevistado) que aqui aportaram e não conheciam a língua portuguesa e mantiveram suas línguas de origem em suas comunidades de convívio (como atestam as entrevistas e os documentos históricos do capítulo 2 desta parte analítica).

O que poderia explicar a tensão desta dupla injunção no funcionamento do referido recorte discursivo? No recorte, há referência direta às políticas lingüísticas do Estado Novo, que visava à construção de unidade nacional com o uso de uma só língua: “*porque ela [a avó] veio pra cá e aqui / na época, era proibido falar outra língua /*”. O arquivo (histórico) e a memória (contato *entre* o histórico e o singular) marcam a relação do enunciador com a língua, que é também a língua do outro, do pai, “a infigurável língua do outro” (Derrida, 2001, p.02). O lugar do enunciador está completamente interditado: ao falar de si, fala do

pai, da avó – de outro – que o constitui, que tiveram a língua interditada e a interditaram ao enunciador.

Ao falar do outro, ele postula sua presença na constituição de todo e qualquer discurso. Falar é *'inter-dire'*, palavra que traz em seu significante não só o interdito constitutivo da linguagem, o apagamento de sentidos, o silenciamento de vozes, mas também a heterogeneidade, a presença de outros e do Outro, constitutiva do discurso e do sujeito (entre-dizer). O constante deslizamento entre *a gente, eu, meu, ele* deixa rastros dessa clivagem no discurso. A interdição é *da* língua (proibição institucional) e *na* língua (o não conseguir se colocar como personagem principal de sua própria narrativa).

Apesar da interdição, a *mistura* permanece e escapa na língua (de carne e simbólica) do enunciador, perceptível nas marcas fonéticas que apresenta (o que pode ser confirmado no áudio da entrevista) e na filiação a uma história, a um arquivo. Parafraseando o dizer do professor: *a minha língua é a do meu pai, a da minha avó, a da mistura*. Na narrativa, ele cria uma ficção que lhe permite pertencer, inscrever-se e resistir à proibição, ao interdito.

Na constituição do sujeito e na constituição da enunciação do enunciador, o jogo da memória entre recordar e esquecer exerce um papel importante. As rupturas, os equívocos, a falta no funcionamento do discurso (por exemplo, lapsos, atos falhos, 'esquecimentos', deslizamentos, negações, tensões) produz sentido(s). Um desses sentidos é a resistência, ou seja, a falha de memória como um esquecimento, que pode representar um sinal externo de uma defesa do aparelho psíquico, cuja finalidade seja manter fora do consciente a idéia ameaçadora (Garcia-Roza, 1984).

A censura do aparelho, dessa forma, via resistência, vai assumir um papel muito importante no que pode ser lembrado e/ou deve ser esquecido/recalcado. Por isso, o que é lembrado é necessariamente fragmentário e, muitas vezes, desconexo, tal como nos pareceu inicialmente a narrativa do professor. Por um processo de condensação e de deslocamento, o conteúdo manifesto difere muito do conteúdo latente, cuja sintaxe é dada pelo inconsciente. Resistência é sobretudo resistência em lembrar (Garcia-Roza, 1984). E esses movimentos na memória desempenham um papel constitutivo no modo como os enunciadores narram as suas histórias. Por exemplo, no *corpus*, o professor, ao narrar sua história, não segue uma cronologia, nem mantém uma linearidade em seu discurso; ele

modifica seu percurso, move-se constantemente na narrativa ocupando variadas posições (de professor, de filho, de pai, de aluno); produz associações que, à primeira vista, parecem inusitadas e segue uma gramática bastante singular. Para ilustrar, vale citar um evento discursivo do *corpus* que chamou a atenção. Ao responder a questão de pesquisa endereçada¹³⁸ aos participantes:

- Qual foi a primeira língua que você aprendeu em casa com a sua família? você a considera sua língua materna (LM)? o que significa ser falante dessa língua para você?

O que o professor escreveu:

(RD17) “Sou descendente de pais e avós italianos, meus bisavós vieram da Itália. Lembro-me que quando criança meus pais ao se dirigirem em conversa com meus avós, tios, ou pessoas mais velhas da família, o faziam em língua italiana. A comunicação entre eles era praticamente toda em língua italiana. Quando meus pais conversavam entre si (pai e mãe) o faziam em língua italiana. Quando meus pais dialogavam comigo e meus dois irmãos o faziam em língua portuguesa. Eles não se comunicavam com os filhos em língua italiana. Sempre utilizavam a língua portuguesa para conversar com os filhos. Acredito que tinham uma preocupação de falar conosco na língua falada na escola, para que ao freqüentamos este ambiente não sofrêssemos discriminação.” (T7; p.02)

Alguns meses depois, o professor foi convidado a reler, a revisitar seu texto escrito e a comentá-lo. Esse processo foi gravado em áudio e transcrito. Sobre o mesmo trecho, o professor fez os seguintes comentários:

(RD18) Nessa parte aqui fala da comunicação entre meus pais / os meus pais eles sempre falavam entre eles em italiano / mas no momento em que a gente / nós os filhos / eu e os meus irmãos chegássemos perto deles / eles já mudavam a fala pra língua portuguesa / eu acredito até / como eu coloquei aqui / que era uma forma até de eles nos protegê / porque eles sabiam de todo aquele problema também que teria sido causado com a língua italiana / porque houve uma época em que as pessoas eram proibidas de falar o italiano // então eles deviam ter até um certo preconceito // então eles não nos ensinaram // e não gostavam de nos ensinar a língua italiana // eu acredito que era até como uma forma do preconceito dessa / eh / época / que não podiam falar em italiano / era proibido falar em outra língua aqui no país // então / quando se encontravam / assim / as minhas tias (...) outro dia a professora perguntou o que que é tamis / aí eu me lembrei / assim / a minha mãe usava muito nós vamos tamisar a massa / o tamis é aquilo/ o escorredor de massa e / então o tamis da minha mãe /// ela usava essa palavra / vamos tamisar a massa / né / tem a ver hoje com o espanhol e era uma palavra empregada no italiano, ãh/ meias é ‘calcetines’ / né / o meu pai sempre dizia me traga os ‘calcites’ / ele dizia ‘calcites’ / então ‘calcites’ era em italiano e o espanhol ‘calcitines’ / então há uma ligação entre as palavras / né / usadas. (E7; p.1-2; grifo nosso)

¹³⁸ Sobre a noção de endereçamento, ver Ellsworth (2001).

Intriga-nos, na comparação entre os dois recortes (RD17 e RD18), no texto escrito, o fato de os pais não falarem em italiano com os filhos ser justificado por possíveis dificuldades na escola. Na entrevista, contudo, surge outra referência que explicaria o não-uso da língua italiana no cotidiano: “*todo aquele problema também que teria sido causado com a língua italiana / porque houve uma época em que as pessoas eram proibidas de falar o italiano*”, ou seja, uma referência ao movimento de nacionalização do ensino, implementado pelo Estado Novo. Há dois discursos que se atravessam e se confundem na relação do enunciador com a língua.

Uma contradição, no funcionamento do discurso, também nos intriga: no texto escrito, o professor atribui a interdição da língua italiana à escola; já na entrevista, ele afirma: “*como eu coloquei aqui / que era uma forma até de eles nos protegê / porque eles sabiam de todo aquele problema também que teria sido causado com a língua italiana / porque houve uma época em que as pessoas eram proibidas de falar o italiano*”, isto é, atribui a interdição ao Estado. O que poderia justificar, então, a expressão: “*como eu coloquei aqui*”? A que espaço e tempo se refere o advérbio de lugar “aqui”? Ao texto escrito? À entrevista? À memória, sempre-já ressignificada? Na contradição, interpretamos uma dupla injunção a silenciar a presença da língua italiana: das políticas lingüísticas efetivadas pelo Estado, no período da imigração; do papel da escola no cerceamento da pluralidade e do hibridismo das/nas línguas. “*Aqui*” é o espaço em que emerge, no fio discurso, a tensão, a contradição dessa história marcadamente plural. Na linguagem, a resistência se instaura e des-mascara o gesto institucional de silenciamento, de interdição das línguas alóctones.

Imprimir em sua enunciação a proibição da língua e afirmar que “*a conversa delas (tias, família, Heim) era toda em italiano*” tem efeitos sobre o enunciador e indicia efeitos do discurso sobre a enunciação, traços que se inscreveram na memória inconsciente e, por alguma razão, emergem no dizer. Antes declarava: “*eu nunca falei com elas*” em italiano, agora se permite falar delas. Na ficção que constrói sobre sua história, esses traços se inscrevem e escrevem a narrativa do professor.

É interessante que o arquivo, segundo Derrida (2001), pode permitir que elementos da cultura transgeracional façam memória e se inscrevam como traços no professor, como

se ele tivesse vivido a cena. Essa língua que no primeiro relato era atribuída apenas ao outro (tias, pais); no segundo, ganha voz e vez na enunciação do enunciador, mesmo que sob a marca do discurso relatado: *tamis, tamisar, calcites*. O que era interdito, em um gesto de resistência, escapa no intradiscurso. Uma língua emerge na outra, os discursos e as línguas se confundem, desse modo a heterogeneidade é mostrada no fio do discurso.

No mal do arquivo, por força das identificações, os enunciadores destroem, apagam alguns traços para construir e instaurar outros. Estes traços podem emergir na materialidade lingüística, evocando sintomas, sofrimentos, paixões, contradições. O mal de arquivo consiste no desejo de permanência, seu mal radical (está na raiz). Entretanto, o enunciador só pode lembrar o que esquece. No caso, entendemos que o desejo dessa língua proibida marca a contradição, instaura o mal de arquivo. Conforme Derrida (2001)

Aquilo que eu-mesmo queria lembrar, aquilo a que queria lembrar-me, são os traços intratáveis de uma impossibilidade, e tão impossível e tão intratável que ela não está longe de evocar uma interdição. Existiria aí uma necessidade, mas a necessidade do que se dá como impossível-interdito (p.22).

Voltando aos RD17 e RD18, cabe questionarmos o papel da escola nesse impossível-interdito, na gestão da língua, na tentativa de entender que língua(s) pode(m) ou não circular na escola. Questão que focamos no próximo tópico.

3.4 – A ESTRANHA-FAMILIAR LÍNGUA DA ESCOLA

“É uma relação de parentesco, de amor. Minha língua e eu somos um casal de amantes, juntos procriamos fervorosamente, mas ao qual se recusou até hoje a bênção eclesiástica e científica. Mas como sertanejo, não ligo para tais formalidades. Minha amante para mim é mais importante.” (entrevista concedida por Guimarães Rosa em Literatura e vida, um diálogo de Güinter Lorenz, Gênova, jan. de 1965, apud Berrini, 2002, p.40)

Neste capítulo, questionamos como os professores narram a relação da sua dita língua materna com a escola. Tal reflexão poderá fornecer elementos importantes para pensarmos a identidade de professores em contextos plurilíngües (conseqüentemente, com incidências para a formação deles), objetivo de nossa tese. Neste tópico, por questões postas pelo próprio *corpus*, nos amparamos nas reflexões foucaultianas sobre governamentalidade, como "economia dos meios de governo de si", para sustentar as nossas análises.

Foucault, ao longo de sua obra, efetua uma arqueologia da subjetividade e uma genealogia do sujeito, nas quais busca, nos arquivos, os modos de constituição do sujeito e os processos de subjetivação, desenhando uma subjetividade em movimento e continuamente produzida. A produção dessas formas de subjetivação se dá pela constituição de mesmas ou de outras discursividades que se instauram pelos e sobre os enunciadores, sob a aparência de "interdição, inexistência e mutismo" (Foucault, 1988, p.10) e também de silenciamento. Há uma função normalizadora dos lugares e dos modos em que esses discursos podem circular. Instauram-se, assim, regimes de verdade; o modo de gestão desses discursos produz verdades para/do enunciador, arquivos que inscrevem-se no enunciador. Foucault (1979[1995]) justifica:

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua 'política geral' de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (p.12).

Nos jogos de verdade, em um exame de si mesmo, a relação do enunciador com as práticas discursivas confere a ele a possibilidade de uma "identidade" (sempre ilusória e ficcional). É uma possibilidade de se dizer em um grupo e em uma época. Para o citado autor, a questão é ver como, historicamente, efeitos de verdade são produzidos no interior de discursos e não o que eles podem ou não carregar (como algo intrínseco) de científico e/ou verdadeiro.

Para Foucault (1996, p. 08-9), "em toda sociedade, a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de

procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos.” Neste trabalho, analisamos a multiplicidade de modos de gestão dos indivíduos que podem ser percebidos nas políticas lingüísticas implementadas na/pela instituição escolar. Como funcionam os procedimentos em relação à gestão da língua? Quais são eles? Para discutir isso, vamos partir de alguns recortes discursivos, dos quais um, o RD 16, já foi apresentado acima (tópico 2.3), no entanto os aspectos a serem analisados agora, são outros. Para facilitar ao leitor, iremos apresentá-lo novamente:

(RD16) a primeira língua que aprendi foi o alemão e considero minha LM (...) / então por causa da minha entrada na escola / eu tive que deixar de lado o alemão // que foi muito difícil eu tirar à força / (...) tanto que o alemão eu tive que esquecer /// ficou uma marca muito forte / essa perda né // foi como uma cicatriz / (...) as frases que me marcaram no ensino da LP foi ‘o barquinho é amarelo’ ‘a banana é amarela’ ‘a laranja é amarela’ isso tá na minha cabeça como se fosse hoje se eu tivesse hoje na sala de aula e lendo isso tanto que me marcou // era trabalhado assim né / (...) / então por essa dificuldade de eu me adaptar com a LP por causa da minha LM / eu acho que ficou impregnado um // um // uma certa / como eu posso dizer // uma marca /// negativa né / isso em relação à LP né / (...) // então pra mim foi um desafio muito grande também estar cursando / estar fazendo um curso de letras / eu fiquei com receio / eu / pra mim na época / em que comecei a cursar o curso de graduação em português / eu acho que o português era um dragão / mas eu queria ter forças para enfrentar esse dragão (...) meu objetivo maior é trabalhar segunda língua, não a LP/// eu ainda tenho assim um certo receio (E2; p08)

No funcionamento discursivo do RD16, de E2, percebemos a repetição de uma série de nexos que indiciam relações causais, conclusivas ou consecutivas: ‘*então por causa*’, ‘*tanto que*’, ‘*então por essa dificuldade*’, ‘*por causa da minha LM*’, ‘*então pra mim*’, que conferem uma ilusória linearidade ao dizer e uma tentativa de coerência para a narrativa, que lhe permitiriam uma textualidade. Esses nexos podem gerar uma falsa impressão de um passado cujas tensões e conflitos foram resolvidos. De acordo com Freud (1914), “descritivamente falando, trata-se de preencher lacunas na memória; dinamicamente, é superar resistências devidas ao recalque”. Todavia, são marcas de rupturas e não uma linearidade, pois ao tentar apagar algo, marca-se. Ao tentar aparentar o um, escamotear a heterogeneidade, instaura-se a alteridade do/no discurso.

Tal funcionamento tem como preço (tentar) apagar uma historicidade e subsumir uma série de acontecimentos, lançados ao esquecimento, em função de uma resistência inconsciente (Freud, 1899, 1914), pois gera sofrimento “*deixar de lado*”, ou “*tirar à força*”,

a língua que o professor considera a sua língua materna, no caso, a língua alemã, como ele afirma no início do recorte.

Percebemos, nesse recorte, uma ruptura que pode ter relação com a ferida narcísica, pela presença de duas posições-sujeito nessa enunciação: uma posição ligada à língua alemã; outra ligada à língua portuguesa, e esta não deixa aquela falar. No mesmo enunciador, duas posições ‘falam’. A posição de ‘alemão’ está triste por ter sua voz interdita – o pai o interdita, a mãe (LM) foi tirada à força. Entretanto, o ‘alemão’ ainda quer ‘falar’. Tanto que esse professor, inúmeras vezes, chegava à aula falando em alemão¹³⁹. Apesar de “*ter sido tirado à força*”, o alemão está lá ainda. E busca um espaço para (se) dizer; espaço para dizer (d)essa interdição. Já a outra posição, ligada à língua portuguesa, procura interditar o que não pode ou não deve ser dito. Institucionalmente, indicia a gestão das línguas e a normalização dos enunciadores. Nesse jogo *entre* essas posições escapa a clivagem do sujeito e do discurso.

Resta questionar: e as hesitações, as pausas, as vacilações que funcionam nesse RD? quais efeitos de sentido podem ter? Para compreender um pouco mais sobre o processo de hesitação no dizer, apoiamo-nos na tese de Paulillo (2004), que discute a enunciação vacilante, como modos de funcionamento da heterogeneidade no discurso de si. Para a autora, “na enunciação vacilante, tão logo um segmento de valor representacional é enunciado, seu poder de nominação é suspenso pelo atravessamento de modalizações cujo efeito é fazer tombar os sentidos que o dizer inscreve na dimensão da provisoriedade, da incompletude” (2004, p. 03). Essas hesitações marcam, no fio discursivo, a heterogeneidade constitutiva de todo processo de subjetivação. A produção de discursos não é controlável, a ordem do discurso esburaca-se, é heterogênea e marcada pela falta, porque o sujeito é constitutivamente clivado e barrado pela linguagem. Envolve sempre-já “poderes e perigos” (Foucault, 1996, p.9).

