

# SUJEITO E LINGUAGEM: (DES)CONSTRUINDO IDENTIDADES<sup>1</sup>

Angela Derlise Stübe NETTO  
[adsnetto@ig.com.br](mailto:adsnetto@ig.com.br)

Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (IEL/UNICAMP) (doutoranda)

## 1 – INTRODUÇÃO

O presente estudo centra-se na temática da identidade e, portanto, da construção do imaginário, para refletir sobre a noção de sujeito. Nosso propósito é analisar a constituição identitária de sujeitos-professores de língua portuguesa (doravante LP), que não possuem exclusivamente essa língua (normalmente tomada como língua materna de quem é brasileiro) na sua inscrição no campo da linguagem para, com isso, pensar seu processo de formação.

O pressuposto que norteia nossa investigação é de que, no imaginário, circula a idéia de que a LP é a língua materna (doravante LM) de quem nasce no Brasil. Entretanto, muitos sujeitos – como podemos verificar em nosso *corpus* - não possuem exclusivamente a LP como língua de inscrição no campo da linguagem. Frente a esse contexto, formulamos a hipótese de que essa história de vida, caracterizada por uma constituição lingüística marcadamente plural, traz incidências para a formação de professores de LP. Esta pesquisa nos permite, ainda problematizar o silenciamento da presença consistente das línguas dos imigrantes no cotidiano de uma parcela – não pequena - da sociedade brasileira, em prol de um imaginário que propaga a idéia de uma nação monolíngüe. É pelo reconhecimento da complexidade desse contexto que surge a pertinência de discutir a formação de professores, para ensejar um novo modo de compreender e valorizar a diversidade lingüística e cultural, constitutiva do sujeito.

Os sujeitos de nossa pesquisa são professores da educação básica, da rede pública de ensino, na região de Concórdia/SC, cuja história sócio-cultural é marcada pela imigração europeia. Do ponto de vista teórico, situamo-nos na interface da análise do discurso (Pêcheux, 1975, 1983; Foucault, 1969, 1983; Orlandi, 1995, Coracini, 1995, 2003), com a desconstrução (Derrida, 1996) e alguns conceitos psicanalíticos (Lacan, 1964; Freud, 1921, 1899), que trabalham com a noção de sujeito compreendido na sua heterogeneidade e na sua contradição inerente, como também as determinações histórico-sociais e culturais - permeadas pelo desejo e pelo inconsciente – que lhe são próprias.

## 2 - GESTO TEÓRICO

### 2.1 - Sujeito e discurso: “entre” o mesmo e o diferente

Colocamo-nos na interface das teorias do discurso e da desconstrução que compartilham a concepção de “sujeito psicanalítico, isto é, atravessado pelo inconsciente e, por isso mesmo, impossibilitado de se reconhecer e de reconhecer o outro, já que é fragmentado, esfacelado, emergindo apenas pontualmente pela

---

<sup>1</sup> Este trabalho integra minha tese de doutoramento (em curso), desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, da UNICAMP, sob a orientação da Dra. Maria José Rodrigues Faria Coracini.

linguagem, lá onde se percebem lapsos<sup>2</sup>, atos falhos” (CORACINI, 1995, p.11)

Como esse sujeito emerge apenas 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 entre locutores, imbricando conflitos, reconhecimentos, relações de poder e constituição de identidades. Nessa direção, o sujeito não tem o controle sobre a produção de sentidos: ele mobiliza um repetível e o reatualiza em seu discurso (ressignificando-o). Ao intervir no repetível, o sujeito 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.

Para descrevermos o discurso, sob essa perspectiva, precisamos atravessar a opacidade do objeto simbólico (linguagem) para que possamos encontrar suas regularidades e apreender seu sistema de dispersão. Todo enunciado é portador de uma certa regularidade, que não pode ser caracterizada de maneira limitada e definitiva, já que homogeneidades (regularidades) e heterogeneidades (dispersão) se entrecruzam com continuidades e mudanças lingüísticas.

