



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

MIZAEEL INÁCIO DO NASCIMENTO

**GESTOS DE AUTORIA NA PRODUÇÃO ESCRITA EM ESPANHOL DE ALUNOS  
INTERCAMBISTAS: efeitos da subjetivação na/pela língua do outro**

Recife  
2020

MIZAEL INÁCIO DO NASCIMENTO

**GESTOS DE AUTORIA NA PRODUÇÃO ESCRITA EM ESPANHOL DE ALUNOS**

**INTERCAMBISTAS:** efeitos da subjetivação na/pela língua do outro

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do Título de Doutor em Letras.

**Área de concentração:** Linguística

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fabiele Stockmans  
De Nardi

Recife

2020

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira, CRB-4/2223

N244g Nascimento, Mizael Inácio do  
Gestos de autoria na produção escrita em espanhol de alunos intercambistas: efeitos da subjetivação na/pela língua do outro / Mizael Inácio do Nascimento. – Recife, 2020.  
262f.: il.

Orientadora: Fabiele Stockmans De Nardi.  
Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2020.

Inclui referências e anexos.

1. Gestos de autoria. 2. Escrit(ur)a. 3. Espanhol/Língua estrangeira.  
4. Análise do Discurso. I. De Nardi, Fabiele Stockmans (Orientadora).  
II. Título.

410 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2020-88)

MIZAEL INÁCIO DO NASCIMENTO

**GESTOS DE AUTORIA NA PRODUÇÃO ESCRITA EM ESPANHOL DE ALUNOS**

**INTERCAMBISTAS:** efeitos da subjetivação na/pela língua do outro

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do Título de Doutor em Letras.

Aprovada em: 13/03/2020.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Fabiele Stockmans De Nardi (Orientadora)

Universidade Federal de Pernambuco

---

Dr<sup>ª</sup> Evandra Grigoletto (Examinadora interna)

Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Cristina Leandro Ferreira (Examinadora externa)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Solange Maria Leda Gallo (Examinadora externa)

Universidade do Sul de Santa Catarina

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ângela Derlise Stübe (Examinadora externa)

Universidade Federal da Fronteira Sul

À minha mãe, Dona Severina (mãe Biu, era assim que todos a chamavam), empregada doméstica, que, felizmente, nunca visitou a Disney. Isso fez com que o seu filho não precisasse brincar com os bonecos do Mickey e da Minnie durante os longos períodos que ela passava fora, trabalhando na cozinha dos “brancos”, e se divertisse jogando pião, bola de gude, espeto e pulando amarelinha ou rodando bambolê (o que era proibido para um menino na época). Mas eram essas brincadeiras que conseguiam minimizar aquela falta angustiante que habitava o seu peito e de que dela só se via livre a cada 15 dias, quando ela tinha autorização para voltar pra casa. Naqueles domingos, ele tinha a oportunidade de ficar sentado em seu colo, escutando histórias e ouvindo-a cantarolar “*sodade, meu bem, sodade, sodade do meu amor!*”, música que não lhe sai da cabeça mesmo depois de longos e dolorosos anos. O menino foi crescendo e se tornou um adolescente cheio de conflitos porque se sentia culpado por não saber se amava mais a mãe ou a irmã mais velha, Niedja, que dele cuidava enquanto a mãe trabalhava. Esse amor-dividido resultava das inúmeras madrugadas que sua irmã passava com ele no hospital, pois o menino sofria com problemas respiratórios. Era essa irmã quem o ajudava a respirar, a suprir a falta de ar e a falta da mãe. Talvez ela não tenha se dado conta de que a sua presença na vida dele e o seu amor foram responsáveis pelo fortalecimento e preparação daquela criança para enfrentar os desafios que ainda viriam.