Percebemos, ao longo de todo o recorte, pausas curtas (/), pausas longas (//), retomadas e vacilações do/no dizer (*um // um // uma certa / como eu posso dizer //*). Um dos possíveis sentidos para esse funcionamento é o da hesitação. Hesita porque, de algum

¹³⁹ Vale esclarecer que os professores entrevistados foram, todos, meus alunos na UNC, durante o Curso de Graduação em Letras, o que me possibilita a referência a esse professor falar em alemão com os colegas e comigo em diversos momentos da aula, mas especialmente na chegada à sala de aula.

modo, toca o sujeito - *‘foi muito difícil eu tirar à força /// tanto que o alemão eu tive que esquecer’*; *‘como eu posso dizer // uma marca /// negativa né’* (grifos nossos) - que deixa escapar, na materialidade lingüística, representações de si, traços de identificação, tais como, a filiação em uma pertença fortemente marcada pela manutenção de traços da língua alemã; a resistência à língua portuguesa, que o inscreve em outra filiação, a da brasilidade. Ele está e não está inscrito na pertença “sou alemão”; está e não está inscrito na pertença “sou brasileiro”. As (não) fronteiras se esboroam: “ora, jamais esta língua, a única que estou votado¹⁴⁰ a falar, enquanto falar me for possível, e em vida e na morte, jamais esta língua única, estás a ver, virá a ser minha. Nunca na verdade o foi” (Derrida, 2001, p.14).

Destaca-se, no recorte, também a interdição da língua em função de sua inscrição em uma ordem dada pela escola - *“por causa da minha entrada na escola tive que deixar de lado o alemão”*. Todavia, continua ao *‘lado’*, marca sua presença-ausência: o alemão é, ao mesmo tempo, o estranho à norma gestora da escola e o familiar ao enunciador.

Novamente, notamos que o enunciador está sujeito a uma dupla injunção, que gera efeitos nos processos identificatórios: da história familiar, de ascendência alemã, e da institucional-escolar, que, na gestão de línguas, pressupõe a LP como ideal.

No gesto de interdição da/na língua, apresentado no recorte (RD16), não é o arquivo do passado que está sendo interditado, mas é uma identificação que está sendo sufocada. Não é o passado que o professor está presentificando, ele não está resgatando algo, é pois um movimento *a posteriori*, um ‘passado’ que é sempre invenção, construído pelo olhar do presente, presentificação. Todavia criando uma narrativa ficcional que busca, inconscientemente, dar uma explicação e/ou possível coerência à sua história. A narrativa está o tempo todo constituindo o enunciador, não no passado apenas e também compondo as suas identificações.

Os traços da história e da cultura ficam impregnados, como diz o professor: *“o alemão eu tive que esquecer”* (...) *“eu acho que ficou impregnado um // um // uma certa / como eu posso dizer // uma marca /// negativa né / isso em relação à LP né”*. Quanto mais fala que tem de esquecer, mais marca a presença/ausência. Chama-nos a atenção que, no intradiscurso, essa língua é introduzida pelo artigo definido masculino singular ‘o’, o

¹⁴⁰ Marca de uma contingência.

alemão (não a língua alemã), aquela língua tanto do aconchego, na qual ele pode se contar, quanto da figura da lei, do interdito paterno.

Dito isso, questionamos: qual é a língua da escola? Ao narrar seu ingresso na escola, alguns significantes se inscreveram e fizeram memória, sendo ressignificados e enunciados na entrevista: “*As frases que me marcaram no ensino da LP foi ‘o barquinho é amarelo’ ‘a banana é amarela’ ‘a laranja é amarela’ isso tá na minha cabeça como se fosse hoje se eu tivesse hoje na sala de aula e lendo isso tanto que me marcou // Era trabalhado assim né /’*”.

Observamos a repetição de uma estrutura do livro didático (LD) - frases curtas, repetidas, cujo objetivo é o ensino da regra gramatical em detrimento da constituição do sentido. Em outra ocasião, questionado sobre esses enunciados, o professor afirmou que “*lembro-me das frases escritas no quadro negro, inclusive o coral das vozes que fazíamos quando tínhamos que repetir as frases. Acredito que era uma espécie de cartilha.*”¹⁴¹

São recordações fragmentadas, que permanecem na memória do professor, pois os eventos ligados a essas recordações têm importância psíquica na experiência do enunciador. Tais eventos causaram profunda *impressão*¹⁴² e inscreveram traços na memória. Todavia, não são eventos ‘recuperáveis’, mas impressões, são pensamentos inconscientes, um saber que não se sabe, sendo (re)significado *a posteriori*, cujo conteúdo está ligado por elos simbólicos às lembranças encobridoras (Freud, 1899 [1989]).

Da análise do RD16, podemos depreender que a língua da escola *imprimiu-se* no professor, deixando traços indelévels em sua identidade. Essa língua se apresenta como repetição e como desvinculada da realidade do então aluno. Na escola, há a tentativa de gerir a língua na busca do um, da unicidade e do escamoteamento da heterogeneidade, para sustentar a ilusão de monolingüismo. A língua da escola é fragmentária, mas pretende a ilusão do todo, de unicidade. Contudo, a heterogeneidade, a clivagem, o *ser-estar-entre-línguas* escapa e instaura “a língua híbrida do enunciador”, o que gera conflitos nesse processo de gestão da língua e dos enunciadores.

¹⁴¹ Consulta realizada após a entrevista.

¹⁴² O vocábulo ‘impressão’, que destacamos em nosso texto, provém, em sua raiz latina, de *impressionis*, ação de calcar, marcar por pressão, o que indicia sentidos como ato ou efeito de imprimir (se), marca ou vestígio deixado por esse ato (Houaiss, 2007, p.1585).

É possível notar como a representação de ‘língua da escola’ funciona no RD a seguir:

(RD19) A professora colocava / na primeira série / uma cadeira de madeira que tinha / ela cortou as pernas da cadeira e colocou no canto da sala e era como se fosse o palco e a gente subia na cadeira pra ler / ler as historinhas / o barquinho amarela / lá aquelas coisas lá do quadro que ela escrevia / mas a gente subia no palco // é uma pena que no meu caso eu hoje tenho receio / embora tenha perdido nos últimos tempos / em função da // da função, mas ãh // eu gostava de subir naquele banquinho / eu gostava / adorava // mas eu perdi muito / tive muitos traumas no decorrer da / 6ª, 7ª, 8ª série / (E6, p.03)

Intrigou-nos que, ao falar do trabalho com Língua Portuguesa na sala de aula, durante sua experiência de escolarização, tanto no RD16 (de E2¹⁴³) quanto no RD19 (de E6), os professores repetem: “*ler as historinhas, o barquinho amarela / lá aquelas coisas lá do quadro que ela [professora] escrevia*” (RD19), “*As frases que me marcaram no ensino da LP foi ‘o barquinho é amarelo’ ‘a banana é amarela’ ‘a laranja é amarela’ isso tá na minha cabeça como se fosse hoje se eu tivesse hoje na sala de aula e lendo isso tanto que me marcou*” (RD16). É possível perceber que há uma ordem instituída que prima pela reprodução e homogeneidade, ainda mais quando lembramos que esses recortes são enunciados por dois professores que possuem, mais ou menos, dez (10) anos de diferença de idade e, ainda assim, remetem à mesma cena do “barquinho amarelo”. Ambos se referem às imagens do ‘barquinho amarelo’, associadas à escrita - “*ela escrevia*” (RD19) e “*lendo isso*” (RD16), o que corrobora a interpretação de serem repetições da estrutura do LD.

Em vista desse funcionamento, questionamos: que língua é essa trabalhada pela instituição escolar?

Para respondermos a essa questão, vamos, inicialmente, refletir sobre a noção de ordem de discurso, na qual o enunciador se inscreve. A ordem do discurso é uma regulação que determina o uso e a apropriação do discurso em uma instituição específica, em um momento histórico determinado, visto que “o discurso está na ordem das leis” (Foucault, 1996, p.07). Na ordem do discurso, ganham corpo e presença as práticas discursivas, as

¹⁴³ Vale lembrar que o E2 autodenomina-se descendente de alemães e afirma que a língua alemã é a sua LM. Já E6 autodenomina-se descendentes de italianos e afirma que a sua LM é a LP com traços da língua italiana.

discursivizações, a produção de verdades que têm efeitos sobre as formas de subjetivação que produzem o eu.

Vale destacar que Foucault (1988) concebe a subjetividade como produzida, tanto que ele prefere abordar a noção de formas de subjetivação, ao invés de subjetividade. Essas formas de subjetivação são gestadas por uma série de técnicas que os enunciadores e a sociedade elaboram e que ajudam o enunciador a (con)formar-se; são jogos de verdade utilizados no movimento de constituição da ficção de si. A partir dessas reflexões, é possível afirmar que há uma injunção que leva o professor a inscrever-se inconscientemente nessas técnicas de gestão de si. Algumas das quais Hacking destaca, sob a categoria de classificação.

Ao discutir as classificações, Hacking (2002) apresenta seis tipos imbricados entre si, que podem gerar laços de inscrição, podem ‘capturar’ o indivíduo e podem ainda (con)formar um eu, são eles: a quantificação; a biologização; as classificações inacessíveis (ex: o autismo, aparentemente inacessível a quem é classificado sob esse ‘nome’); as classificações administrativas; a auto-apropriação e a normalização. Poderíamos, então, questionar: as classificações têm efeitos na escola e no modo como possibilita que os enunciadores se relacionem com a língua?

Neste item, trataremos de como algumas classificações sócio-historicamente construídas, geram efeitos na escola, em especial no movimento de normalização dos indivíduos, em um processo de gestão que visa a circunscrever determinados lugares sociais.

Muitas instituições, como a escolar, também podem instituir traços como determinantes do enunciador. Por exemplo, pelo contato com diferentes línguas, a criança apresenta, na *sua* língua, marcas sonoras, morfológicas, lexicais desse contato, o que nem sempre é aceito pela escola, por fugir ao ‘padrão’, ao ‘normal’. Muitas vezes, a criança é tida como inapta para a ‘língua da escola’: (RD16) “*então por causa da minha entrada na escola / eu tive que deixar de lado o alemão / (...) / então por essa dificuldade de eu me adaptar com a LP por causa da minha LM*”. Esses traços que não eram aceitos na escola, precisavam passar por um processo de normalização. O enunciador teve embate com a língua da escola e precisou normalizar-se.

Segundo Hacking (2002), as instituições têm a função de estabilizar definições e, nesse processo, a escola adquire um papel importante, já que os professores também exercem papel de normalizadores (*idem*, p.542). A construção da idéia de ‘normal’ é grandemente suscitada por dicotomias. Como afirma Hacking, a arena das normalidades é construída sob dicotomias: normal/anormal, sadio/doente, racional/irracional, responsável/irresponsável, estável/in estável. Se pensarmos na instituição escolar, a maior parte de sua construção de saberes também é calcada em dicotomias – certo/errado, bom/mal, científico/não-científico, língua padrão/língua não-padrão. Cada um desses pares é a expressão de um grupo de normas que têm a função de “regularizar, vigiar, enumerar, controlar, reformar, verificar, gerir, confinar, internar – em uma palavra, normalizar” (*idem*, p.541).

Na escola, essa normalização da língua se dá, freqüentemente, pela repetição, como podemos assinalar no recorte a seguir:

(RD20) marcou bastante na minha vida, na época que eu estudava // isso foi na época que estudava o Ensino Médio // além de falar alto ser um problema na escola o outro também foi o sotaque italiano // hã // por exemplo assim // “o leite quente” que até hoje tenho esse problema e também a questão dos “r” / mas com o passar do tempo eu tive uma professora que fazia-nos repetir bastante os dois “r” / até que era um pouco constrangedor / mas hoje eu agradeço muito a ela / por nos ter feito todo dia / hã / repetir palavras com dois “rr”. (E11; p.01)

Ao ouvirmos a gravação que deu origem a esse recorte, inicialmente, o que nos chamou a atenção foram os intervalos longos (pausas longas); a presença do ‘hã’, que também indicia uma pausa; o retorno sobre a própria enunciação para explicitá-la: “*marcou bastante na minha vida, na época que eu estudava // isso foi na época que estudava o Ensino Médio //*”. À primeira vista, parece-nos que as pausas longas servem de estratégias de organização do discurso. Com esse recurso, o enunciador organiza seu dizer de modo mais coerente e lógico, respeitando uma textualidade.

Contudo, o funcionamento se (des)vela cheio de hesitações, de voltas no/sobre o dizer - *hã // por exemplo assim/ /* - de vacilações no dizer, que trazem traços de um não conforto do enunciador: “*até que era um pouco constrangedor*”. Imaginariamente, a política lingüística instaurada na escola leva o aluno que fala diferente (*o sotaque italiano; “o leite quente”; o falar alto*) a se sentir constrangido. Constrangido e instado a

‘normalizar-se’ e inscrever-se na ordem do discurso sobre qual a língua apropriada na (para a) escola: uma língua que tende a apagar as marcas fonéticas, morfológicas e sintáticas da relação entre as línguas que constituem o enunciador.

Parece-nos que ele ainda se sente constrangido ao enunciar, pois há resistência em dizer (marcada pelas hesitações): “*eu tive uma professora que fazia-nos repetir bastante os dois “r” / até que era um pouco constrangedor / mas hoje eu agradeço muito a ela*”. O professor narra uma prática freqüente nas instituições escolares da região, ou seja, a repetição para ‘normalizar’ traços de prosódia, marcas das línguas alóctones, tal como a presença de *dois “r”* na fala de alunos.

Apesar de ser *um pouco constrangedor*, pesa ainda a normalização: “*mas hoje eu agradeço muito a ela / por nos ter feito todo dia / hã / repetir palavras com dois “rr”*”. Nesse recorte, a normalização se dava pela repetição e pelo constrangimento, uma vez que o aluno era levado a ‘abrir mão’ dos traços de sua língua, da língua do aconchego da família. Não podemos esquecer que, “aquilo de que se abre mão junto com a língua vai fazer falta, porque faz falta no sujeito” (Payer, 1999, p.13). Por meio desse RD, percebemos que a política da língua na escola é de silenciar o diferente em prol de uma imagem do que seja a língua ideal, sustentada pela gramática normativa. Explicam Pêcheux e Gadet (2004):

Para fazer parar a ação, é preciso fazer parar a consciência, e, para fazer parar a consciência, é preciso colocar o freio na sua forma – a palavra. Nos últimos tempos, foi a gramática que funcionou como esse freio... a palavra, como o homem, teve os pés e as mãos atados. (p.90)

Sob o efeito desse freio, o enunciador afirma estar grato ao professor que o fazia reproduzir determinado modelo. Para se inserir na sociedade e por ser aceito, o enunciador submete-se às contingências da normalização.

Para Foucault, a instituição é o lugar da regularidade, e da normatividade que presidem o discurso e controlam o enunciador. A instituição escolar desempenha papel importante na apropriação social do discurso. Segundo Foucault (1996),

Em escala muito mais ampla, é preciso reconhecer grandes planos no que poderíamos denominar a apropriação social dos discursos.

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo o indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (p. 43-44).

Esse modo de conduzir o ensino da língua tem um arquivo histórico que o sustenta, conforme as políticas lingüísticas discutidas no tópico 2.3, da primeira parte. Além disso, concepções teóricas, como as expressas por Bloomfield (1933, p. 499), também são ilustrativas desse imaginário, já que o autor preconiza que “Sem embaraço, [o falante do dialeto não-padrão] deve empenhar-se no sentido de *substituir* as variantes que ele reconhece como não-padrão pelas formas que ele percebe, pela própria experiência auditiva, como cultas”¹⁴⁴. Desse modo, a escola também exerce um papel na gestão dos modos de o enunciador se relacionar com a sua língua, como no contexto por nós focado e ainda desempenha um papel muito forte até para os não escolarizados¹⁴⁵.

A imagem de ‘língua errada’, inapropriada, também escapa por denegação no recorte abaixo:

(RD21) “*Não que o seu [do aluno] dialeto seja errado, mas que esse seja cada vez melhor é no sentido de compreender e utilizar a língua padrão no seu dia a dia.*” (T6, p.02)

A denegação constitui-se em um “mecanismo de defesa através do qual o sujeito exprime negativamente um desejo ou uma idéia cuja presença ou existência ele recalca” (Roudinesco e Plon, 1998, p.150). No recorte, ao enunciar “*não que o seu dialeto seja errado*”, essa marca sobre o dialeto (e sobre o aluno) é trazida pelo discurso, mesmo que a negando. Ao negar, presentifica-a, instaura uma falta, aqui, associada ao não-domínio da língua tida como apropriada: há a intervenção autoritária e prestigiada da dita língua padrão, que reforça os processos de falta.

¹⁴⁴ Bloomfield, *apud*, Rajagopalan, 1997, p.32, grifo nosso.

¹⁴⁵ Sobre tal tema, ver as pesquisas efetuadas pelo grupo História das Idéias Lingüísticas/UNICAMP; Ghiraldelo (2002).