No discurso, deparamo-nos com séries lacunares e emaranhadas, jogos de diferenças, de desvios, de substituições, de transformações. Assim, para apreender sua heterogeneidade, precisamos desconstruir sua aparente unidade e evidenciar as descontinuidades, o jogo de aparecimentos e de dispersão dos enunciados que o compõem. Essa noção de discurso mostra-se pertinente ao nosso objeto de pesquisa, pois consideramos que

“todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço” (PÊCHEUX, [1983]1997<sup>3</sup>, p.57).

Em função disso, o sujeito é sempre um projeto inacabado, produzindo-se de maneira interminável, apresentando-se sempre como uma finitude face aos seus impasses, confrontado ao que lhe falta e ao que não é (BIRMAN, 1991).

## 2.2 - Processos identificatórios: os “nós” do sujeito

Frente à postura teórica apresentada acima, podemos considerar que a identidade do sujeito se constrói na/atravsés da linguagem, por isso não podemos falar em identidades fixas; as identidades estão sempre em estado de fluxo. Segundo Rajagopalan (1998), nós possuímos inúmeras matrizes identificatórias, somos portadores de várias identificações - algumas das quais procuraremos apreender no discurso dos professores que constituirão o *corpus* de nossa pesquisa.

As múltiplas vozes que são caracterizadas “pela dispersão, pela heterogeneidade, inteiramente vinculada ao momento histórico-social e ideológico, atravessam, de forma conflituosa e dissonante, a constituição identitária” do sujeito

<sup>2</sup> Destacamos 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, 1996, p.01)

<sup>3</sup> A primeira data refere-se ao original da obra; já a segunda data, à edição brasileira por nós consultada. Ao longo do texto, referiremos apenas à edição consultada.

(CORACINI, 2003, p.113). Se esse sujeito é internamente múltiplo, heterogêneo, clivado, barrado, não nos é possível falar de identidade como algo acabado, estável e fixo. Por isso, compreendemos que “a identidade é ilusória e só existe como construção imaginária” (Idem). Nós somente a podemos captar por irrupções esporádicas no fio do discurso, quando o sujeito deixa, de forma inconsciente, resvalar a sua heterogeneidade.

Vislumbramos os processos identificatórios na heterogeneidade, no esfacelamento, na dispersão das múltiplas vozes e dos múltiplos sentidos, no reconhecimento da alteridade, no Outro como lugar da significação (COSTA, 1998). Como 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, coletivo<sup>4</sup>, ou público” (Idem, 1998, p.20). Para refletirmos, então, sobre a constituição identitária dos sujeitos, torna-se necessário considerar a relação entre representações imaginárias - via desejo e poder - e o interdiscurso (memória discursiva).

A memória discursiva concerne ao que se inscreve na constituição do sujeito e, assim, sustenta o (in)dizível desse sujeito, pois onde se produzir memória produz-se linguagem: uma forma de o sujeito se dizer e dizer o mundo. A memória dispensa rememoração, porque ela já está registrada nos corpos e organiza a relação destes com o real: “aquilo que se inscreve no corpo, a partir da intervenção do Outro, e que permite que o sujeito ‘saiba’ quem ele é, reconheça-se, identifique-se com seu nome próprio e seja capaz de dizer: ‘este sou eu’, sem precisar presentificar-se, certificando-se de si mesmo diante de sua imagem especular” (KEHL, 2001, p.13). Nesse aspecto, a memória assume uma estreita ligação com a identificação.

Em função disso, ao abordarmos os processos identificatórios em nosso *corpus*, vamos nos perguntar sobre a questão da verdade do sujeito; verdade essa associada a um gesto interpretativo (ficcional), sustentado por um processo de memória inconsciente. O que o sujeito registra como memória sofre efeitos de sua forma de representar e, deste 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).