O menino cresceu e as exigências também. Não por parte da sua mãe, claro, mas dos outros que, insistentemente, diziam-lhe coisas do tipo: “*Bota esse menino pra trabalhar!*”, “*Esse menino já está um homem e precisa trabalhar para ajudar em casa!*”. Ela, serena e firmemente, respondia sempre da mesma forma: “*Enquanto eu tiver forças para trabalhar, meu filho só estuda!*”. O menino, negro, nascido em um dos bairros mais pobres da periferia do Recife, estudou, formou-se com louvor e se tornou professor. Enquanto ele recebia a láurea, ela o observava, orgulhosamente, com os olhos marejados e um sorriso no canto boca, como se lhe dissesse: “*nós conseguimos!*”. Era, portanto, chegada a hora de o menino, agora homem, recompensar todos aqueles esforços que ela havia feito. Toda aquela dedicação que a ele ela havia dispensado. E ele o fez! Trabalhou duro, dando aulas em 25 turmas em escolas e cursinhos privados, de segunda a sábado, para livrá-la da casa dos “brancos”. E ele conseguiu! Resolveu sair de casa para morar num bairro um pouco mais tranquilo e próximo do trabalho. Ela, tímida e tristemente, só lhe perguntou uma coisa: “*Mas você vem me visitar sempre, né?*” E ele, com o coração como que lhe escapasse pela boca, contestou: “*Não vai ser necessário porque a senhora vem morar comigo*”. As lágrimas inundaram os rostos dos dois, que foram muito felizes até que o tempo, implacavelmente, resolveu separá-los.

Ela partiu subitamente e ele, agora já homem, voltou a se sentir como aquele mesmo menino de antes: frágil, saudoso, cheio de medos e inseguranças e com apenas uma certeza: ela não voltará mais a cada 15 dias. As dores o seu peito dilaceravam, a angústia insistia em fazer dele a sua morada, a “*sodade*” o rasgava e ele adoeceu por não suportar tanto sofrimento. Agora, era ele quem, dia e noite, cantarolava: “*perdoe a cara amarrada, perdoe a falta de espaço, perdoe a falta de abraços, os dias eram assim*”, enquanto relembrava, nitidamente, a imagem dela chegando do trabalho, com seu conjunto de saia e blusa vermelhas, camisa branca com gola rolê por dentro, cabelo preso com um coque impecável e um sapato alto. Sim, ela não descia do salto! Mas Deus sempre foi tão generoso com ele que, para minimizar seu sofrimento, colocou em sua vida três bebês de quatro patas (Paco, Pepa e Paquito), que lhe devolveram parte da alegria e aliviaram parte daquela dor que insistia em marcar presença. E o homem conseguiu continuar na caminhada!

A bondade de Deus é infinita e fez com que, na continuidade dessa caminhada, cruzasse sua vida outra mulher, tão forte quanto mãe Biu: Fabiele De Nardi, a querida Fabi. Era uma tarde de calor em Sergipe, último dia de um congresso, e o cansaço já parecia evidente nas caras de todos. De repente, entra para compor a mesa aquela mulher “*flaquita*”, com sotaque gaúcho, quando falava em português, e rio-platense, quando falava em espanhol. Começou a falar sobre uma obra do escritor mexicano Juan Rulfo. A profundidade de sua fala espantava, pouco a pouco, o cansaço estampado na cara dos participantes. Foi paixão à primeira vista!

Anos depois, os dois voltaram a se encontrar e resolveram abraçar uma ideia que, mais tarde, seria materializada numa tese. Generosa como é, ela tentava o tempo todo tamponar as deficiências teóricas que ele ainda apresentava, ajudava-o a compreender as áridas formulações de Pêcheux. Foi ela quem, didaticamente, explicou-lhe o significado de “*todo complexo com dominante*” na AD. Com seus olhos de lince, ela também o fazia ver outras possibilidades de sentido e modos de dizer nos textos que ele produzia. De Nardi, você é a grande responsável pelos grandes desarranjos, rearranjos e deslocamentos produzidos na vida dele, dos bons ensinamentos de vida, das boas energias, do encorajamento, das maravilhosas interlocuções durante a edificação desta tese, na qual sua voz se faz presente do começo ao fim. Como recompensa maior, aquele menino, hoje um jovem senhor mais emocionalmente equilibrado, foi brindado com dois filhos lindos, Jhonatas e Júnior, e com uma relação de nunca acabar e sempre durar! Mas o maior legado que você deixou para ele, Dra. Fabiele, foi a generosidade com a qual devemos tratar nossos irmãos, devendo ser firmes algumas vezes, “*pero sin perder la ternura jamás!*” Agora já adulto, ele aprendeu com Carme Schons que

escrever significa rascunhar a própria vida e do rascunho da vida dele (já tantas vezes rascunhada) a certeza que fica é que hoje o menino-jovem senhor se sente *“como uma haste fina que qualquer brisa verga, mas nenhuma espada corta!”*

***Minha Mãe, Niedja e Fabiele, esta tese é para vocês, minhas senhoras!***

## AGRADECIMENTOS

Abraçar e agradecer! Pois bem, este é o momento de abraçar e agradecer a todos aqueles que Deus, gentilmente, permitiu que cruzassem meu caminho e me mostrarem que nunca estamos sozinhos. Começemos, então, pelos agradecimentos.