O que vemos são formas de predominância do discurso do conhecimento sobre a língua, do que institucionalmente deveria ser *a* língua portuguesa. Por intermédio dos enunciados dos RDs acima, estamos analisando como processos de discursivização, sustentados pelo discurso científico, ‘criaram’ verdades sobre o ensino da LP e da relação dos sujeitos com ‘sua’ língua:

(RD22) “diz o meu filho / mãe olha / mas não olha os erros / hein, (risos) // corrige o meu trabalho / mas eu não quero que corrige os erros / porque ele tem até um certo trauma / porque toda a vez que eu pego a folha que ele fez / que ele escreveu / eu vou direto nos erros / professor de português eu acho que tem essa ///.” (E7, p.06)

Outra imagem recorrente no *corpus*, intimamente correlacionada à representação de que, na língua do aluno, ‘algo falta’ e que esta falta deve ser subsumida pela língua dita padrão, é a de que o professor de Português tem ‘mania’ de correção gramatical, o que lhe confere um traço caracterizador de sua profissão. A escola, por meio de um processo de agenciamentos, estabelece uma hierarquização dos personagens da instituição escolar. Há secundarização do professor e do aluno em prol de um conhecimento instituído. Esse processo gera criações de identidades e tentativas de estabilização dessas ‘identidades’, como observa Foucault (1996): “o que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam” (p.44)

Essa ritualização ‘estabelece’ identidades aos enunciadores, fixa papéis, como ilustra o recorte a seguir:

(RD23) “e a gente pode perceber / na hora que o aluno escreve / que totalmente ele escreve como ele fala / é muito difícil o aluno / eu acredito que a partir da sétima série / ele já começa a se dar conta que ele não /// um aluno que assim / trabalhado / um aluno que vem do interior / que tem uma fala com bastante diferença daquela ensinada na escola / ele chega lá na sétima série / por aí /// nesse espaço de tempo ele começa a se dar conta que ele tem que escrever de maneira diferente da que ele fala / eu acredito antes /// ele não se dão conta disso ainda//” (E7, p.06)

Percebemos que, lingüisticamente, tanto o professor como o aluno estão posicionados como passivos no fazer pedagógico - “*um aluno que [é] assim, trabalhado*”. Tal ‘passividade’ ante o conteúdo a ser ensinado, gera efeitos para a formação do professor e do aluno e na concepção de ensino que a sustenta. Além disso, a narrativa é marcada por

uma linearidade que, consideramos, é construída pela escola, por exemplo, “*que a partir da sétima série / ele já começa a se dar conta que ele não/// (...) nesse espaço de tempo ele começa a se dar conta que ele tem que escrever de maneira diferente da que ele fala*”. Há um efeito de homogeneização, como se todos os alunos se relacionassem do mesmo modo e no mesmo espaço de tempo com a língua.

Milner (1987), ao diferenciar língua e linguagem, argumenta:

apresenta-se a nós um conjunto de realidades que nós chamamos **línguas**. De fato, nós hesitamos muito pouco em lhes atribuir esse nome – a todas e a cada uma –, como se dispuséssemos sempre de uma regra que nos permitisse, uma vez uma realidade dada, determinar se ela pertence ao conjunto ou não. Isto supõe invencivelmente algumas propriedades definitórias, comuns a todos os elementos que merecem o nome de **língua** e exclusivamente representadas por estes. Que por abstração se confira a estas propriedades um ser autônomo, e obter-se-á o que se chama linguagem (p.11).

Conceituar “as línguas” já implica uma possibilidade de reunião; entretanto implica também em uma imagem de grupo sem contradição. Não podemos esquecer que, “muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional” (Revuz, 1998, p.217); portanto, ela é constituída pelo equívoco, é múltipla.

Tendo em vista os recortes acima analisados, podemos afirmar que está em jogo, na narrativa dos professores, um funcionamento que se situa *entre* a normatização, a busca ilusória de uma língua ideal - “*ele começa a se dar conta que ele tem que escrever de maneira diferente da que ele fala*” – e uma narrativa de si/sobre si e sobre *sua* língua, não levando em conta as fronteiras instituídas das línguas: (RD20) “*o sotaque italiano / hã / por exemplo assim / “o leite quente” que até hoje tenho esse problema*”; (RD16) “*essa dificuldade de eu me adaptar com a LP por causa da minha LM*” . Por isso, a partir dos recortes, não podemos falar em ‘as línguas’, como grupos passíveis de reunião, sem contradição. Abordamos, sim, a língua singular do enunciador, a língua que funciona no evento discursivo, marcado pela ruptura de fronteiras criadas pela cientificidade da lingüística. A língua que se esfumaça, implode, se rompe e se (des)estrutura no dizer do

professor sobre *sua* língua materna. Sua, mas também do outro, eu e o outro na mesma língua.

No espaço discursivo da escola, há naturalização de certos procedimentos, rituais a serem seguidos – língua certa e língua ‘errada’ –, “tudo se passa como se, em face de essa falsa-aparência de um real natural-social-histórico homogêneo coberto por uma rede de proposições, nenhuma pessoa tivesse o poder de escapar totalmente” (Pêcheux, 1997, p.32). Entretanto, há resistências. No equívoco, o dito ultrapassa o dizer, vai além, escorrega, (des)vela diferentes posições do professor e permite os gestos de resistência a um aparato normalizador; permite ao enunciador ‘pequenas revoltas cotidianas’ e ‘microrreconfiguração das relações de poder-saber’ (Foucault, 1995), possibilita ao professor afirmar que “*a gente subia no palco*”.

Para ilustrar essa cena, retomamos o recorte abaixo, apresentado na introdução, para destacar a pluralidade lingüística da sala de aula, na região em estudo:

(RD1) trabalho com crianças de primeira à quarta / em escolas multisseriadas / como eu trabalho idioma / tem um aluno que diz assim / oba hoje veio a profe espanhola e a profe brasileira / né / e ele é de origem italiana / né / então ele fala / profe / bah... como é parecido o espanhol com o italiano // (...) aí tem um aluno alemão lá e diz / em alemão é assim / sabe // porque a gente pega várias origens ali / né / na região (...) inclusive às vezes / falo com os alunos em alemão / nos intervalos / porque o espanhol pra eles é novo /// já o alemão não /// eles escutam em casa (...) eles adoram sabe /// então por saber que eu também sei o alemão / daí eles se sentem mais em casa / posso falar porque a profe me entende /// se têm os italianos na mesma escola / eles buscam uma palavrinha para também dizer que é parecido com o espanhol // eu acho que vou acabar aprendendo o italiano com eles (...) às vezes eu tenho até vontade de parar minha aula de espanhol pra ensinar até pros que sabem italiano um pouquinho de alemão e pra mim estar aprendendo o italiano (E1, p.4)

Por meio da narrativa acima, já que não acreditamos na interpelação perfeita, no ritual sem falhas, podemos considerar que os processos de normalização das línguas na escola ‘falham’, os sentidos não são jamais detidos – e *ser-estar-entre-línguas* não o é também. É interessante notar que o enunciador estabelece gestos de resistência às técnicas de governo, burla as regras e permite a emergência de uma singularidade, permite-se “*subir no palco*” (RD19), às vezes falar com os alunos em alemão, italiano... . Com isso, “*eles se sentem mais em casa*” (RD1).

O RD1 nos leva a considerar a heterogeneidade constitutiva da língua(gem) da escola, apesar do escamoteamento e da ilusão de monolíngua, dos enunciadores. O hibridismo, o ser-estar-entre-línguas, emerge na enunciação dos professores, instaurando processos de identificação e conferindo a eles uma identidade fluida, em movimento e sem fronteiras lingüísticas delimitadas. Pensar as maneiras plurais, híbridas dos modos de relação intersubjetiva, leva à compreensão de que situações tidas como desvios, falhas, contradições são constitutivas. Leva ao espaço da *différance*, em especial no que concerne à multiplicidade das/nas línguas, o *estar-entre-línguas* presente, discursivamente, de modo muito consistente, na região em estudo.

As dissonâncias deixam de ser vistas como problemas e se apresentam como constitutivas e produtivas, no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Este é um grande desafio que se põe à Lingüística Aplicada: “aprender a lidar com o inefável, com o instável, com as contradições” (Coracini, 1997, p.60), como inerentes e produtivas de todo e qualquer processo social, em particular a relação com as línguas, com a estranha-familiar língua da escola. Os RDs nos fazem perceber que “é possível ser brasileiro em muitas línguas” (Oliveira, 2005),

3.5 – O DISCURSO DA LÍNGUA HÍBRIDA: ‘ENTRE’ PLURALIDADES E PRÓTESE

O foco, neste tópico, centra-se sobre as reflexões a respeito da língua-outra, ou *langue greffée*. A palavra *greffe*, em francês, recobre tanto o sentido de enxerto quanto o de transplante, por isso a referência à prótese. A prótese nomeia aquilo que se põe no lugar de algo que falta¹⁴⁶ e passa a constituir o sujeito. Para Derrida (2001), a língua é sempre habitada por outras línguas, língua na qual foram enxertadas outras línguas, língua

¹⁴⁶ Como já ressaltamos anteriormente, a falta é sempre-já constitutiva do sujeito e da linguagem.

transplantada em/para outras línguas, o *entre-línguas* (como ilustra, de modo mais enfático, o caso da imigração).

Na seleção dos recortes discursivos, procuramos, sempre que possível, dar prioridade à narrativa dos professores a respeito do fazer pedagógico, quando eles relatam suas experiências de sala de aula e seu ideal de escola. Contudo, em determinados momentos, para complementar a análise, recorremos a RDs que narram a experiência deles de *ser-estar-entre-línguas* de modo mais amplo.

O que nos chama a atenção nas narrativas dos professores é a constituição da escrita de sua história, a construção de um dis-curso, ou seja, de um dizer em constante curso, em constante movimento. Consideramos que “só há experiência se há narração, o endereçamento de uma história a alguém que [a] escute, que leia, que testemunhe” (Sousa, 2005, p.5). Isso implica considerarmos que o professor, na entrevista, fala a um pesquisador, com vistas a uma pesquisa que pode ser lida/ouvida por outras pessoas. Os efeitos dessas condições de produção não podem e não devem ser minimizados no gesto de interpretação.

Vejamos os recortes:

(RD24) “quando eu trabalhava no interior / ãh / eu /// o professor falou de casos de crianças que entraram na escola / eu nunca tive crianças assim / mas o professor que eu trabalhava / que era o meu colega de trabalho / era uma escola do município /// ele falou / comentou comigo que ele entendia o polonês e que chegaram /// inclusive as duas filhas dele quando entraram na escola só falavam em polonês / então assim foi muito difícil pra alfabetizar e /// a maioria das crianças ///” (E7, p.07)

O professor, na narrativa acima, relembra cenas de sua experiência como professor em uma escola na área rural. Desliza de ‘eu’ - personagem central da narrativa - “*quando eu trabalhava no interior*” a ‘ele’ - a voz da narração passa a ser a de um outro como personagem central - “*o professor falou*”. Na seqüência, há novo deslizamento, ou seja, a interpolação de uma oração explicativa, que retoma a perspectiva do ‘eu’ – “*eu nunca tive crianças assim*”. O que é possível inferir desses deslocamentos? Talvez o enunciador não tenha conseguido sustentar a hesitação, o conflito, então, tentou apaziguá-lo com uma explicação. Ele, eu, a hesitação entre ele e eu pode ser interpretada como a (in)sustentabilidade da multiplicidade. Tentativa de dar um corpo a um evento ainda sem

corpo, sem sentido, hesitante e tenso. Apenas quando está expresso em enunciados, pode ganhar sentidos, aplacar o silêncio, aplacar a tensão instaurada pela falta da/na linguagem.

Em seguida, com uma adversativa – marca lingüística que pode indiciar conflito, contradição e tensão no discurso -, o professor introduz novamente a perspectiva narrativa do ‘ele’, do outro; contudo em uma estrutura que causa uma sensação de estranhamento: “*mas o professor que eu trabalhava*”. Na mesma oração, confundem-se eu e o outro, eu e ele. Convém perguntar: o que esse funcionamento pode implicar, para a interpretação que temos empreendido até aqui?

Estrutura e acontecimento misturam-se no equívoco. Acontecimento porque gera nova filiação de sentido, isto é, não é apenas *ele* que narra a experiência de *entre-línguas*; o *eu* também assume o lugar de agente da narrativa: “o equívoco irrompe como um lugar de resistência que é inerente à língua e à sua constituição e compatível com a natureza instável, heterogênea e contraditória de um sistema não fechado” (Ferreira, 1994, p.02). Todavia, o lapso é rapidamente ‘explicado’ – “*que era o meu colega de trabalho*”, assim conferindo um ilusório apaziguamento ao conflito gerado pelo equívoco.

No recorte, a seguir, do mesmo professor que enuncia RD1 (apresentado no final do tópico anterior), os deslizamentos de posições enunciativas também se marcam linguisticamente, haja vista:

(RD25) *E – por causa da origem das crianças?*

P – principalmente / é / que lá pega mais a região de Terra Vermelha / se não estou enganada / eu não conheço muito bem a região/ e eles são mais de origem italiana / praticamente predomina o italiano // nós temos o alemão no meu pólo / são dez escolas / aí tem mais um outro pólo / que são sete escolas / que trabalham o espanhol / as crianças tem apostila / tem material em italiano / os meus têm em espanhol / então a gente vai seguindo ela / trabalhar o básico / não adianta também com um aluno de primeira série / que não conhece nem bem a língua portuguesa já tar trabalhando uma língua espanhola ou italiana / porque confunde muito / fica muito embaraçado /// misturam pronúncia /// essas coisas / sabe (risos) vira uma piada// nossa /// mas é divertido///(E1, p.4)

Nesse recorte, destacamos os constantes deslizamentos no uso dos pronomes: “*eles, nós, meus, a gente*”. A quem essa narrativa se endereça? quais são os seus personagens e/ou agentes?

O jogo entre *eles* e *nós* pode marcar “este endereçamento ao outro como suplemento de língua (‘mais língua, mais de uma língua’)” (Derrida, 2001, p.03). Essa mistura de

línguas na língua, essa Babel do e no enunciador deixa o aluno (e o professor?) *muito embaraçado*¹⁴⁷(s), grávido(s) de língua(s), de próteses de sons e de ritmos embaralhados. A emergência do significante *embaraçado* toca a(s) língua(s) do enunciador e toca também o sujeito, e nós a aproximamos desta cena descrita por Derrida (2001):

Eu lembro-me dos momentos em que sem prevenir me chamavas, vinhas de noite ao fundo de minha garganta, vinhas tocar o meu nome com a ponta da língua. À superfície, isso passava-se à superfície da língua, docemente, lentamente, um tremor inaudito que eu sabia que na segunda não voltaria mais, uma convulsão de todo corpo nas duas línguas ao mesmo tempo, a estrangeira e a outra. E a superfície, nada, uma fruição paciente, aplicada, deixando tudo no lugar, não forçando nenhum movimento da língua: então não a ouves senão a ela, e estamos sós creio eu a receber o seu silêncio (p.03).

A língua híbrida escapa na ‘língua de carne’; o significante está à deriva. Na superfície da língua, no fio do discurso, a memória faz efeito e a *langue greffée* desmascara-se na narrativa do professor. Vejamos dois recortes ilustrativos desse movimento:

(RD26) “a diferença/// a diferença com que eles falam/// os alunos saem de um meio / do interior / por exemplo / lá onde eu moro / na cidade onde eu moro / na Linha Lambari /// eles têm um sotaque assim /// tudo /// ‘forim’ / ‘fizerim’ /// é tudo assim nessa terminação /// a gente até já percebeu que quem vem daquela localidade / tem bem essa sotaque / os que vêm de uma região mais de poloneses /// aí eles apresentam outro tipo de diferença na hora de falar” (E7, p.06)

(RD7) eu moro numa região de pessoas idosas e os idosos falam praticamente o alemão / né (...) é uma região praticamente de alemão e a gente fala em alemão com os mais idosos / encontra na rua e é “guten tag” / “wier geht’s dier” / “mier geht’s gut” / “es geht lansam” o básico a gente lembra ainda né / então (E1, p6)

No RD 26, a justificativa para a diferença está na origem, nas marcas de pertencimento a um grupo – “os que vêm de uma região mais de poloneses”. Para além das diferenças lingüísticas, a política instituída sobre línguas implica na visão de que há sotaque considerado ‘certo’ e outro de menos prestígio, pois a escola valoriza muito a prosódia determinada como padrão. A fantasia ideológica que instaura o que seja (ou deveria ser)

¹⁴⁷ (Re)lembramos que esse entrevistado é professor de língua espanhola, o que pode ter possibilitado a emergência do significante ‘embaraçado’, que em espanhol, significa grávido. Além disso, vale referir que em Portugal, embaraçado significa embaralhado.

uma língua apropriada, estabelece preconceitos. Ao categorizar e excluir a língua, categoriza-se e exclui-se o enunciador e a sua história, estigmas são conferidos aos enunciadores.

O vocábulo ‘estigma’ provém do grego *stigma*, que significa atos, cujos sentidos remetem à picada, à marca feita com ferro em brasa, sinal, tatuagem (Houaiss, 2007, p.1254). Entendemos que, no funcionamento dos dois recortes acima, a necessidade de pôr a enunciação na voz do outro, não do eu (*nós, a gente, ele*), implica uma marca muito forte, uma cicatriz. Os alunos e os professores de ascendência alemã ou italiana carregam o estigma de sua pertença. Ao observar como o enunciador constrói os sentidos, já que buscamos a análise do funcionamento e não a do conteúdo, precisamos levar em conta “um sujeito que *falha em dizer*, porque *as palavras escapam* ao seu domínio” (Teixeira, 2005, p.16).