### 3 - GESTO DE INTERPRETAÇÃO

Os sujeitos de nossa pesquisa são professores da educação básica, da rede pública de ensino, na região de Concórdia/SC, cuja história sócio-cultural é marcada pela imigração européia. Para apreender e, posteriormente, interpretar a prática discursiva do sujeito-professor, solicitamos a eles, um relato escrito a respeito de sua formação lingüística e profissional. A partir desse relato, retornamos a campo e realizamos entrevistas gravadas em áudio. A 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. Isso porque lembrar e esquecer serão sempre exercícios de escritura, em que o sujeito se inscreve com seu traço num movimento de

<sup>4</sup> 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)

ausência/presença.

Essa pesquisa, portanto, está nas vozes desses sujeitos e na narrativa de suas recordações. Ao falar/escrever, o sujeito mais se diz do que diz, ou seja, ele se inscreve na escritura (cf. LACAN, [1966], 1988), já que a escritura é por nós compreendida como produção de linguagem, como inscrição de um texto no mundo, que produz sentidos a partir de cada novo trabalho do leitor/produtor.

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. Com isso, também, possibilitamos que o professor diga e se diga, o que leva a um processo de reformulação, permitindo um outro sentido sobre o vivido, pois “a escrita transforma a coisa vista ou ouvida ‘em forças e em sangue’” (FOUCAULT, [1983]1992, p.143).

Para salientar a pertinência do enfoque desse contexto sócio-histórico e do seu efeito na constituição da identidade do sujeito-professor, bem como da prática de sala de aula, mencionaremos um acontecimento discursivo de nosso *corpus*:

*RD1 - trabalho com crianças de primeira a 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, (...) Ai 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, grifo nosso)*

A questão fundamental que objetivamos compreender e apontar no processo de pesquisa diz respeito, menos ao fato (lingüístico) de haver várias línguas, inclusive as européias, presentes de modo consistente no Brasil, e mais ao fato (político: discursivo, simbólico) de ter havido – e de haver – um silenciamento, na ordem do discurso, sobre a forma consistente da presença dessas línguas no cotidiano de uma parcela – não pequena - da sociedade brasileira, em prol 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 e interagem diversas línguas: português, espanhol, alemão e italiano – cuja presença não pode ser ignorada na formação dos professores que irão trabalhar nesses contextos.

A pluralidade lingüística – e cultural -, presente na região em estudo, assinala a variedade de formas com que se dão as 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 cultural<sup>5</sup>, constitutivas do sujeito.

A partir de uma primeira análise do *corpus*, aqui iremos apresentar recortes discursivos de uma de nossas categorias de análise: **interdição das/nas línguas**. A

<sup>5</sup> Salientamos que, ao abordarmos a noção de cultura, nós a estamos relacionando 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.

inscrição em filiações produz efeitos de verdade que sustentam os gestos de interpretação e os efeitos de sentidos produzidos pelos sujeitos, bem como a construção de sua memória histórica. A tentativa de manter-se filiado a uma *kultur* persiste nos descendentes dos imigrantes - e ecoa em nosso corpus: “*então por saber que eu também sei o alemão, daí eles se sentem mais em casa, posso falar porque a profe me entende*”. Entretanto, essa filiação não se dá sem tensões, embates e conflitos, grandemente influenciados pela política lingüística: RD2 “[*meus pais*] não podiam falar em italiano, era proibido falar em outra língua aqui no país.” (E2;p1)

Por que essa interdição evidenciada nesse recorte? Há algumas raízes históricas – logo, sociais e ideológicas - que marcam constitutivamente a circulação das línguas naquela região do Brasil. Obviamente, não como sentidos únicos e mera explicação causal da interdição, pois várias perspectivas se encontram em jogo, 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*.

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. Ajudaram, também, a manter o espírito que fazia com que as pessoas se considerassem vinculadas a uma Nação e não, necessariamente, a um Estado (ARENDA, 2001). Para promover esse imaginário, “*escolas e igrejas são fundadas, em nome da preservação da identidade religiosa e lingüística*” (MAGALHÃES, 1998, p.41)

Entretanto, 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.