Ao meu Deus de infinita bondade que tem tomado a minha mão e me guiado pelos tortuosos trajetos de minha jornada, aliviando-os e lançando sobre eles sementes de alegria, prazer, sabedoria e resistência. A Maria, minha mãe, padroeira do Morro da Conceição, lugar de onde venho e para onde sempre volto, a quem sempre recorri/recorro nos momentos felizes e tristes. Obrigado pela vossa proteção!

À minha família, especialmente às minhas irmãs Niedja, Nadja, Nadege e Nadilza, e meu cunhado, Heleno, pelo cuidado, zelo, apoio, confiança na minha capacidade e, sobretudo, por não permitir que nunca largássemos um a mão do outro.

Aos meus dois filhos, Jhonatas e Júnior, que chegaram de mansinho e invadiram minha casa e meu coração de alegria, amor e esperança. Obrigado por me chamarem de pai e me permitirem chamá-los de meus filhos!

A Fabiele De Nardi, minha notável orientadora, por acreditar neste sonho e torná-lo realidade; pelas interlocuções e lições de generosidade, paciência e amor; pelos ensinamentos acadêmicos e de vida e pelas preciosíssimas orientações. *¡Muchísimas gracias!*

A Evandra Grigoletto, minha primeira referência em AD, pelos ensinamentos acadêmicos, pelo incentivo e, principalmente, por ter visto potencial naquele frágil projeto apresentado na seleção. Valeu, Galega!

Às professoras Maria Cristina Leandro Ferreira e Solange Maria Leda Gallo pelos textos ricos e inquietantes que embasaram esta tese e pelos desconcertantes questionamentos durante a qualificação. Obrigado por terem aceitado o convite para compor a banca de defesa da tese.

A Ângela Derlise Stübe agradeço por ter aceitado compor a banca de defesa da tese. Estou ansioso para conhecê-la.

A Josilene Pinheiro-Mariz e a Fernanda Galli, por terem aceitado fazer parte desse momento.

Aos meus alunos da UFRPE que, gentilmente, me cederam suas produções para que eu as utilizasse como *corpus* desta pesquisa. Vocês não são citados diretamente neste trabalho, mas representam o pilar para a sua edificação.

A todos os funcionários do PPGL, especialmente, a Jozaías Santos, pela organização e pelo atendimento sempre rápido e afetuoso.

Aos meus bebês, Paco, Pepa e Paquito. O que seria de mim sem a presença e o amor incondicional de vocês:

A Flávia Farias, companheira de trabalho e de doutorado, por dividir comigo os momentos de angústias, alegrias e pequenas farras. Obrigado pela confiança!

A Anderson Lins, cuja amizade levarei para toda a vida, pela tórrida e voraz leveza em nossos encontros e por ser sempre o primeiro a ler partes da minha escrita.

A Alcione Costa, mulher de aparência frágil, mas que se agiganta em momentos decisivos. Nossas interlocuções foram sempre muito instigadoras.

A Leonardo Gueiros, menino de fibra e determinado, inspiração para todos aqueles que desejam seguir pela carreira acadêmica. Obrigado por teres cruzado meu caminho, cabra inteligente!

A Lucirley Alves, que sorrateiramente chegou e se aboletou em meu coração. Tua leveza me acalmava tanto nos momentos de pressão. Valeu!

A Carolina Leal, a maior designer da América-Latina, pelas lindas fotos que ilustraram este trabalho. Ficou show!

A Najin Lima, companheiro desde o mestrado, pela amizade e, claro, pelo *abstract*; a Allan Cravo, pela grande amizade tecida no grande tear do destino; e a Herimateia Pontes, pelo carinho que há muito vem sendo construído e por compreender os vários “não” aos convites feitos para tomar um café ou ir ao cinema. Chegou a hora de dizer vários “sim”!