Na entrevista de E1, que enuncia no RD7, uma representação se repete: desejo de não perder suas origens. Tal representação podemos perceber no recorte a seguir:

(RD 27) “*ele (avô) me fazia repetir a frase até eu conseguir pegar a pronúncia, né/ então / com o passar do tempo eu fui pegando os macetes / né /// fui entendendo de tanto escutar eles/*” (E1, p.02),

Nesse RD o professor refere o contato com a língua alemã na infância. O gesto de possibilitar ao enunciador repetir a língua para *pegar a pronúncia* possibilita a ele ser pego, capturado pela língua e inscrito em uma pertença. Vislumbramos uma tentativa de lembrar e manter *o básico (RD7)*: a pertença, simbolicamente representada em sua *langue greffée*.

Ao longo das entrevistas e de sua transcrição, pudemos perceber que traços ainda permanecem na fala dos professores, especialmente em sua memória fonética. Como afirma Derrida, a “loucura do ritmo ou da prosódia” (2001, p.02), cria marcas no idioma (ídeos – eu!) do enunciador. O mesmo autor afirma: “o meu monolingüismo demora-se e eu chamo-lhe a minha morada, e sinto-o como tal, nele me demoro e nele habito. Ele habita-me” (2001, p.01). A língua habita o enunciador e é o lugar de sua morada, é onde ele pode estar em casa. O significante *demeure*, utilizado por Derrida, remete tanto a um lugar (casa), quanto a uma ação (habitar, morar), e ainda ao tempo (demorar, adiamento). Esses sentidos jogam e se entrelaçam na citação acima, confundindo língua, política e identificação.

As bordas que se constituem e que se tocam entre linguagem e processos de identificação marcam também a relação entre história e inconsciente (Chnaiderman, 1998). Tanto a linguagem como as identificações passam a se inserir em múltiplas culturas, sempre cambiantes, em constante movimento de (re)configuração, em “diferentes formas de constituição do inconsciente” (*idem*, p.49).

As memórias das línguas misturam-se, fundem-se, contaminam-se; não há uma e outra língua, o que há é um híbrido que (con)figura¹⁴⁸ o idioma do enunciador. Como explica uma personagem de Salman Rushdie, “estamos vazando um no outro, como sabores quando se cozinha” (*apud*, Rajagopalan, 1998, p. 41). Esses efeitos marcam-se nas entrevistas, nos recortes apresentados no decorrer desta tese.

Esses sentidos marcam ainda mais o efeito saudosista de “*eu tenho que aprender de novo, porque eu desaprendi (RD6)*”¹⁴⁹. Ressaltamos, aqui, o efeito de *tenho que*, marca lingüístico-discursiva concebida pela gramática, como uma expressão de atitude do enunciador em relação ao valor de verdade do seu enunciado. Dessa maneira, o modal *tenho que* indicia uma relação de pretensa necessidade, de dever e de uma possível obrigatoriedade. Segundo Eckert-Hoff (2002, p.73), essa modalização “é uma maneira do enunciador expressar o desejo (inconsciente) de evitar uma contestação, uma vez que ele se posiciona, mostrando que *é preciso, que é necessário*, isto é, que *tem que*.” Evitar a contestação de quê? De si, por si e para si? Da língua? Do imaginário social? A interdição se (des)instala sobre “a língua esquecida da infância do sujeito” (Haroldo de Campos, *apud* Chnaiderman, 1998, p.57) e o desejo também.

Segundo Magalhães (1998), os imigrantes e as representações que circulavam no imaginário brasileiro sobre eles (literatura, mídia, documentos oficiais) indiciavam que eles eram muito apegados às suas pátrias de origem, “presentificavam seu passado por meio do emprego do idioma alemão, da preservação de usos e costumes e da endogamia” (*idem*, p.76). Esse imaginário ecoa no *corpus* e se presentifica lingüisticamente: “*guten tag*”,

¹⁴⁸ Esse significante indicia que gesto de ‘configuração híbrida’ é sempre uma figuração, sustentada por uma fantasia ideológica.

¹⁴⁹ Enunciado extraído de RD6, do E2, analisado no tópico “2.3 – Jogo de sentidos e de arquivo: sentimento de pertença”.

“*wier geht’s dier*”, “*mier geht’s gut*”, “*es geht langsam*”, “*o básico a gente lembra ainda*” (RD7). O que significa lembrar o básico? O simples, o corriqueiro, o cotidiano, o que já passou pelo corpo e fez memória. Também pode servir de base, de sustentação, de inscrição, como a língua para a qual o enunciador nunca cessa de voltar. O enunciador busca dar, ainda que ilusoriamente, uma resposta ao “quem sou eu?”. O sentimento de identidade, aqui, associa-se ao sentimento de pertença.

Destacamos também que o advérbio “*ainda*”, no RD7, marca a filiação a um objeto fugidio: ao enunciar “*ainda*”, o enunciador carrega em seu discurso a possibilidade e o medo de perder esse objeto (marcas de uma identidade), ao mesmo tempo que ressalta sua pertinência de manutenção, pois estabelece um laço de identificação imaginária com uma mãe distante (nação) e um pai morto (terra distante). O deslizamento de sentidos indicia um sujeito dividido, clivado, barrado pela linguagem e sempre em movimento.

Pela leitura dessas situações discursivas, percebemos que, apesar da injunção política com vistas a silenciar as línguas alóctones (cf. item 2.3, Parte I), nas enunciações de seus descendentes, são manifestados traços de memória (sonoros, lexicais, efeitos de sentido...) de tais dialetos que irrompem na cadeia enunciativa e que possibilitam problematizar a constituição do sujeito, tomando-o como sujeito da linguagem, pelo conflito entre línguas: a oficial e a materna (Ghiraldelo, 2002, p.21).

Em todos os RDs, aparecem marcas da pluralidade de línguas presentes na região em estudo, línguas imbricadas, confundidas, que implodem a noção de uma LP como a LM, como língua una. Conforme lembra Serrani-Infante (2005), “o componente sócio-cultural é sempre posto em relevo na teoria, mas não é raro que tenha um papel secundário em práticas de ensino de língua” (p.15). Apesar de a diversidade lingüística ser relatada pelos professores como prática na região, em suas narrativas sobre a sala de aula, a diversidade não aparece ou, se aparece, é apenas de modo mais tímido e incipiente (normalmente é referido ao espaço exterior da sala de aula); não com a mesma pujança que há nos relatos de sua história de formação lingüística ou da relação cotidiana de seus alunos com este *entre-línguas*, como por exemplo, há no seguinte relato:

(RD28) *no recreio / a gente chega antes na escola / ou fica até mais tarde esperando o transporte / daí as crianças ficam com a gente / tem uma escola que a gente fica uma hora e meia depois que*

terminou a aula esperando o transporte / então / saí bastante do alemão lá / nesse espaço que a gente tem / e o italiano também acaba instigando a conhecer / pelas semelhanças // né que tem///. (E1, p.06)

Ao falar da diversidade, ela é referida muito mais aos aspectos teóricos do que às efetivas práticas de sala de aula, já que aparece reservada mais para os espaços extraclasse, como no enunciado acima. Entretanto, a heterogeneidade escapa, a história do enunciador emerge, tal como percebemos no RD1 (apresentado anteriormente) e no RD30, analisado adiante, quando os professores narram situações de sala de aula em que a circulação *entre* línguas se impõe.

Como percebemos nas análises até aqui empreendidas, não podemos falar em *uma* língua materna fundante, o que nos leva a afirmar que o acontecimento que liga o enunciador à(s) língua(s), a sua língua híbrida, é um fato de subjetividade, sujeito a resistências.

(RD29) E – você pode falar um pouquinho do teu trabalho em relação a tua área // língua portuguesa?

P – eu acho que perdi bastante nesse / eu perdi oportunidade / porque querendo ou não / muitas escolas pedem pra gente fazer a tal da interdisciplinariedade / né / eee eu trabalhava ciências / geografia e a nossa preocupação na escola era em vencer conteúdo né// então eu sei que hoje / depois de tanto tempo que eu to trabalhando / eu mudei de área / fazendo uma segunda faculdade / eu percebi que/ eu lembro que quando poderia estar trabalhando ciências lá na sétima série / eu poderia também estar trabalhando inglês / (E1, p.2-3)

Para facilitar ao leitor, relembramos que este professor ministrava, na época da entrevista, aulas de Língua Portuguesa e de Língua Espanhola a uma classe multisseriada, na zona rural do município de Concórdia/SC. Chama-nos a atenção o deslizamento presente no recorte, em que o professor resiste à questão posta pelo entrevistador e deriva para outros discursos: *“trabalhava ciências / geografia”*; *“eu poderia também estar trabalhando inglês”*. Em outro momento da entrevista, o mesmo enunciador afirma que *“eu acho /// que o espanhol é mais a minha cara”* e continua *“quando criança aprendi o alemão (dialeto)”*. As palavras remetem “sempre a outras palavras, num movimento infinito e interminável, num deslizamento discursivo ininterrupto (...), já que a origem teria sido perdida para sempre e seria algo da ordem do inapreensível” (Birman, 2000, p. 52). Ele se refere às línguas inglesa, espanhola, alemã, ao trabalho com ciências e geografia;

mas, em nenhum momento, ao responder a questão endereçada a ele, refere-se à Língua Portuguesa.

Como essa narrativa se endereça sempre a outro, sustentado pelo jogo das fantasias ideológicas, o modo de funcionamento não é sem falhas, não é possível o controle de quais efeitos gerará. Lançar-se na tarefa de ‘narrar sua história a alguém’ implica, sempre, em uma multiplicidade de posições que o enunciador pode ocupar. Não há como controlar esses discursos, o espaço da diferença entre o endereçamento e a resposta se instaura, há um *entre-espaço* que surge entre a percepção e a consciência, cena de uma fissura. Não há, então, um dentro e um fora, as fronteiras são instáveis, movediças.

O endereçamento da questão acima falha, e o professor resiste à questão sobre a língua e à questão da língua.

(RD 30) QDO NAO ESTOU EM SALA DE AULA FAÇO UMA MISTURA DAS TRES LINGUAS QUE FALO.

COMPLICADO MAS QDO ME PERCEBO ESTOU MISTURANDO AS TRES LINGUAS (PROTUGUÊS, ESPANHOL E INGLES) (...) NO ANO PASSADO TRABALHEI COM PROTUGUÊS, ESPANHOL E INGLES, IMAGINA A CONFUSÃO EM MINHA CABEÇA, PELA MANHÃ LECIONAVA ESPANHOL, A TARDE INGLES E A NOITE O PORTUGUÊS”. (T4; p.01-02) mantivemos os traços originais da escrita)

A língua italiana, que deixa traços, como esse professor afirma no início de seu texto, “*algumas palavras de origem italiana ainda persistem*”(RD8)¹⁵⁰, não é referida quando o enunciador fala da *mistura* entre línguas. Inferimos que talvez ela não seja tomada como ‘outra língua’, pois já o constitui, já fez corpo e sangue. O gerúndio *misturando* nos indicia um gesto em construção, em constante movimento, um hibridismo, um *ser-estar-entre-línguas* sem-fim. É uma miragem de outras-línguas, de línguas-outras, de *langue greffée* – significante que, em português, nos faz lembrar ‘grafar’, escrever e inscrever no corpo do enunciador a sua marca - marca do *ser-estar-línguas*. Esse processo não pode ser apagado, silenciado no fazer pedagógico.

Ao falar desse hibridismo, de uma língua amalgamando-se em outra língua, misturando-se, confundindo-se, o enunciador se sente tomado por certo mal-estar (“*imagina*

¹⁵⁰ O RD8 foi apresentado no tópico 3.1 – “Representações de língua portuguesa e sua relação com a língua materna: o *ser-estar-entre-línguas*”

a confusão em minha cabeça”). Estranho familiar, familiarmente estranho, gera a confusão. Não há língua pura, homogênea e única, há sempre hibridismo, prótese, *langue greffée*. Isso gera conseqüências para a formação de professores. Tais conseqüências serão discutidas no capítulo a seguir.

4 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTOS PLURILÍNGÜES: A *LANGUE GREFFÉE*

*“enquanto falar me for possível, e em vida e na morte, jamais esta língua única, estás a ver, virá a ser minha. Nunca na verdade o foi”
(Derrida, 2001, p.14)*

O objetivo deste capítulo é tecer as discussões anteriores a algumas possíveis conseqüências para o ensino, especificamente, para a formação de professores, no contexto focado por esta pesquisa. Vale, então, apresentar alguns estudos sobre formação de professores, constitutivos de uma discursividade que instaura arquivos, retomando brevemente o percurso analítico até aqui empreendido, para situar o leitor e encaminhar alguns pontos que capturaram nosso olhar e teceram este artesanato sobre ‘a formação de professores em contextos plurilíngües’.

Historicamente, muitas vertentes da pedagogia, em especial o humanismo e as idéias de progresso reinantes à época da obra de Freud, propõem que um dos objetivos da educação seja o progresso da sociedade, com a criação de modos de governo de si que possibilitem a ‘melhora’ do homem, que regulem as relações entre os homens (política), modos estes calcados no conhecimento e na razão. Razão como instrumento para se construir o conhecimento, objetivo primeiro da educação humanista.

Para compreender esse contexto e correlacioná-lo ao enfoque de pesquisa, buscamos (re)visitar alguns estudos na área da Educação e da Linguística Aplicada, que abordam o ensino da Língua Portuguesa e a formação de professores. Tais estudos apresentam discursividades instauradas sobre o professor, isto é, arquivos que possibilitam pontos de identificação e de inscrição em determinadas ordens de discurso.

Em uma visada no site *Scielo*¹⁵¹, que reúne textos científicos de diferentes áreas do saber, encontramos cento e quatro (104) referências à expressão “formação de professores”. Em maioria, tais estudos apresentam como objetivo valorizar “os professores como produtores de saberes” (por ex. Zibetti, 2007; Monteiro, 2001), concebendo um sujeito consciente, capaz de compreender “a historicidade e a dialogicidade, [como] resultados de um processo complexo de apropriação/objetivação e criação que ocorre no cruzamento entre a trajetória individual de cada professor e a história das práticas sociais e educativas” (Monteiro, 2001).

Ao pensar a questão multicultural relacionada à formação de professores, os trabalhos centram-se, prioritariamente, na educação indígena (Monte, 2000), na questão de grupos negros (Pinto, 1999), ou na inclusão de pessoas com necessidades especiais (Duarte, 2004). Não foram encontrados textos que se refiram, especificamente, à questão da formação de professores em contextos de imigração, em que línguas outras convivem com a língua portuguesa, configurando uma inscrição plural, híbrida, no campo da linguagem.

Ao pesquisarmos, no “portal periódicos” da CAPES¹⁵², teses a respeito de formação de professores de LP, percebemos a prioridade conferida a determinados objetivos de estudo. A discussão da “ruptura com relação à homogeneidade lingüística” - questão que interessa ao presente estudo - tem sido discutida, prioritariamente, em relação à variação lingüística, para “contribuir com o equacionamento da distância entre o aluno de nossas escolas e o bom redator ou bom escritor” (Casemiro, 2001).

O foco dirigido ao professor reflexivo também é freqüente (Ruaro, 2002; Correa, 2002; Moretto, 2003), em especial no que diz respeito às concepções que “instrumentalizem e fortaleçam a auto-reflexão” (Correa, 2002), enfatizando as múltiplas vozes na narrativa, a heterogeneidade do discurso e a “construção coletiva do sentido de um texto” (Moretto, 2003). Nessa concepção, o professor identifica-se como mediador nas atividades pedagógicas, podendo controlá-las. O que nos chama a atenção são os traços de

¹⁵¹ www.scielo.com.br

¹⁵² No portal Capes, entrando com a chamada “formação de professores de língua portuguesa”, em 2000, não há registro de tese com essa chamada; em 2001, há 4 teses; em 2002, 8; em 2003, 6; em 2004, 4 teses e em 2006, sete teses. Dessas, nenhuma aborda os contextos de imigração. Fonte: (<http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp> , acesso em janeiro/2008)

uma concepção logocêntrica de sujeito que, pela reflexão e pela razão, poderia controlar o processo pedagógico e a relação com a língua.

A educação de surdos, sob a perspectiva do bilingüismo e do professor reflexivo, também tem sido foco de interesse, em especial na discussão e construção de “proposta de educação bilíngüe no âmbito da surdez, (...) cujo discurso propõe o reconhecimento do direito à diferença e à formação bilíngüe – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa – dos alunos Surdos” (Slomski, 2005), seguindo os ideais da escola inclusiva (Pedroso, 2006). Chama-nos a atenção a não priorização, nesses estudos, do estatuto do materno e dos processos de subjetivação implicados no processo bilíngüe, o que nos levou também a questionar como tal questão se apresenta no *corpus* desta pesquisa.

A formação continuada, sob uma perspectiva discursiva, também ganha espaço de estudo. Athayde Júnior (2006), por exemplo, “analisa documentos oficiais de propostas curriculares e intervenções de professores durante cursos de formação”. O foco, quando os autores trabalham com formação de professores de língua materna, em muitos estudos, recai no uso gramatical, na correção e no uso de gêneros discursivos (Silva, 2006); na interação com a aprendizagem de uma língua estrangeira (Guedes, 2006); na relação entre fala e escrita (Novaes, 2005), e nas representações do ensino de LM no livro didático (Mendes, 2005).