Para isso, foram realizadas campanhas de nacionalização do ensino primário, com o objetivo de criar um sentimento de brasilidade entre os imigrantes; foram fechadas escolas particulares (mais ou menos 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 (cf. [www.sul-sc.com.br/afolha/](http://www.sul-sc.com.br/afolha/); PAYER, 1999). Com esse movimento de interdição, dá-se a homogeneização/regulamentação lingüística dos imigrantes, na qual o ensino teve um papel preponderante.

Consideramos que esse ato histórico-político apresenta, ainda, ressonâncias no discurso dos sujeitos-professores e produz memória, configurando-se em elemento pertinente à análise:

(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)*

Frente a 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 destaca que não é raro, nesse caso, a criança “compreender” a língua e não poder falá-la, não é raro que seja tomada de uma inibição na medida em que a outra linguagem se coloca então como a língua interdita. “De fato, a língua torna-se então o terreno a não ser violado, a mãe a não ser possuída, o gozo do corpo do Outro interdito. O pai disse ‘não!’.” (idem, p.22).

É no interdiscurso que se define o dizível para o sujeito, remetendo-o a uma filiação de dizeres, a partir de um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer. No recorte acima, o efeito do pré-construído - do sentido já-lá, que materializa no, intradiscurso, a memória discursiva - remete a uma construção anterior e exterior ao enunciado: o silenciamento das línguas estrangeiras em um determinado momento histórico brasileiro. Aqui, silêncio e interdição aproximam-se, é preciso que não se diga tudo para que algo seja possível de dizer. O dizer consiste em atualizar certos sentidos e apagar/interditar outros. O interdito assume um papel de fundador no discurso, em sua relação com o não-dito (PÊCHEUX, 1975, 1983) e com o silêncio (ORLANDI, 1997). Esse efeito percebemos, também, no recorte abaixo:

*(RD4) 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 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. (E3;p08)*

O sujeito que enuncia esse fragmento afirma que a sua LM é a língua alemã, mas as referências a essa filiação são marcadas por termos fortes, que apontam 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 memórias (historicamente constituídas), interpretação de um passado que se reatualiza, mas que é também um movimento de ficção-realidade, “de imaginar-rememorar uma realidade passada, interpretando-a com os olhos do presente do enunciado” (CORACINI, no prelo). O sujeito cria uma narrativa para significar o passado e se (re)significar.

O sujeito cria uma narrativa – aparentemente coerente - que lhe permite “racionalizar” sua história, conferir uma coerência a um passado e explicar – ainda que imaginariamente - a sua relação com a língua portuguesa - *essa dificuldade de eu me adaptar com a LP por causa da minha LM*. Ninguém entra na escola e esquece, simplesmente, uma língua para aprender outra. Há todo um apagamento de sentidos, nesse recorte, que é pertinente levar em conta na análise. Vale, também, destacar que, em muitas situações, inclusive na sala de aula, esse sujeito ainda se manifesta em alemão,

principalmente nas situações de brincadeira<sup>6</sup>. O sujeito racionaliza uma história para construir uma ilusão de identidade una, para que possa dizer “eu sou”.

Todo contato deixa marcas, cicatrizes, como diz o sujeito-professor acima; cicatrizes que não podem ser apagadas, assim como não podem ser apagadas as marcas da história do sujeito que, ao ‘passar pelo corpo’, ao tornar-se ‘carne e sangue’, constituem memória (e o próprio sujeito). Essas interdições da/na sua LM (idioma, em sentido derridiano) 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, [1985]2002, p.30).

Essa (não)-pertença à língua apóia a relação do sujeito com a LP, que vai aprender apenas quando chega ao sistema formal de ensino, conforme foi também relatado na entrevista. Além de ter seu idioma interdito, o ensino da língua portuguesa - com o qual se defronta/confronta - é marcado por formas estereotipadas, alienígenas à 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 levou a um distanciamento entre o sujeito e a língua, já que sem sentido, sem relação com o vivido e com o conflito que o sujeito rememora e o aflige. Há uma aprendizagem compartimentada, clivada, tensional, 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 as memórias outras que constituem os sujeitos de nossa pesquisa.