À minha grande amiga-irmã Marly Borges, pelo amor tecido desde a infância no Morro da Conceição. Comemoraremos em Berlim, gata!

A Myllena Alves, companheira de escrita nas disciplinas, pela coisa linda que és e por tornar nossos momentos engraçados. Te amo!

Ao grande amigo Luiz Carlos, pela longa amizade, pela escuta nos momentos difíceis e pelo incentivo para seguir. Voltaremos a nos encontrar em Jampa.

Às queridas amigas da Rural: Dorilma Neves, minha amiga-anjo da guarda, que me trouxe de volta ao Recife, a quem serei eternamente grato. A Brenda Carlos, companheira desde a UFCG, pelas risadas, incentivo e amizade, e a Vicentina Ramires, amiga, que me acolheu com tanto afeto quando da minha chegada à Ruralinda.

Aos amigos do grupo *Relação de nunca acabar*: Andrezito, Camila, Carlos, Esperanza, Fabiana, Marina, Thiago Costa, Thiago França, pelas conversas, reflexões, risadas e, claro, pelos gestos de resistência em tempos sombrios.

Aos meus amigos Claudiane e Berg, pela amizade e pelas comidinhas quando eu não podia cozinhar porque estava escrevendo.

Aos professores que, desde o início da minha trajetória acadêmica na UFPE, especialmente Ana Lima, Livia Suassuna e Miguel Espar, contribuíram para a minha formação, despertando em mim o interesse pela pesquisa e inspirando-me a ser um professor melhor a cada dia.

A todos vocês, meu muito, muito, muito obrigado! Agora só falta abraçar...

Eu tenho zumbi, besouro, o chefe dos tupis. Sou tupinambá, tenho erês, caboclo boiadeiro, mãos de cura, morubichabas, cocares, arco-íris, zarabatanas, curarês, flechas e altares. A velocidade da luz no escuro da mata escura no breu o silêncio a espera. Eu tenho Jesus, Maria e José, todos os pajés em minha companhia, o menino Deus brinca e dorme nos meus sonhos: o poeta me contou. Se desejo, o meu desejo faz subir marés de sal e sortilégio Vivo de cara para o vento na chuva e quero me molhar. O terço de Fátima e o cordão de Gandhi cruzam o meu peito. Sou como a haste fina que qualquer brisa verga, mas nenhuma espada corta. (BETHÂNIA, Maria, 2012)

## RESUMO

Nesta tese, nos debruçamos sobre a relação entre escrit(ur)a e autoria em Língua Espanhola, a partir do aporte teórico-metodológico da Análise do Discurso pecheuxtiana, sobretudo os trabalhos de Pêcheux (1975, 1983), Orlandi (1984, 1988, 1996, 2006, 2012), Milner (1987), De Nardi (2007, 2008, 2009), Gallo (2001, 2008), Serrani (1998, 2000, 2003, 2005), Leandro-Ferreira (1999, 2000, 2003, 2005), Indursky (2001, 2006, 2009), Celada (2008, 2011) e Payer (2000, 2009, 2011). Partindo do pressuposto de que, enquanto função de todo sujeito, a autoria é inquestionável, mas, enquanto efeito do discurso, não o é, uma vez que só vamos tê-la quando o sujeito se inscreve em um discurso de escrita, ou seja, um discurso institucionalizado, com efeito de fecho e de unidade, resultado da prática de **TEXUALIZAÇÃO**, buscamos, mais especificamente, analisar os movimentos que constituem as formas de inscrição dos sujeitos-alunos em língua espanhola por meio dos seus diferentes **gestos de autoria**, que podem configurar a função-autor (nível enunciativo-discursivo) ou apontar para a produção do efeito-autor (nível discursivo) no espaço acadêmico. Para isso, restringimos o escopo de nossa pesquisa a um *corpus* constituído por sequências discursivas recortadas das práticas discursivas de estudantes do curso de Letras-Espanhol da UFRPE em situação de intercâmbio na Universidade de Buenos Aires (UBA). Em linhas gerais, nosso foco de investigação recaiu sobre a construção da autoria pelo viés da sintaxe do discurso, que possibilita observar a inscrição do sujeito na ordem da língua. Nesta trajetória, pudemos observar, também, como a posição assumida pelo professor, através do seu trabalho de correção/revisão, pode configurar uma autoria colaborativa/compartilhada ou resultar na interdição desse sujeito e seus gestos de autoria. Nessa mesma linha, trabalhamos na observação de como o discurso acadêmico, por seus modos de funcionamento, (im)possibilita a inscrição do sujeito no discurso e, conseqüentemente, a assunção da autoria que levaria à produção do efeito-autor. Os resultados interpretativos nos permitem fazer as seguintes afirmações: i) na aprendizagem de uma língua estrangeira, a língua materna se faz sempre presente, pois, durante o processo de arranjos e rearranjos, o sujeito precisa negociar, com o seu próprio repertório, as formas de dizer dessa nova língua e suas memórias discursivas para, assim, poder inscrever o seu dizer nessa nova rede do dizível; ii) na função leitor-autor, o funcionamento da leitura se dá por um movimento pendular, segundo o qual os sentidos sempre podem ser outros; já na função leitor-corretor, o movimento é cíclico, ou seja, ora aponta para o modo como o dizer do sujeito-aluno está estruturado, ora para a correção linguística desse dizer, condicionando a sua inscrição na língua estrangeira a aspectos