As práticas discursivas e não discursivas se constroem sobre um arquivo sempre-já histórico e social, do que seja o papel do professor, do que seja ensinar e aprender e quais discursos podem ou não circular em sala de aula. Nos arquivos (re)visitados, prepondera uma visão calcada no imaginário de língua portuguesa como língua materna de quem nasce no Brasil, com uma concepção logocêntrica de sujeito.

Tal discursividade nos instigou a verificar como (e se) o tema da pluralidade lingüística é representado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento com potencialidade de instituir políticas lingüísticas.

O papel do professor, nos PCNs, é apresentado como o de quem organiza e faz a mediação entre o aluno (sujeito da ação de aprender) e o objeto do conhecimento (Língua Portuguesa), por meio do ensino. Para isso, ele deve “planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e

reflexão do aluno” (PCN, 2000, p.29). Para desenvolver os conteúdos de ensino e as práticas pedagógicas, o professor “deverá colocar-se na situação de principal parceiro, agrupar seus alunos de forma a favorecer a circulação de informações entre eles, procurar garantir que a heterogeneidade do grupo seja um instrumento a serviço da troca, da colaboração e, conseqüentemente, da própria aprendizagem” (*idem*, p.56).

Tal concepção implica uma visão consciente do professor e com possibilidade de controle dos processos de ensino em sala de aula, marca de uma concepção logocêntrica de sujeito, de linguagem e de ensino. Nos PCNs, escapa a representação de que o professor exerce controle em todo o processo, apesar de o documento afirmar que o aluno “é o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto do conhecimento” (*idem*), contradição que pode ter efeitos nas práticas discursivas dos professores.

O documento deixa claro que há necessidade de o professor abdicar de alguns mitos do ensino, em especial, da valorização de “uma única forma ‘certa’ de falar” (PCN, 2000, p.31), que produz “uma prática de mutilação cultural” (*idem*) e de desvalorização da comunidade do aluno. Tal prática, deixa ecos no *corpus* deste trabalho, como pudemos observar nos relatos de alguns professores, como, por exemplo, no RD15, já apresentado anteriormente: “*percebendo que falava palavras desconhecidas por meus amigos e colegas, e que por isso era motivo de risos, me adaptei a um novo vocabulário (...). Então fui motivo de risos mais uma vez, por conjugar verbos e pronomes errados, mas principalmente com a pronúncia dos ‘erres’ fracos*¹⁵³” (T8; p.1). Ao desvalorizar a língua do enunciador, afetamos o próprio sujeito. Língua e subjetividade estão inarredavelmente imbricadas.

O documento PCN preconiza “um novo papel” para o professor de Língua Portuguesa (PCN, 2000, p.35), mas o que isso implica? que língua é essa? Em termos gerais, o documento define que a língua realiza-se no uso, nas práticas sociais, e estas devem ser observadas no trabalho pedagógico, através do eixo “uso → reflexão → uso”. Os PCNs propõem que o professor centre-se, inicialmente, em atividades epilingüísticas e, a partir daí, introduza atividades metalingüísticas. Percebemos, nos parâmetros, uma discursividade que prima pela solução metodológica, ou seja, desejo da resposta pronta.

¹⁵³ Traço de memória de seu imbricamento com a língua italiana, sua *langue greffée*.

Contudo, isso contradiz nossa concepção de sujeito e de constituição identitária em constante movimento.

Entendemos que, no PCN, ainda predomina uma visão monolíngüe. O espaço para a discussão do *ser-estar-entre-línguas*, talvez, possa se dar no âmbito do que se denomina “temas transversais” - um dos quais é nomeado de “Pluralidade Cultural” -, pela afirmação, no documento, de que a língua é “um *veículo* de representações, concepções e valores socioculturais” (PCN, 2000, p.45, grifo nosso). Contudo, o vocábulo *veículo* indicia efeitos de sentidos importantes à nossa reflexão.

Se entendermos a língua como veículo, podemos inferir que as representações são dadas prontas na língua e não constituídas sócio-historicamente, o que implica a subjetividade. Em vista disso, o texto dos PCNs indicia uma visão mecanicista da língua, corroborada pela grande ênfase dada aos conteúdos de ensino e aos princípios e orientações do trabalho didático (metodologia).

Chamou-nos a atenção, também o uso recorrente de verbos no infinitivo - trabalhar, oferecer, formar, superar, ensinar - o que nos levou a questionar quem são os agentes dessas ações. Inferimos, com isso, que o lugar do professor, como agente das ações, é apagado.

Se a língua é tida como objeto e o lugar do professor é apagado, qual o espaço reservado para pensar a subjetividade aí implicada? Essa é uma das preocupações que move nosso estudo, ao pensarmos a identidade do professor e as possíveis incidências na formação de professores.

Tendo tais considerações em vista, surge a questão que orienta a discussão, neste capítulo em especial: Que conseqüências para o ensino da Língua Portuguesa, nos contextos em que se des-mascara a ilusão de monolíngua, podem ser rastreadas no discurso dos professores? O objetivo aqui é perscrutar, a partir do dizer do próprio professor, caminhos para estudar e, se possível, problematizar a formação do professor de LP, tendo em conta o *ser-estar-entre-línguas, langue greffée*.

No artesanato teórico e interpretativo desta tese, algumas regularidades emergiram no dizer dos professores e apontaram conseqüências para a sua formação. Nos relatos, como analistas de discurso, percebemos que as conseqüências não aparecem

necessariamente de forma explícita, e sim no modo de o professor situar-se, de posicionar-se.

Nas narrativas dos professores, é recorrente a imagem de que ao professor de LP cabe conhecer e entender toda a estrutura gramatical da língua, ou seja, ele deve ‘dominar’ essa língua. Tal imagem sobre a língua é tida como um ideal a ser alcançado, tanto que, nos seus relatos, alguns professores justificam ter optado por um curso de graduação em letras para alcançar tal ideal. Isso gera conseqüências para a formação e para a relação do professor com essa língua ideal. Instaure-se uma ilusão de completude que o lança em uma busca incansável e inatingível, gozo sempre postergado, porque é da ordem do impossível. Enreda o professor em uma eterna dívida, impagável (Derrida, 2002).

No arquivo, pelas políticas lingüísticas com vistas à constituição de uma pretensa brasilidade (cf. 2.3, da Parte I), um ideal de língua funciona na ordem do discurso como objeto ideal a ser construído e proliferado pela escola. A presença do Estado interfere nas políticas lingüísticas, assume o viés da Lei, da interdição. A ele cabe a ‘fixação’¹⁵⁴, pois firma pontos de estratificação das dicotomias, isto é, enganchamento em representações, que ‘guiam’ as escolhas, a normalização, a inscrição na ordem do discurso. Consideramos que um dos efeitos dessa política liga-se ao fato de percebermos uma tendência, via narrativas dos professores, de a escola silenciar a pluralidade lingüística e não trabalhar com a alteridade lingüística, procedimento em prol de uma imagem instituída de que o Brasil é um país monolíngüe.

Nos cinco eixos de análise propostos, há a repetição do traço de um enunciador *entre-línguas*. Ressaltamos que a repetição traz em si a petição, traz o desejo (Coracini, 2007), o que é fundamental para pensarmos a formação de professores, pois consideramos que aprender não é imitar, mas identificar-se. Tal concepção põe em relevo a implicação do desejo na prática pedagógica, o que leva a possibilidade de deslocamentos na ordem do discurso. No caso em estudo, implica deslocar as reflexões sobre a relação entre línguas na formação do professor, com vistas à ênfase ao *entre-línguas*, à pluralidade como constitutiva da dita língua materna.

¹⁵⁴ Jogo significante, pautado em neologismo lacaniano, *entre* ficção e fixidez, como ilusão. Marcamos, aqui, a tentativa de *fixação* do Estado e a tendência à mobilidade dos enunciadores.

Ressignificar a noção de língua materna carrega em si um desafio e uma responsabilidade, pois implica dar voz e vez às narrativas de memórias dos professores e dos alunos, às suas experiências de formação lingüística e aos conflitos, tensões e equívocos daí decorrentes. Só há liberdade se houver a possibilidade de resistência (Foucault, 2004). No caso aqui analisado, liberdade de resistir à homogeneização reinante nas instituições escolares.

Com essa noção, o professor precisa responsabilizar-se por seu dizer e por seu fazer, como se posiciona perante o *entre-línguas*. O significante passa a ser compreendido como decisivo, pois, ao falar da língua do aluno ou da do professor (por exemplo, “dragão”, “preconceito”, “chula”, “errada”) deixa marcas na subjetividade do enunciador e estabelece laços sociais de pertença. Por exemplo, a designação de um lugar social, tal como observamos nas análises por meio do funcionamento do enunciado “descendente de...”, pode instaurar um laço social, pois “a linguagem não tem apenas o poder de nomear algo, ela tem o poder de constituir esse algo, de criá-lo quando o nomeia” (Kupfer, 2007, p.37). Poder de produzir um laço e uma pertença ao enunciar “sou descendente de...”.

Consideramos que uma das orientações para a formação de professores seja a pertinência em resgatar o que foi ‘deixado de lado’ (expressão do RD 16), em buscar discutir e analisar o funcionamento da cultura e das línguas de sua região, em dar relevo para a diferença. Um dos modos de eles tocarem os fios do que foi deixado, mas que permanece como desejo, está no gesto de narrar a sua história.

Alguns estudos, tais como o de Eckert-Hoff (2004) e o de Coracini (2007), já referidos ao longo desta tese, indiciam a importância do gesto de falar de si na construção das imagens que o professor faz sobre o seu fazer pedagógico e sobre a sua formação. Na narrativa de sua história, os professores representam para si e para o outro o efeito do tempo, instauram um antes e um depois, e desvelam representações que os sustentam subjetivamente.

Ao narrar(-se), o enunciador tenta suturar a perda, apagar a falta e silenciar o equívoco, pois “não suportamos o caos, a errância, a passagem do tempo nos conduzindo para onde não podemos prever e nos modificando de maneiras que não conseguimos controlar” (Kehl, 2001, p.58). Todavia, tal tentativa é da ordem da impossibilidade. O

equivoco escapa, a língua(gem) falha, lançando o enunciador em um devir infinito, assim produzindo a possibilidade de narrar-se sempre de outra forma na tentativa de produzir “algum fio narrativo ligando começo, meio e fim” (*idem*).

Em variados recortes discursivos, percebemos a dificuldade do professor em sustentar o equivoco da/na língua, o que o leva a tentar construir uma narrativa coerente, na qual os conflitos tendem a ser apagados, silenciados (ver RD8, RD10). Ele terá também essa mesma postura no trabalho com língua em sala de aula? Falar do hibridismo toca o sujeito; em vista disso, instaura conflitos, tensões e clivagens, tanto no discurso quanto nas práticas, portanto isso não pode ser denegado na prática pedagógica.

Pelas análises, percebemos uma dupla injunção à qual o professor está submetido: ensinar a LP como língua padrão e também ensinar a LP no lugar da dita LM (alemão, italiano). Isso produz efeitos na sua identidade, tal como o apagamento de uma possível história marcada pelo contato entre línguas que convivem e instauram a língua híbrida do enunciador. O discurso pedagógico (DP) tende a trabalhar com o apagamento da enunciação. No imaginário, isso deve ocorrer para não causar conflito que, então, tende a ser minimizado, apagado ou silenciado.

Os RDs que analisamos ao longo desta tese, trazem rastros do hibridismo, da pluralidade da língua na história da constituição lingüística dos professores, conseqüentemente, da memória, dos arquivos e da história deles. Os enunciadores ocupam diferentes posições discursivas que estão sempre em movimento. Movimento este muito produtivo no processo de formação dos professores, porque lhes permite a experiência com o diferente, com o múltiplo. Contudo, as diferenças e as multiplicidades, muitas vezes, a escola tenta ilusoriamente controlar, camuflar e apagar. O discurso pedagógico tenta negar o equivoco, apagando “a possibilidade de comparecimento do inconsciente, do sujeito” (Riolfi, 1999, p.40).

Um dos possíveis deslocamentos para a formação é a pertinência de o professor resistir à homogeneização provocada pelo discurso pedagógico, em prol do desejo da língua híbrida, da prótese de línguas. Tal resistência funda-se no espaço da *différance*. Vale aqui explicitar o que entendemos pelo conceito de *différance* e como o fazemos funcionar em relação à formação dos professores.

Ao discutir a diferença, Derrida joga com os significantes *différence* e *différance*¹⁵⁵. Esse jogo com a escrita indicia a própria desconstrução das oposições duais e a multiplicidade de sentidos que se superpõem. O gesto de desconstrução de binarismos, de pretensas verdades sobre a língua, é uma das implicações para a formação de professores que inferimos ao pensar em uma formação calcada na *différance*.

O jogo da *diferensa*¹⁵⁶ introduz na língua uma marca muda, que tem por efeito uma transgressão na relação fala-escrita. Aproximamos esse gesto de resistência, de transgressão e de desconstrução dos binarismos a uma marca necessária à formação do professor de língua, que enseja a pertinência de resistir ao silenciamento e ao apagamento das *diferensas* nas e das línguas. Marca nem sempre muda, mas, muitas vezes, silenciada. Abordamos as *diferensas* da/na língua no sentido de “sua ‘produção’, a ‘força’ que mantém o sistema reunido em sua dispersão” (Bennington, 1991 [1996, p.58]), ou seja, apesar da imagem de unidade na/da língua, possibilita discutir a diversidade constitutiva de sua produção, e ainda os efeitos dessa diversidade nos processos de subjetivação.

A *diferensa* remete para a relação de traços na subjetivação. Segundo esse funcionamento, só há traços, traços de traços, traços em tensão. Isso resulta em uma identidade não fechada sobre si mesma, mas em constante conta-mina-ação¹⁵⁷. Como já afirmamos na introdução desta tese, o traço nomeia o outro-no-mesmo, a ausência-presença, que constitui a memória e o próprio enunciadador, constitui o seu fazer. Tal perspectiva, nos permite questionar a possibilidade de ter ou não *uma* língua materna; o que se produz é língua marcada por traços de muitas línguas, *langue greffée*.

Ao pensarmos a *diferensa*, relativa às reflexões sobre formação de professores, uma das possibilidades que se nos apresentam é compreender a disseminação como constante, o

¹⁵⁵ A *différance* é uma proposta estratégica (não um conceito), que possibilita discutir as dicotomias, “prevenir toda a possível reapropriação ontológica ou teleológica.” (Saal, 2005, p.19). A diferença entre os dois vocábulos aparece apenas na escrita, como um gesto de “desforra da fala”.

¹⁵⁶ Em língua portuguesa, o termo *différance* tem sido traduzido como *diferensa*, para manter o jogo gráfico, sem alteração fonética. Adotaremos essa tradução neste texto.

¹⁵⁷ Jogo significativo que remete ao papel da pertença do sujeito à LM – língua híbrida, aquela na qual o sujeito *conta* (cf. Melman no debate de um filme em Paris), possui valor e na qual se inscreve, constituindo-o –; e ao efeito de tensão nesse processo, sempre-já ‘*minado*’ por efeitos outros do arquivo. Além desses efeitos de sentido, queremos destacar também o significante *ação*, que remete ao ato político do *fazer* sustentado por uma fantasia ideológica.

fracasso de sua transmissão¹⁵⁸ como constitutivo e ainda saber da impossibilidade de fechamento do sentido. Um dos ‘desvios’ da escola e também da formação de professores está em calcar-se no imaginário que é possível controlar os sentidos, conduzir a transmissão e apagar o equívoco.

A *marca* no/do “entre-línguas”, na constituição lingüística do professor de línguas, como vislumbramos no *corpus* de análise, deixa traços na identidade do professor e não pode ser desconsiderada em sua formação. O efeito da *diferença* se instaura e a formação ‘difere’. Diferir indicia para postergar (efeito *a posteriori*), quer dizer a diferença, a repetição, o espaçamento. Isso implica um deslocamento indefinido: “o que importa não é o encontro, senão o eterno desencontro com a coisa. Aquilo que, sendo diferido, necessita da repetição diferenciadora” (Saad, 2005, p.20).

Para Derrida, cada traço é espaçamento, sempre-já constituindo o enunciador. A liberdade está em saber e em aceitar que esses traços que tramam a subjetividade serão sempre modificados, deslocados, visto que enunciadores e língua(s) estão sempre em movimento. Assumir a responsabilidade por tal postura e entender a ética que isso implica, possibilita ao professor a liberdade em aceitar a mudança, o deslocamento, o diferente como produtivos e constitutivos dos enunciadores e da prática pedagógica. Em relação ao presente tema, possibilita perceber a *diferença* de/na língua(s) como constitutiva e produtiva da subjetividade dos enunciadores.

As questões em torno do tratamento das diferenças estão relacionadas às representações, aos arquivos instituídos no discurso pedagógico sobre o ensino de línguas. Em decorrência disso, mostra-se fundamental repensar a formação de professores, em especial, no que tange às aulas de línguas, para garantir a eles a possibilidade de significações e de ressignificações de sua história, de reflexões sobre o outro para também se reconhecerem na heterogeneidade e no estranhamento. Tais questionamentos são fundamentais aos lingüistas aplicados e aos professores que, por sua vez, provocarão deslocamentos em sua maneira de ver não só sua formação lingüística e a língua, como também o papel que ela pode desempenhar na constituição da subjetividade.