O português, assim como o alemão, apresenta-se ao sujeito como língua prometida e, por isso mesmo, sempre desejada (e interdita) - “*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*”. Deseja-se uma totalidade, suprir uma falta constitutiva, uma perda, ilusão de poder resgatar algo que “*tive que deixar de lado*”. Esse desejo de resgatar algo, recuperar o irrecuperável parece levar o sujeito em busca de uma estabilidade, parece conduzir 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*”.

Entretanto, essa concepção de fixidez - na qual os conflitos poderiam ser eliminados, os interditos apagados - não passa de uma representação imaginária que, ilusoriamente, leva o sujeito a ver a si e ao grupo social como algo coeso e uno; imagem essa construída pelo olhar do outro, através do qual o sujeito inscreve-se na linguagem e se reconhece como um “eu”.

Todavia, “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 na escola – “*por causa da minha entrada na escola, eu tive que deixar de lado o alemão*” -, buscou apagar sentidos para formar o “um”, mas o que era para ser apagado acabou reforçado, como desejo. Esses sentidos da história ressoam na memória do sujeito e cunham a proibição da língua “*para* mim, mas também *por* mim”.

#### 4. GESTO FINALIZADOR

Os depoimentos apresentados acima nos inquietaram, principalmente, porque

<sup>6</sup> Conforme relatado na entrevista.

são oriundos de professores de língua portuguesa, e nos levaram a questionar o conflito que tais tensões podem gerar no seu processo de formação e ao trabalharem com essa língua na sala de aula.

Os recortes discursivos, supra-citados, apontam para uma filiação, na qual falta algo: não aprendeu a falar a língua italiana/alemã, mas falta também conhecer melhor a estrutura da língua portuguesa. 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 não-domínio de uma linguagem dita apropriada (cf. Glissant, *apud* Derrida, 2001).

Nessa (con) fusão, instaura-se a “Torre de Babel”: a presença da heterogeneidade e da diversidade nas/das línguas. Instaura-se, com isso, o reino da diferença. E 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 ao qual não cessaremos de voltar?” (2001, p.30). Onde esses professores estão em casa?

A sua história de formação lingüística deixa rastros (*spuren*) no discurso e sinaliza filiações do sujeito. O sujeito é um sujeito de/na linguagem, justamente, por habitar a linguagem. O sujeito freudiano,

“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 seguro. Por habitar a linguagem, (...) todo sujeito é, então um exilado em sua própria morada” (NICÉAS, 2000, p.12)

Por habitar a linguagem, o sujeito é constitutivamente heterogêneo, clivado, marcado pela tensão. Com base nessas reflexões, pretendemos promover um deslocamento na reflexão acerca dos processos que envolvem constituição lingüística e constituição identitária, concebendo o discurso do sujeito como espaço do devir, do vir-a-ser, do resignificar-se, onde 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<sup>7</sup> onde “imperam o desejo de saber e a impossibilidade da completude do sujeito e do discurso” (CORACINI, 2003, p.100)

Trabalhar com a linguagem, nessa perspectiva, é, necessariamente, intervir na realidade social da qual ela faz parte, já que a linguagem é por nós concebida como uma prática social que inscreve o sujeito no mundo. Toda produção de sentidos e de identidades, assim como toda interpretação estará afetada pelo lugar que cada um ocupa em relação a seus semelhantes. O sujeito atravessado por múltiplos discursos, desmancha-se em sua dispersão, divide-se, suas palavras são também as palavras dos outros.

Buscamos, neste texto um gesto de leitura sobre o nosso *corpus*. Desatamos alguns *nós* nos gestos de interpretação aqui procedidos. Mas outros olhares serão lançados para atar e desatar novos/outros *nós*. No jogo entre trama e contexto, no enlevar de fios e de história, constitui-se a interpretação. Sempre nova. A cada nova leitura, nova tessitura, novo jogo, que condiciona e restringe a interpretação: “a

<sup>7</sup> Pêcheux e Fuchs ([1975]1993) alertam para o fato de que lugar não pode ser entendido como espaço físico, não é algo da natureza objetiva, mas deve ser compreendido enquanto espaço de representações sociais. O lugar se representa, no funcionamento discursivo, através de uma série de formações imaginárias que designam o papel que os sujeitos atribuem a si e ao outro.

primeira trama, já desfeita, será tecida novamente, mas formando outros desenhos, novas formas, e junto com ela tecendo-se, a cada vez, a ilusão de se prender o signo na nova malha.” (GRIGOLETO, 1992, p.32)

## 5 - BIBLIOGRAFIA

AREND, Silvia M. Relações interétnicas na província de Santa Catarina (1850-1890). IN: AREND, Silvia M. & BRANCHER, Ana.. (org.) *História de Santa Catarina no século XIX*. Florianópolis/SC, UFSC, 2001.

BIRMAN, Joel. *Freud e a interpretação psicanalítica*. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1991.

CORACINI, Maria José R.F. *Nossa língua: materna ou madrasta?* Linguagem, discurso e identidade. (no prelo)

\_\_\_\_\_. (org.) *O jogo discursivo na aula de leitura*. Língua materna e língua estrangeira. Campinas, Pontes, 1995.

\_\_\_\_\_. (org.) *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula* (língua materna e língua estrangeira). Campinas, Mercado de Letras, 2003.

COSTA, Ana. *A ficção de si mesmo*. Rio de Janeiro, Companhia de Freud, 1998.

\_\_\_\_\_. *Corpo e escrita*. Relação entre memória e transmissão da experiência. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 2001.

DERRIDA, Jacques. (1996) *O monoligüismo do outro*. Ou a prótese de origem. Porto, Portugal, Campo das Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. (1985) *Torres de Babel*. Belo Horizonte-MG, UFMG, 2002.

FOUCAULT, Michel. (1969) *A arqueologia do saber*. 5 ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1997.

\_\_\_\_\_. (1983) “A escrita de si” IN: *O que é um autor?* Lisboa, Vega, 1992.

FREUD, S. (1921) *Psicologia das massas e análise de eu*. (Cd das obras completas)

\_\_\_\_\_. (1899) *Lembranças encobridoras*. (Cd das obras completas)

GRIGOLETO, Marisa. “A desconstrução do signo e a ilusão da trama.” IN: ARROJO, Rosemary. (org.). *O signo desconstruído*. Campinas (SP), Pontes, 1992, p.31-34.

KHEL, M. “Prefácio.” IN: COSTA, A. *Corpo e escrita*. Relação entre memória e transmissão da experiência. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 2001.

LACAN, Jacques. (1964) *O seminário*. Livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. 2 ed., Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. (1966) *Escritos*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1998.

LEITE, Nina. *Lalíngua má-terna*. 1996 (mimeo.)

LACHAUD, Denise. “A língua materna ou a divisão do sujeito.” IN: *Psicanálise de crianças*. Vol. I, Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

MAGALHÃES, M.B. *Pangermanismo e nazismo: a trajetória alemã rumo ao Brasil*. Campinas, UNICAMP/FAPESP, 1998.

NICÉAS, Carlos Augusto. “Apresentação.” IN: KOLTAI, C. *Política e psicanálise*. O estrangeiro. São Paulo, Escuta, p.09-15, 2000.

PAYER, Maria O. *Memória da língua*. Imigração e nacionalidade. Tese de Doutorado, IEL, Unicamp, 1999.

PÊCHEUX, M. & FUCHS, C. (1975) A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. IN: GADET, F. & HAK, T. *Por uma análise automática*

*do discurso*. Campinas, UNICAMP, 1993.

PÊCHEUX, M. (1975). *Semântica e discurso*. Uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, UNICAMP, 1988.

PÊCHEUX, Michel. (1983) *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 2 ed. Campinas, Pontes, 1997.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. “O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical?” IN: SIGNORINI, I. (org.) *Linguagem e identidade*. Campinas, Mercado de Letras, p.21-45, 1998.