¹⁵⁸ Transmissão aqui entendida como na psicanálise lacaniana, ou seja, como processo transferencial inconsciente.

Além disso, pode provocar deslocamentos na maneira de o professor ver a suposta LM. Aprender línguas é uma questão de subjetividade e não um fato de estrutura, questão que precisa ser discutida nos cursos de formação de professores e em seu fazer pedagógico (Coracini, 1999).

Destacamos, nessas análises, que toda prática educativa tem cunho político. O que nos leva a afirmar, de acordo com Serrani-Infante (2005, p.29), que “o conhecimento lingüístico não é o único objetivo do ensino de línguas”. A(s) língua(s), a(s) cultura(s), a dimensão afetivo-subjetiva do aprendiz, também precisa(m) ser levada(s) em conta, pois a razão, para a psicanálise, “é fonte de ilusão e de desconhecimento” (Kupfer, 2007, p. 17). Toda verdade é sempre-já uma ficção, é a construção de uma narrativa por um enunciador historicamente situado. O saber, tal como a psicanálise o compreende, é um saber inconsciente.

O saber teórico que o professor mobiliza em sua prática, implica uma ética, ou seja, uma incidência deste saber sobre a relação entre sua produção simbólica, sua palavra e seus atos. A ética em educação pressupõe levar em conta as escolhas dos professores e dos alunos, conscientes ou não, o que os leva a responsabilizarem-se.

A responsabilidade na formação passa pelo gesto de o professor questionar-se a respeito do que considera verdade, em um ato de desconstrução de sua verdade e de seu fazer pedagógico; fazer este sempre sustentado por uma fantasia. Suspeitar das ‘verdades’ estabilizadas, dos discursos instituídos, da norma e *da* língua possibilita ao professor minar o terreno e apontar para a mestiçagem, a alteridade constitutiva e aquilo que é singular (*sua* língua materna).

A Psicanálise e as teorias do discurso trazem contribuições à Educação e à Lingüística Aplicada, uma vez que permitem pensar o sujeito da linguagem e o desejo do aprendiz. Kupfer (2007, p.26) entende que “a interpretação é uma construção que se tece na e pela transferência, o que a torna única e irrepetível”. Do mesmo modo, o processo transferencial entre professor e aluno, em cada situação educativa leva a interpretações únicas e irrepetíveis, singulares. Isso não pode ser deixado de lado quando pensamos os cursos de formação de professores que também apresentam tal complexidade. A subjetividade precisa sempre-já ser considerada.

Há um contato, uma relação de transferência entre professor e aluno, muitas vezes, também há um deslocamento de lugares, sustentado/amparado pelo significante, pela materialidade lingüística, pelo corporinguagem. A importância da identificação entre professor e aluno (e de ambos com a língua), no processo de formação, ecoa neste estudo. A identificação é construída através da imagem que no princípio, é vista como a de outro; em seguida, é assumida como imagem própria, instaurando assim sentidos. Os sentidos que movimentam as identidades não se encontram preservados nos discursos, mas na trama das convenções que determinam os desejos, as circunstâncias, as instituições e os limites do sujeito (Arrojo, 2003). Nessa concepção de identificação, o enunciador deixa de ser mero receptor de sentidos estabilizados e passa a ser concebido como responsável e parte integrante da construção dos significados. Ao narrar a sua história, o professor produz sentidos para si, inscreve-se no dizer, responsabiliza-se.

O gesto de narrar sua história de formação lingüística e profissional pode possibilitar ao professor mobilizar uma ética, uma política e vislumbrar modos de (re)ver sua prática educativa. (Re¹⁵⁹)ver¹⁶⁰, vocábulo que carrega em si o devir infinito, o sempre *a posteriori*, o adiamento constante, por conseguinte, o movimento permanente. Esse movimento de devir implica a história, o arquivo e o laço social. Segundo Kupfer (2007),

Para Lacan, discurso é justamente o que faz laço social, gerando uma definição que atrela o falante ao Outro de um modo estrutural. Desta perspectiva, educar torna-se a prática social discursiva responsável pela imersão da criança na linguagem, tornando-a capaz por sua vez de produzir discurso, ou seja, de dirigir-se ao outro fazendo com isso laço social. (p.35)

O professor faz um enredo de (re)significações do espaço social e político da sala de aula e das personagens que a compõem. O enredo dissonante, contraditório e híbrido de suas narrativas, estabelece o movimento na formação e ainda a disseminação de sentidos e de pontos de identificação possíveis, implodindo a imposição de uma única língua (materna). É possível, então, inferir que o espaço de formação de professores mostra-se como um espaço

¹⁵⁹ “Re”: prefixo latino que significa movimento para trás, repetição.

¹⁶⁰ Abordamos o significante ‘ver’, aqui, como olhar, sempre subjetivo. “O ato de olhar é um ato que não é para fora” (Nasio, 1995, 91); é sempre para dentro.

privilegiado, para problematizar essa imposição sócio-histórica de um imaginário sobre o monolingüismo, espaço para discutir a dispersão, a disseminação e o imbricamento de línguas, sentidos e subjetividades. Espaço para aceitar a Babel em uma única língua.

Refletir sobre o mito de Babel é referir à impossibilidade de transparência e de unicidade da língua. Babel desmonta o imaginário de monolingüismo. No movimento de sentidos gerado pelo mito da Torre de Babel, destaca-se que Deus instituiu a diversidade de línguas e, com isso, destina e sujeita os homens à tradução, à “tarefa necessária e impossível da tradução” (Derrida, 2002, p.21). Destina-os à inscrição em várias línguas, à hibridização das línguas, às próteses de línguas (*langue greffée*). Com esse relato, Derrida indicia que, ao mesmo tempo em que Deus instaura a heterogeneidade, a diversidade das línguas. Ele confere o veneno da impossibilidade de redução ao igual; marca a impossibilidade da transparência; dessa maneira, institui-se a multiplicidade de línguas e o reino da *diferensa*.

Ao analisar o mito de Babel, consideramos que a dispersão das tribos e a multiplicidade das línguas daí decorrentes, instauram a *diferensa* e a desigualdade entre línguas, culturas, valores, grupos sociais. Nessa perspectiva, a noção de monolingüismo, que pressupõe unidade e homogeneidade, passa a ser questionada. Ela não tem espaço nesse reino de *différance*. No movimento da *différance*, o *ser-estar-entre-línguas* precisa ser compreendido no trabalho da alteridade, portanto, precisa ser inscrito em qualquer prática discursiva e também em qualquer prática pedagógica que vise à formação de professores!

No processo de formação, a responsabilidade do professor por seus atos educativos exige que ele se pergunte a respeito da parte que lhe cabe no deslocamento do imaginário sobre monolingüismo e no percurso por Babel. Isso possibilita um ato, ou seja, um atravessamento da fantasia que instaura uma (re)significação das cenas, um deslocamento de/no sujeito (Lacan, 1985).

A responsabilidade leva professores e alunos a se relacionarem de maneira outra com a própria palavra e com a língua, de modo que possam produzir deslocamentos no

arquivo. Na narrativa dos professores, as marcas escriturais¹⁶¹ instauram cenas que deixam rastros de um devir constante, uma possibilidade de sobre-vida (Derrida, 2002) e um desafio à formação.

Uma das marcas escriturais, que ecoou no *corpus* e que pressupõe conseqüências para o ensino e para a formação de professores, é a constatação de que não se precisa ter a LP como língua dita materna para ser professor de LP. Tal afirmação nos parece óbvia, contudo, as teorias do discurso e a psicanálise nos levam a desconfiar de tal obviedade. Em nossa história de formação profissional, especialmente na vivência em cursos de formação de professores¹⁶², quando relatávamos a nossa própria experiência de constituição lingüística em uma família de origem alemã, cuja língua cotidiana era o alemão (a LP foi aprendida de modo mais sistemático apenas por ocasião da entrada na escola), surpreendia-nos o espanto dos professores. Inúmeras vezes, eles questionaram: “Se o alemão é a sua LM, como você pode ser professora de LP?”

No imaginário deles, em que habita a ilusão de país monolíngüe, prevalece a representação de que língua materna é apenas *uma* língua, única e homogênea, portanto, para ser professor de LP, esta deve, necessariamente, ser a LM do professor. Não podemos esquecer que “entre quem fala e quem escuta, há uma eternidade sem consolo” (Juarroz, *apud* Larossa, 2004, p.15) e os sentidos nunca são dados ou óbvios, mas construídos pelas relações no arquivo. Discutir e questionar o *ser-estar-entre-línguas*, no processo de formação de professores, pode gerar possíveis mexidas nos arquivos, pode deslocar representações e instaurar outros laços com a(s) língua(s) e a(s) cultura(s) dos professores em formação.

Outro exemplo significativo, oriundo de nossa prática com formação de professores, provém de uma conversa informal com uma aluna-formanda do Curso de Letras. Ela relatou as dificuldades enfrentadas no próprio Curso, porque preservava, em sua memória fonética, traços de sua pertença à língua alemã. Inclusive esteve sob o risco de perder disciplinas. Ela não havia disciplinarizado seu dizer, nem interditado traços de uma

¹⁶¹ Como já descrevemos no tópico 1.3, da parte teórica, compreendemos a memória como escritura no aparelho psíquico.

¹⁶² Tanto no curso de Graduação em Letras, quanto no de Graduação em Pedagogia, cursos nos quais atuávamos; também no curso de formação de professores Teia do Saber, em São Paulo.

memória que indiciavam rastros de sua *langue greffée* e sentia-se, por causa disso, não só inapta para o exercício profissional, mas ainda pressionada, por alguns membros da academia a “corrigir” o seu dizer.

Uma professora de matemática, pois tal situação também se estende a outras áreas, já que afeta o enunciador e não necessariamente o conhecimento, foi impedida de ministrar aulas em uma escola da região, porque misturava, durante a sua fala, traços da língua italiana na língua portuguesa. São traços de uma pertença, gestos de inscrição em um arquivo que constituem o enunciador e permitem a ele a construção de um eu, mas foram interditados.

Tais exemplos ressaltam para a pertinência de os cursos de formação de professores problematizarem as diferenças, a fim de tornarem mais visíveis e audíveis os diferentes enunciadores. Com isso, a formação pode possibilitar ao professor ser mais sensível às diferentes vozes e línguas que perpassam, por vezes de modo dissonante, o espaço da sala de aula. A discussão a respeito do *entre-línguas-culturas* instaura pontos de vista específicos sobre o mundo, sobre práticas discursivas diversificadas e contraditórias inscritas historicamente na língua.

A formação focada na *diferença na/da* língua implica em uma concepção de sujeito dividido, de língua heterogênea; por conseqüência, em uma concepção de formação que permita ressurgir conflitos esquecidos que agem na história do professor e que deixam traços em suas narrativas, traços que estão inscritos no corpo, nos monumentos de arquivo (por exemplo, nas lembranças), no vocabulário, na prosódia, nas tradições e no funcionamento da narrativa do enunciador.

Uma das exigências para a formação de professores que percebemos necessária e que nos afetou ao longo do estudo, é a pertinência de identificação com os enunciadores desse *locus*. Identificação esta que não implica, necessariamente, pertencer a esse contexto, mas desenvolver uma sensibilidade a tais questões, buscar uma vivência e uma prática pautada na *diferença*. Como já enunciamos na introdução, a análise do *corpus* nos permitiu deslocar nosso olhar para a constituição lingüística e para a constituição identitária dos professores que participaram de nossa pesquisa, compreendendo-as como espaço do devir, do vir-a-ser, do (re)significar-se, da *différance*.

Pensar a formação calcada na *différance* traz como conseqüência a necessidade de refletir sobre o estatuto conferido à língua materna e à estrangeira, ao familiarmente estrangeiro e ao estranhamente familiar. Tal questão se pôs no nosso percurso de pesquisa quando, ao descrevermos nosso estudo a alguns pesquisadores, inclusive a lingüistas aplicados, por variadas vezes, surgiu a questão: “Então teu estudo é sobre Língua Estrangeira?” Ao respondermos que a linha de pesquisa em que se inscreve nosso trabalho é “ensino e aprendizagem de língua materna”, freqüentemente, sucedia-se um silêncio, uma hesitação até surgir a questão: “Mas não fala também de alemão e de italiano?”

Havia resistência em compreender a relação dos professores com essas línguas, como uma relação com a *sua língua (híbrida) materna*. Essa resistência (pre)sentida, levou-nos a questionar em quais discursividades ela se calca, que fantasias a movem. Na ordem do discurso, em especial no discurso pedagógico, difunde-se a representação de língua portuguesa como língua materna de quem nasce no Brasil¹⁶³, sem uma discussão mais aprofundada dos imbricamentos subjetivos do que seja nomear uma língua de materna.

Instaura-se a ilusão de experiência de monolíngua. Às ilusões de experiência, Fontenelle (2004), alicerçada em Žižek, propõe a ‘experiência do real’, ou seja:

Experiência capaz de provocar ruptura e, conseqüentemente, um rearranjo social. Mas ela não pode vir como um projeto posto *a priori*. Ela é produto do ato, do fazer-se. Resta então buscar os caminhos onde essa experiência é possível. (p.174)

Adaptando a reflexão de Fontenelle ao nosso contexto de pesquisa, consideramos que um dos caminhos que possibilita a experiência do real é o gesto de o enunciador narrar e revisitar sua própria história. Ao se posicionar como um personagem de sua narrativa, o professor elabora experiências, ressignifica fazeres e pode se inscrever em novas ordens de discurso. A narrativa de si pode possibilitar acolher as diferenças com o outro e as diferenças em seu próprio percurso, sempre-já reinventado.

Scherer (2006), ao abordar a formação de pesquisadores, declara: “acolher as diferenças, tratá-las dentro de suas especificidades e dar-lhes um encaminhamento equilibrado é um imenso desafio para quem se ocupa da formação”. É também um imenso

¹⁶³ Salvo variados estudos sobre línguas indígenas e línguas de sinais, nos quais essa discussão tem avançado.

desafio para quem se preocupa com a formação de professores, contexto de nossa pesquisa. Nesta ensejamos dar voz à multiplicidade de culturas e espaço para a reflexão a respeito do *ser-estar-entre-línguas* e também questionar o imaginário de nação monolíngüe e o papel das diversas línguas na constituição do sujeito. Mais do que a simples tolerância ou a integração, o que se propõe é o deslocamento da concepção de interação das várias formas de manifestação cultural, que (re)velam sócio-históricas, não apenas no que diz respeito aos pontos de semelhança que se verificam entre uma e outra, mas também no que concerne às suas diferenças, nos seus imbricamentos e na sua historicidade.

Cabe dizer que não basta somente falar de pluralidade, de línguas híbridas, com o objetivo de se esquivar das teorias etnocentristas, que julgam e valorizam culturas distintas, com base em padrões culturais gestados como dominantes. Uma observação importante: tomar o cuidado para não trocar uma concepção pela outra (prática logocêntrica, calcada no dualismo), mas ouvir o aluno e o professor, dar voz e vez aos personagens dessa história, possibilitando assim problematizações sobre a imbricação das línguas na constituição da subjetividade, dispersa e clivada.

As representações que emergem no discurso dos professores por nós entrevistados, denunciam o constante movimento *entre-línguas*. O *entre* também pode significar, aqui, movimento do inconsciente ao consciente (e vice-versa), que guia a escolha dos significantes, pois toda prática que envolve narrar a própria história, constituir a ficção de si, é uma prática discursiva sustentada por uma falta. Em vista disso, é inelutável que nessa prática haja deslocamento do sujeito.

Nesse movimento, a narrativa da constituição lingüística do enunciador faz trabalhar o saber da/na língua, desse modo permitindo emergir sempre novas significações. Este trabalho é agenciado pela permeabilidade das línguas, por aquilo que elas deixam passar entre si, imbricando-se, fundindo-se, já que as fronteiras são porosas e disseminadas. Ninguém sai incólume desse trabalho: nem línguas, nem enunciadores. Há complexas

histórias de fronteiras porosas e línguas sempre outras. Pensar a formação de professores é aceitar o desafio e a beleza, o risco e o afeto de ‘passar por Babel’¹⁶⁴.

Concluindo, por enquanto...

Em nossa “cena interpretativa”, no primeiro capítulo analítico, apresentamos o processo de constituição do corpus, que se dividiu em dois grupos de registros: a) texto escrito e subsequente entrevista com professores e b) documentos sobre a imigração.

No segundo capítulo, abordamos o dizer *sobre* o imigrante em Santa Catarina, a partir de uma série de documentos. Estes apontaram para a instauração de uma discursividade sobre/para o imigrante que marca seu desejo de pertença a um grupo/comunidade, grandemente simbolizada na manutenção das línguas alóctones.

Já no terceiro, o enfoque recaiu sobre o dizer *do* professor, abarcando as representações da LP e da LM; o papel do interdito da/na linguagem; o gesto auto-designativo; a relação da formação lingüística plural dos enunciadores com a língua ideal da escola. Observamos que a escola assume uma prática de silenciar essa história marcadamente plural, descrita nas entrevistas, sem torná-la dizível, deixando, assim, de trabalhar a relação com a alteridade lingüística e com os arquivos outros que constituem os enunciadores de nossa pesquisa. A partir dessas análises, concebemos a noção de língua atravessada pela heterogeneidade, que constitui *o que denominamos langue grefée*.

No imbricamento das análises do discurso ‘*sobre*’ o imigrante e seus descendentes e do discurso ‘*do*’ professor, percebemos a tentativa dos enunciadores de se manterem filiados a uma *kultur*. Filiação essa tensa, repleta de embates e de conflitos, grandemente influenciados pela política lingüística; percebemos que, na materialidade lingüística, emergem referências à interdição das línguas estrangeiras no Estado Novo. Para nosso

¹⁶⁴ Paráfrase do título de obra de Derrida, “Torres de Babel”. Em francês: “*Des tours de Babel*”, em que ‘*tours*’ faz um jogo significante/significado com torre, tornar, retornar, volta, passeio (*Détour* = desvio).

estudo, foi importante constatar que essa discursividade sobre a nacionalização – e interdição da língua - produz efeitos no arquivo e na memória dos descendentes de imigrantes, na maneira como eles formulam discursivamente seu passado e nas incidências sobre sua constituição identitária.

Como efeito dessa inscrição em um arquivo, ao responder à questão “qual a sua língua materna?”, os professores não conseguem falá-la no singular, pois a alteridade a constitui. O Real da língua irrompe e os enunciadores (des)constroem a representação de língua una, homogênea e de nação monolíngüe. A alteridade e a heterogeneidade (se) instauram (n)o dizer desses enunciadores. Isso nos leva a (re)pensar os processos de formação de professores nesse *locus*.

CONCLUSÃO

“Tudo o que dizemos tem um ‘antes’ e um ‘depois’ – uma ‘margem’ na qual as pessoas podem escrever. O significado é inerentemente instável: ele procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença). Ele está constantemente escapulindo de nós.”
(Hall, 2005, 41)

Este trabalho de análise se inscreve no arqueológico, uma vez que busca camadas de camadas, “em torno da palavra, muitas camadas de sonhos”¹⁶⁵ – nunca se chega ao limite (tal como em uma tese) –; é a construção de um arquivo, gesto de recobrir com uma nova capa de pele, é repetição, que é também sobrevida, descrição e violência sobre o *corpus*, sobre o corpo morto das entrevistas.

Como já apresentado na introdução desta tese, buscamos questionar a constituição lingüística de professores em contexto de imigração, ou seja, como tal constituição é (re)significada em sua formação profissional e como os traços de cultura estão sendo representados quando o professor fala sobre o ensino da Língua Portuguesa.

Esta investigação está centrada na temática da identidade, portanto, na construção do imaginário dos enunciadores. O pressuposto que a norteia alega que, no imaginário, circula a idéia de que a LP é a língua materna (LM) de quem nasce no Brasil. Entretanto, verificamos em nosso *corpus*, como foi explicitado nas análises, que muitos professores não possuem exclusivamente a LP como língua de inscrição na linguagem. Em sua constituição

¹⁶⁵ Outros versos do poema Funâmbulo, de Paulo Henriques Britto, apresentado na introdução desta tese.

lingüística, várias línguas – sem fronteiras definidas – convivem, se entrelaçam, configurando assim uma dita LM híbrida, prótese de língua na língua.

A hipótese de que tal situação gera um conflito, uma constante tensão para o professor e certamente repercute em sua prática e em seu processo de formação, confirmou-se ao longo das análises. Em vista disso, acreditamos ter alcançado o principal propósito deste estudo: investigar e problematizar a constituição identitária de professores que não possuem exclusivamente a língua portuguesa como língua de inscrição no campo da linguagem para, com isso, pensar seu processo de formação como professor de LP.

Entendemos que o presente estudo desvela implicações dessa constituição lingüística plural na formação do professor de Língua Portuguesa, tal como compreender que a língua que ele ensina não é, para ele, sua dita língua materna, apesar da injunção de ensiná-la como ideal a ser alcançado. E indicia também que as representações de LP que emergem na materialidade lingüística desses enunciadores, sofrem incidências provenientes de tal pluralidade. Esta realidade a instituição escolar busca silenciar, ou melhor, tende a silenciar a produção de outros sentidos, de outras possibilidades de relação com a(s) língua(s) híbridas que constituem os enunciadores. Aliás, “este é o gesto disciplinar que grande parte da sociedade também reproduz” (Mariani, 1998, p. 125). O gesto de disciplinar a gestão da(s) língua(s) se exerce sob forma de violência simbólica: não é uma ordem tácita, mas um ritual instituído, uma injunção para o / do professor.

Vale ressaltar que a heterogeneidade é constitutiva do sujeito da linguagem; isso implica em que “todo e qualquer dizer resvala sentidos inesperados ou até indesejados, conflitos e contradições, desejos recalçados, faltas que, preenchidas, gerarão sempre outras faltas” (Coracini, 2000, p. 10), pela alteridade constitutiva.

A narrativa do professor está contaminada por outras vozes. Nesse atravessamento, a concepção de LM passa a ser deslocada: a LM aproxima-se do idioma (*idios*), aquele no qual o enunciador se diz e que passa pelo corpo, constituindo-o; por conseguinte, causa sofrimento. É a morada (*chez soi; Heim*), o que resta de *alíngua*. É uma língua singular, por isso mesmo, fora de todas as línguas. A língua dita materna se faz (no) corpo, sabe o enunciador. Como vimos no gesto teórico e no gesto interpretativo, compreendemos que

LM é aquela na qual a criança é pensada pela mãe; por ser do Outro, a LM já é, desde sempre, estrangeira, escritura em um corpo.

As narrativas dos professores nos permitiram vislumbrar, conforme explicitado nas análises, questões pertinentes à Linguística Aplicada, sobretudo no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de línguas como espaço de dissensões, contradições e heterogeneidades. Ao narrar sua história, o professor pode (re)visitar cenas de sua prática pedagógica e também problematizar sua formação linguística e profissional. Ao falar de sua experiência, ao narrar sua história, o professor instaura para si e por si uma sobre-vida, que é sempre outra vida.

Como enunciamos na introdução, este estudo se propôs a problematizar a constituição identitária de professores e não a dar soluções e/ou respostas para os desafios postos em sala de aula. Contudo, deslocamentos e microrreconfigurações são possíveis, já que envolvem a responsabilidade do professor (e do pesquisador), impondo-lhe desafios.

A exigência de um discurso sustentado em nome próprio, por meio da identificação simbólica com outros nomes próprios - Foucault, Lacan, Freud, Derrida, entre outros, evocados ao longo da tese e convidados a respaldar o nosso 'salto' no tema - mostrou-se um dos grandes desafios postos ao longo do trabalho de estudo.

Ao falar de língua, ao falar de subjetividade, o tema fala também de um enunciador, um pesquisador que, ao escolher o tema de pesquisa, ou por ele ser escolhido, fala de si, (re)visita traços de sua história e de sua memória, inscreve-se e (re)escreve-se no próprio desenvolvimento da tese. Ao ousar tocar fios da *langue greffée*, que afetam o sujeito, o pesquisador lança-se no risco de tocar fios que o afetam e lhe causam afetos. Este foi um dos grandes desafios da escrita desta tese e o mais instigante.

Ao pedir que os professores narrassem suas histórias, a nossa história-ficção estava sendo (re)escrita-(re)inscrita, nossa *langue greffée* produzindo efeitos. O tema de uma pesquisa não está desvinculado do enunciador que o escolhe – ou é por ele escolhido. O saber teórico também é de cunho inconsciente (Pêcheux, 1988).

A tese é uma narrativa teórico-analítica, na qual o próprio pesquisador se (re)significa, se (re)inventa e, no percurso, desloca posições, desliza, escapa, falha. Um exemplo que, consideramos, bem ilustra tal processo (revelamos em um gesto confessional)

é o caso da pergunta elaborada no questionário enviado aos professores, em 2004 (início do artesanato deste estudo): “Qual foi a primeira língua que você aprendeu em casa com a sua família?” Escapa, na própria questão endereçada aos professores, o imaginário de que LM é a primeira língua aprendida pelo enunciador, em seu contexto e convívio. O uso do artigo definido singular “a” também denuncia a ilusão de monolíngua, decorrente de um arquivo instaurado.

Fomos capturados por esse arquivo, fomos inscritos nessa fantasia, que escapa, falha e emerge no dizer do questionário. Denuncia (e anuncia) uma posição teórica que foi sendo (re)significada, questionada, deslocada, ao longo do percurso do estudo e da escrita do texto. Na tese, o pesquisador se põe e, ao mesmo tempo, se expõe.

O caráter de (in)terminabilidade, o movimento (in)finito de sentidos nos leva a pôr um “ponto final”, que se mostra como ponto de abertura para outras narrativas, para outros enredos e novas investigações, tais como, a possibilidade futura de realizar estudos que discutam políticas públicas para se pensar e gerar programas para a realidade do entre-línguas. Ou ainda, efetuar pesquisas com alunos de ensino básico de escolas públicas na mesma região aqui abordada, para verificar como e se, na sala de aula, são significados os aspectos do ser-estar-entre-línguas. Todavia, esses já são outros enredos de pesquisa, são artesanatos a serem tramados em diferentes tempo-espço, com e por sempre-já outras personagens, outras cenas de pesquisa, outras aventuras.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. (1970) *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. 3 ed. Lisboa : Editorial Presença.
- ANDERSON, B. (1983) *Imagined Communities*. London, New York : Verso, 1991.
- AREND, S.M. (2001). Relações interétnicas na província de Santa Catarina (1850-1890). IN: AREND, S.M. & BRANCHER, A. (org.) *História de Santa Catarina no século XIX*. Florianópolis/SC : UFSC.
- ARENDR, H (1993) *O que é política?* Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 2006.
- ARROJO, R. (org.) (2003) *O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. 2ed. Campinas, SP : Pontes.
- ATHAYDE JUNIOR, M.C. (2006) *Articular Vozes. Deslocar Sentidos. O Ensino de Língua Portuguesa em Discursos Oficiais e em Falas de Professores*. Tese de Doutorado. IEL – UNICAMP.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1984). Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas: UNICAMP, n. 19, p. 25-42, jul./dez., 1990.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1992). *Palavras incertas: As não-coincidências do dizer*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1998.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1982) *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre, RS : EDIPUCRS, 2004.
- BACKES, C. (2000) *O que é ser brasileiro?* São Paulo : Escuta.
- BALBO, G. (2004) A língua nos causa. IN: VORCARO, A. (2004) *Quem fala na língua? Sobre as psicopatologias da fala*. Salvador : Ágalma, p. 123-150.
- BARTUCCI, G. (2001). Uma psicanálise finda: sobre a eficácia clínica do processo de leitura. IN: BARTUCCI, G. (org.). (2001). *Psicanálise, literatura e estéticas de subjetivação*. Rio de Janeiro: Imago, p.17-38.

- BAUMAN, Z. (2001). *Comunidade. A busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Editor, 2003.
- BENNINGTON, G. & DERRIDA, J. (1991) *Jacques Derrida*. Rio de Janeiro : Jorge Zahar E., 1996.
- BERRINI, B. (2002) O português do Brasil: heranças e invenções 500 anos. IN: BASTOS, N.B. (org.) *Língua portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo : IP – PUC-SP / Educ, p.33-42.
- BERRY, N. (1987). *O sentimento de identidade*. São Paulo : Escuta, 1991.
- BERNARDI, P. (2003) *Canção do imigrante italiano: sua leitura a partir de uma localidade rural catarinense (1996-1999)*. Tese de Doutorado. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, UFSC.
- BIRMAN, J. (2000). *Entre cuidado e saber de si*. Sobre Foucault e a Psicanálise. Rio de Janeiro : Relume Dumará.
- BIRMAN, J. (2007) O sujeito desejante na contemporaneidade IN: FERREIRA, M.C. & INDURSKY, F. (2007). *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos : Claraluz.
- BOLOGNINI, C. Z. (1996) *O lugar de interlocução de brasileiros e alemães na história de suas relações de contato*. Tese de Doutorado. IEL, UNICAMP.
- BORTONI, S.M. (2005) *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo : Parábola.
- BRANDÃO, H. N. (1995). *Introdução à Análise do Discurso*. 5. ed. Campinas: UNICAMP.
- BURKE, P (1991). A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa. IN: BURKE, P. (org.) *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo : UNESP, 1992, p. 327-48.
- CALLIGARIS, C. (2000) *Hello Brasil*. São Paulo : Escuta.
- CAMPOS, C.M. (1998). *A política da língua na era Vargas: proibição do falar alemão e resistências no sul do Brasil*. Tese de Doutorado, IFCH/UNICAMP.
- CANETTI, E. (1977). *A língua absolvida*. São Paulo : Companhia das Letras, 1987.
- CASAGRANDE, N.S. e BASTOS, N.B. (2002) *Língua portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo : IP – PUC-SP / Educ.

CASEMIRO, S.P. (2001). *Novos conteúdos para o curso de Letras na terminalidade de formação do professor de Língua Materna*. Tese de doutoramento. Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Assis-SP.

CASTRO, M. F. P. (1998) Língua materna: palavra e silêncio na aquisição da linguagem. IN: JUNQUEIRA FILHO, L.C.U. (org.) *Silêncio e luzes: sobre a experiência psíquica do vazio e da forma*. São Paulo : Casa do Psicólogo, p.247-57.

CHAUÍ, M.S. (1982). *O que é ideologia*. São Paulo : Brasiliense. (Coleção Primeiros Passos)

CHNAIDERMAN, M. . (1998) Língua(s) – linguagem(s) – identidade(s) – movimento(s): uma abordagem psicanalítica. IN: SIGNORINI, I. (1998). *Linguagem e identidade*. Campinas, SP : Mercado de Letras, p.47-67

CORACINI, M.J. & PEREIRA, A.E. [orgs.] (2001). *Discurso e Sociedade*. Pelotas, EDUCAT.

CORACINI, M.J. (1991). Análise de Discurso; em busca de uma metodologia. In *Revista DELTA*, São Paulo, SP, vol 7, nº 1, p.333-335.

CORACINI, M.J. (org). (1995) *O jogo discursivo na aula de leitura*. Língua materna e língua estrangeira. Campinas : Pontes.

CORACINI, M.J. (1997). A escamoteação da heterogeneidade nos discursos da lingüística aplicada e da sala de aula IN: *Letras*. Alteridade e heterogeneidade. n 14, jan.-jun., p. 39 – 63.

CORACINI, M.J. (org) (1999). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas : Pontes.

CORACINI, M.J. (2000). Autonomia, poder e identidade na sala de aula. IN: PASSEGI L. & OLIVEIRA, M. do S. (orgs.). *Lingüística e Educação: gramática, discurso e ensino*. São Paulo: Terceira Margem.

CORACINI, M.J. (org.) (2003) *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas, SP : Mercado de Letras.

CORACINI, M.J. (2007) *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução*. Campinas, SP : Mercado de Letras.

CORACINI, M.J. Escrit(ur)a do corpo no corpo da escrita: da palavra à vida-morte. In: TFOUNI, L. V. (Org.) *As Múltiplas faces da Autoria* (Análise do discurso, Psicanálise, Literatura, Enunciação, Modernidade). Ijuí, RS: Editora UNIJUÍ (no prelo).

CORACINI, M. J. “A memória em Derrida: uma questão de arquivo e de sobre-vida”. In *Revista Fragmentos* (no prelo).

CORREA, D.A. (2002) *Reflexões em torno de práticas de linguagem: cartografia das marcas de subjetivações*. Tese de doutoramento. Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Assis-SP.

COSTA, A. (1998) *A ficção de si mesmo*. Rio de Janeiro : Companhia de Freud.

COSTA, A. (2001) *Corpo e escrita*. Relação entre memória e transmissão da experiência. Rio de Janeiro : Relume Dumará.

DALL’ALBA, J. L. (1983) *Imigração italiana em Santa Catarina*. Caxias do Sul/RS : UCS, Porto Alegre/RS : Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, Florianópolis/SC : Lunardelli.

DERRIDA, J. (1972) *A farmácia de Platão*. 2 ed. São Paulo : Iluminuras, 1997.

DERRIDA, J. (1987) *Torres de Babel*. Trad. Junia Barreto. Belo Horizonte (MG) : UFMG, 2002.

DERRIDA, J. (1995) *Mal de arquivo: uma impressão freudiana*. Rio de Janeiro : Relume Dumará, 2001b.

DERRIDA, J. (1996) *Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade*. São Paulo : Escuta, 2003.

DERRIDA, J. (1996) *O monoligüismo do outro*. Ou a prótese de origem. Porto, Portugal : Campo das Letras, 2001.

DERRIDA, J. (2000) *Estados-da-alma da psicanálise*. O impossível para além da soberana crueldade. São Paulo : Escuta, 2001a.

DERRIDA, J. (1987) Carta a um amigo japonês. IN: OTTONI, P. (org.) *Tradução: a prática da diferença*. 2ed. Campinas (SP) : UNICAMP, 2005, p.21-27.

DERRIDA, J. & ROUDINESCO, E. (2001) *De que amanhã*. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 2004.

DUARTE, A.C.S. (2004) *Educar e aprender na diversidade: um caminho para a inclusão*. Tese de doutoramento. Universidade Federal da Bahia.

DUNKER, C. (org) (2005). *ŽIŽEK crítico: política e psicanálise na era do multiculturalismo*. São Paulo : Hacker.

EAGLETON, T. (1991). *Ideologia*. Uma introdução. São Paulo : Unesp : Boitempo, 1997.

- ECKERT-HOFF, B.M. (2002) *O dizer da prática na formação do professor*. Chapecó/SC : Argos.
- ECKERT-HOFF, B.M. (2004). *O falar de si como (des)construção de identidades e subjetividades no processo de formação do sujeito-professor*. Tese de Doutorado, IEL, Unicamp.
- ELIA, L. (2004). *O conceito de sujeito*. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Ed.
- ELLSWORTH, E. (2001) “Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também” IN: SILVA, T.T. (org.) *Nunca fomos humanos - nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte : Autêntica, p. 07-76.
- FERREIRA, M.C.L. (1994) *A resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso: da ambigüidade ao equívoco*. Tese de doutorado, IEL, UNICAMP.
- FERREIRA, M.C.L. (2004) “Análise de discurso e psicanálise: uma estranha intimidade”. IN: *Revista da APPOA*, n. 131, dez, 2004, p. 37-52.
- FINK, B. (1995) *O sujeito lacaniano. Entre a linguagem e o gozo*. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Editor, 1998.
- FISCHER, R. M. B. (2001) “Editorial”. *Educação e realidade*. Vol. 26, nº 1, jan./jun. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/faced/setores/revista/ed261.html>, acesso em 29/09/2006.
- FLORES, H. (2004) *A história da imigração alemão no RS*. Porto Alegre, RS : EST Edições.
- FONTENELLE, I. (2004) Humanidade espetacular: emancipação ou autodestruição virtual. IN: *Margem esquerda*. n.4. São Paulo : Boitempo, p. 163-174.
- FOUCAULT, M. (1969) *A arqueologia do saber*. 5 ed. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 1997.
- FOUCAULT, M. (1970) *A ordem do discurso*. 3 ed. São Paulo : Edições Loyola, 1996. (Leituras Filosóficas).
- FOUCAULT, M. (1973) *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro : NAU, 2005.
- FOUCAULT, M. (1976) *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 11ª ed., Rio de Janeiro : Graal, 1988.
- FOUCAULT, M. (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro : Graal, 1995.
- FOUCAULT, M. (1983) “A escrita de si” IN: *O que é um autor?* Lisboa : Vega, 1992.

- FOUCAULT, M. (1983a) “O uso dos prazeres e as técnicas de si” IN: *Ditos e Escritos*. Vol.V., 2004, p.192-217.
- FREUD, S. (1891) *A interpretação das afasias*. Lisboa : Edições 70, 1977.
- FREUD, S. (1896) “Periodicidade e auto-análise” (carta 52). IN: *A correspondência completa de Sigmund Freud para Wilhelm Fliess (1887-1904)*. Rio de Janeiro : Imago, 1996.
- FREUD, S. (1899) *Recuerdos Encobridores*. V.3, Amorrortu editores, 1989.
- FREUD, S. (1901) *Psicopatología de la vida cotidiana*. V. VI Amorrortu editores, 1989a.
- FREUD, S. (1912) *Alguns comentários sobre o conceito de inconsciente em psicanálise*. CD Obras Completas.
- FREUD, S. (1914) *Recordar, repetir e elaborar*. CD das obras completas.
- FREUD, S. (1919) *Das unheimlich*. CD das obras completas.
- FREUD, S. (1921) *Psicologia das massas e análise de eu*. CD das obras completas (vol XVI).
- FREUD, S (1925). *Negativa*. CD das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol XIX.
- FREUD, S. (1930) *O mal-estar na civilização*. CD das obras completas (vol XXI).
- GARCIA-ROZA, L. (1984) *Freud e o inconsciente*. Rio de Janeiro : Zahar Editores.
- GHIRALDELO, C. (2002) *As representações de língua materna: entre o desejo de completude e a falta do sujeito*. Tese de Doutorado, IEL, Unicamp.
- GLISSANT, E. (1981) *Le discours antillais*. Paris : Editions du Seuil.
- GOLDENBER, R. (2006) *Política e psicanálise*. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Ed.
- GREGOLIN, M.R. (2004) *Foucault e Pêcheux na construção da análise de discurso: diálogos e duelos*. São Carlos/SP : Claraluz.
- GRIGOLETO, M. (2003) A desconstrução do signo e a ilusão da trama. IN: ARROJO, R. (org.). *O signo desconstruído*. 2 ed., Campinas (SP) : Pontes, p.31-34.
- GUILHAUMOU, J. e MALDIDIER, D. (1994) Efeitos do arquivo. A análise do discurso no lado da história. IN: ORLANDI, E. (org.) *Gestos de leitura*. Campinas : UNICAMP, p.163-83.

HACKING, I. (2002). *Façonner les gens*. www.college-de-france.fr/media/phi_his/ups1957_hackingrol02; acesso em 07/09/2005

HALL, S. (1992) *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro : DP&A, 2005.

KEHL, M. (2001) Prefácio. IN: COSTA, A. *Corpo e escrita*. Relação entre memória e transmissão da experiência. Rio de Janeiro : Relume Dumará.

KEHL, M. (2001a) “Minha vida daria um romance”. IN: BARTUCCI, G. (org.) *Psicanálise, literatura e estéticas de subjetivação*. Rio de Janeiro : Imago. p.57-90.

KHATIBI, A. (1983) *Amour bilingue*. Fata Morgana, 1983.

KLUG, J. (1994) *Imigração e luteranismo em Santa Catarina: a comunidade alemã do Desterro – Florianópolis*. Florianópolis – SC : Papa-Livro.

KUPFER, M.C. (2007) *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo : Escuta.

KRISTEVA, J. (1988) *Estrangeiros para nós mesmos*. Rio de Janeiro ; Rocco.1994.

LACAN, J. (1946) *Escritos*. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1998a.

LACAN, J. (1956) *O seminário*. Livro 3: as psicoses. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1988.

LACAN, J. (1964) *O Seminário*. Livro 11: os quatro conceitos fundamentais. 2ed. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Ed., 1998

LACAN, J. (1972-3) *O Seminário*. Livro 20: Mais, ainda. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1985.

LACAN, J. (1986) *O Seminário*. Livro 7: a ética da psicanálise. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1997.

LACHAUD, D. (1985). “A língua materna ou a divisão do sujeito.” IN: *Psicanálise de crianças*. Vol. I, Porto Alegre : Artes Médicas, 1996.

LAROSSA, J (2004). *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte, MG : Autêntica.

LEITE, N. (1994) *Psicanálise e análise do discurso: o acontecimento na estrutura*. Rio de Janeiro : Campo Matêmico.

LEITE, N.V.A. Lalingua má-terna. In: VI Encontro Nacional de Tradutores: integração via tradução, *Anais do VI Encontro Nacional de Tradutores*. São Paulo : Humanitas-FFFLCH/USP, São Paulo, 1998. p. 227-232.

LIPOVETSKY, G. (1993) *A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo*. Barueri : Manole, 2005.

LIPOVETSKY, G. (2004) *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.

LUNA, J.M.F (2002). Um capítulo da história recente desses 500 anos de língua portuguesa: as ações do governo brasileiro para educação de imigrantes alemães e o ensino de português no sistema escolar teuto-brasileiro. IN: BASTOS, N.B. (org.) *Língua portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo : IP – PUC-SP / Educ, p.63-77.

MACHADO, P.P. (2004) *Lideranças do Contestado*. Campinas, SP : Ed. UNICAMP.

MAGALHÃES, M.B. (1998). *Pangermanismo e nazismo: a trajetória alemã rumo ao Brasil*. Campinas : UNICAMP/FAPESP.

MAJOR, R. (2002) *Lacan com Derrida*. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira.

MALDIDIER, D. (1989). *A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje*. Campinas : Pontes, 2003

MARIANI, B. (1998) As leituras da/na rocinha. IN: ORLANDI, E. (org.) *A leitura e os leitores*. Campinas : Pontes, p.105-126.

MARIANI, B. (2004) *Colonização lingüística*. Campinas, SP : Pontes.

MELMAN, C. (1992) *Imigrantes: incidências subjetivas das mudanças de língua e país*. São Paulo : Escuta.

MENDES, A.N.B. (2005) *A linguagem oral nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental -3º e 4º ciclos: algumas reflexões*. Tese de doutoramento. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MILNER, J.C. (1978) *O amor da língua*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1987.

MONTE, N.L. (2000) Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 111. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 10 Mar 2008.

MONTEIRO, A.M.F.C. (2001) Professores: entre saberes e práticas. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 22, n. 74. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 10 Mar 2008.

MORAES, M.R.S. (2005). *Introdução ao texto sobre as Afasias, de Freud*. (mimeo.)

MORETTO, M.A.P. (2003) *O professor reflexivo e a construção colaborativa dos sentidos do texto*. Tese de doutoramento. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

- NADALIN, S.O. (2007) “Reconstituir famílias e demarcar diferenças: virtualidades da metodologia para o estudo de grupos étnicos” IN: *Revista Brasileira de Estudos Populacionais*. São Paulo. V.24, n1, p. 5-18, jan/jun, 2007. (SciELO, acesso em dez/2007)
- NASIO, J.D. (1988) *Lições sobre os sete conceitos cruciais da psicanálise*. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1997.
- NASIO, J.D. (1992) *O olhar em psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995
- NICÉAS, C.A. (2000) Apresentação. IN: KOLTAI, C. *Política e psicanálise*. O estrangeiro. São Paulo : Escuta, p.09-15.
- NÓBREGA, P. (2007) *Orestes Guimarães e as questões educacionais de sua época: da direção do colégio municipal de Joinville à Reforma do ensino catarinense de 1911*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/P0291926962769.DOC> acesso: 28/02/2007.
- OLIVEIRA, G.M. (org.) (2003) *Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos: novas perspectivas em política lingüística*. Campinas : Mercado de Letras, ALB; Florianópolis : IPOL.
- OLIVEIRA, G.M. (2005) *Línguas como patrimônio imaterial*. Disponível em: <http://www.ipol.org.br>; acesso em 07/02/2007.
- OLIVEIRA, G.M. (2007) *Políticas lingüísticas no Brasil Meridional*. Disponível em: <http://www.ipol.org.br>; acesso em 07/02/2007.
- ORLANDI, E. (1990) *Terra à vista*. Discurso do confronto: velho e novo mundo. São Paulo : Cortez, Campinas : UNICAMP.
- ORLANDI, E (1997) *As formas do silêncio*. Campinas : UNICAMP.
- PACHECO, O. (1996). *Sujeito e singularidade: ensaio sobre a construção da diferença*. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Ed.
- PAYER, M.O. (1999) *Memória da língua*. Imigração e nacionalidade. Tese de Doutorado, IEL, Unicamp.
- PAULILLO, R. (2004). *A enunciação vacilante: formas do heterogêneo no discurso do si*. Tese de doutorado, IEL/UNICAMP.
- PÊCHEUX, M. & FUCHS, C. (1975) A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. IN: GADET, F. & HAK, T. (1993) *Por uma análise automática do discurso*. Campinas : UNICAMP.

- PÊCHEUX, M. e GADET, F. (1981) *A língua inatingível: o discurso na história da lingüística*. Campinas : Pontes, 2004.
- PÊCHEUX, M. (1975). *Semântica e discurso*. Uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas : UNICAMP, 1988.
- PÊCHEUX, M. (1978) Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação. IN: *Semântica e discurso*. Uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas : UNICAMP, 1988, p.293-307.
- PÊCHEUX, M. (1983). *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 2 ed. Campinas : Pontes, 1997.
- PÊCHEUX, M. (1983a) A análise de discurso: três épocas. IN: GADET, F. & HAK, T. (1993a) *Por uma análise automática do discurso*. Campinas : UNICAMP.
- PÊCHEUX, M. (et.al) (1984) *Papel da memória*. Campinas : Pontes, 1999.
- PEDROSO, C.C.A. (2006) *O aluno surdo no ensino médio da escola pública: o professor fluente em libras atuando como intérprete*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista, Campus Araraquara.
- PETERS, M. (2000) *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução*. Autêntica : Belo Horizonte.
- PINTO, R.P (1999) Diferenças étnico-raciais e formação do professor. IN: *Cadernos de Pesquisa*, nº 108, nov., p. 199-231.
- PLON, M. (2003) “Análise do discurso (de Michel Pêcheux) vs Análise do Inconsciente”. IN: INDURSKY, F. e FERREIRA, M.C.L. (org.) *Michel Pêcheux e análise do discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos, SP : Claraluz, 2005.
- PORCHIA, A. (1989) *Voces*. Buenos Aires : Edicial.
- RAJAGOPALAN, K. (1997) A ideologia de homogeneização: reflexões concernentes à questão de heterogeneidade na lingüística. IN: *Letras*. Alteridade e heterogeneidade. n14, jan./jun, Santa Maria : UFSM/CAL, 1997, p. 21-37.
- RAJAGOPALAN, K. (1998) O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? IN: SIGNORINI, I. (1998). *Linguagem e identidade*. Campinas, SP : Mercado de Letras, p.21-45.
- RAJAGOPALAN, K. (2003) *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo : Parábola Editorial.

REVUZ, C. (1998). “A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio” IN: SIGNORINI, I. *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo : Fapesp, p.213-232.

RIOLFI, C. (1999) *O discurso que sustenta a prática pedagógica*. Tese de doutorado. IEL/UNICAMP.

RODRIGUES, J.H. (1985) “A vitória da língua portuguesa no Brasil colonial” IN: *História viva*. São Paulo : Global Universitária. (Série História).

RUARO, D.A. (2002) *Ação Reflexiva do Professor de Língua Portuguesa: Possibilidades e Limites*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas – Educação. 160p

SAAL, F. (2005) Lacan (◇) Derrida. *Percurso: Revista de Psicanálise*. N.34, p.15-24.

SANTOS, L.G. (2002) *O conceito de repetição em Freud*. São Paulo : Escuta; Belo Horizonte : FUMEC, 2002.

SARAMAGO, J. (1989) *História do cerco de Lisboa*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.

SCHERER, A.E (org.). (2006) *Discurso: circulação, fragmentação e funcionamento*. Santa Maria, RS : PPGL – UFSM.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. (2000) *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Rio de Janeiro : DP&A.

SERRANI-INFANTE, S. (1997) *A linguagem na pesquisa sociocultural: um estudo da repetição na discursividade*. Campinas : UNICAMP.

SERRANI-INFANTE, S. (1997a) “Diversidade e alteridade na enunciação em línguas próximas”. IN: *Letras*. Alteridade e heterogeneidade. n14, jan./jun, Santa Maria : UFSM/CAL, p. 01-20.

SERRANI-INFANTE, S. (1998) “Identidade e Segundas Línguas: As identificações no discurso”. In: SIGNORINI, S. (org.). *Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras.

SERRANI-INFANTE, S. (2005) *Discurso e cultura na aula de língua*. Currículo, leitura, escrita. Campinas : Pontes.

SILVA, M.A. (2006) *Um estudo analítico das concordâncias verbal e nominal em livros didáticos de língua portuguesa de 5ª a 8ª série*. Tese de doutoramento. Universidade Federal de Alagoas.

SLOMSKI, V.G. (2005) *A prática pedagógica de professores de surdos em uma escola bilíngüe: construindo saberes na diversidade*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

SOUZA, E. (2005) *Freud*. São Paulo : Abril. (Coleção 'Para saber mais')

STÜBE NETTO, A.D. (2000) A circulação do discurso no contrato didático: o controle do dizer. Dissertação de Mestrado. CAL / UFSM, Santa Maria/RS.

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

THOMÉ, N. (2004) *Pioneirismo da imigração alemã, em Santa Catarina, na região do Contestado*. Caçador – SC : UnC/Museu do Contestado.

TFOUNI, F.E.V. (1998) *O interdito como fundador do discurso*. Tese de Doutorado. IEL/UNICAMP.

UYENO, E. (2002) *A dogmatização da teoria: a contradição como negação da falta no discurso do professor de línguas*. Tese de doutorado. IEL / UNICAMP.

VERAS, V. (1999) *Liguisterria: um chiste*. Tese de doutorado. IEL/UNICAMP.

VIANA, W. (1978) *Síndrome de migração: fundamentos psicanalíticos, sociológicos e terapêuticos*. Campinas, SP : Iprosam Editora.

ZIBETTI, M.L.T.; SOUZA, M.P.R. (2007) Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 33, n. 2. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 09 Mar 2008.

ŽIŽEK, S. (1989). O espectro da ideologia. IN: ŽIŽEK, S. (org.) *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, p. 7-38.

ŽIŽEK, S. (1989). Como Marx inventou o sintoma? IN: ŽIŽEK, S. (org.) *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996a, p. 297-331.

ŽIŽEK, S. (1990) *Eles não sabem o que fazem*. O sublime objeto da ideologia. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Editor, 1992.

DICIONÁRIOS CONSULTADOS

BRANDÃO, J. (1991) *Dicionário mítico-etimológico da mitologia Grega*. Petrópolis : Vozes, vol 1.

CUNHA, A.G. (1997) *Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa*. Rio de Janeiro : Nova Fronteira.

HOUAISS, A. (2007). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. 2ed., Rio de Janeiro : Objetiva.

LUFT, C.P. (2000) *Minidicionário Luft*. 20 ed., São Paulo : Ática.

LURKER, M. (1993) *Dicionário dos deuses e demônios*. São Paulo : Martins Fontes.

ROUDINESCO, E. & PLON, M. (1997) *Dicionário de psicanálise*. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1998.