puramente formais e, assim, os efeitos de sentidos produzidos por ele se desvanecem; iii) a escrita acadêmica exige do sujeito uma submissão às formas de dizer, visto que, quanto mais se exige do sujeito esse movimento de citação e referência a outras formulações para validar o seu discurso, menos propenso a se tornar autor do seu projeto discursivo ele estará; iv) a escola (e também o ambiente universitário) deve propiciar a assunção do sujeito à posição-autor, criando espaços para que, de um lado, o sujeito se coloque em suas mais diversas práticas discursivas, promovendo nas práticas de leitura e escrit(ur)a a relação do sujeito com a exterioridade e o desenvolvimento e controle dos mecanismos do processo discursivo e dos processos textuais que envolvem sua escrit(ur)a, e, por outro, o professor contribua significativamente nesse processo, colocando-se como leitor do texto produzido, dialogando com ele e não apenas corrigindo-o; v) a partir dos seus gestos interpretativos, o sujeito toma a palavra e se diz enquanto tal, produzindo, nessa outra língua, gestos de autoria que o levam a inscrever-se numa nova ordem e seu funcionamento. Enfim, são esses gestos que possibilitam ao sujeito produzir sentidos e não apenas reproduzi-los.

**Palavras-chave:** Gestos de autoria. Escrit(ur)a. Espanhol/Língua estrangeira. Análise do Discurso.

## RESUMEN

En esta tesis, nos centramos sobre la relación entre escritura y autoría en Lengua Española, a partir del aporte teórico-metodológico del Análisis del Discurso pecheuxtiano, sobre todo los trabajos de Pêcheux (1975, 1983 ), Orlandi (1984, 1988, 1996, 2006, 2012), Milner (1987), De Nardi (2007, 2008, 2009), Gallo (2001, 2008), Serrani (1998, 2000, 2003, 2005), Leandro-Ferreira (1999, 2000, 2003, 2005), Indursky (2001, 2006, 2009), Celada (2008, 2011) e Payer (2000, 2009, 2011). Partiendo del supuesto de que, como función de todo sujeto, la autoría es incuestionable, pero, como efecto del discurso, no lo es, una vez que solo vamos a tenerla cuando el sujeto se inscriba en un discurso de escritura, o sea, un discurso institucionalizado, con efecto de cierre y de unidad, resultado de la práctica de TEXTUALIZACIÓN, buscamos, más específicamente, analizar los movimientos que constituyen las formas de inscripción de los sujetos-alumnos en lengua española a través de sus distintos **gestos de autoría**, que pueden configurar la función-autor (nivel enunciativo-discursivo) o indicar la producción del efecto-autor (nivel discursivo) en el espacio académico. Para ello, restringimos el escopo de nuestra investigación a un *corpus* constituido por secuencias discursivas recortadas de las prácticas discursivas de estudiantes del curso de Letras-Español de la UFRPE en situación de intercambio en la Universidad de Buenos Aires (UBA). En términos generales, nuestra atención incidió sobre la construcción de la autoría por la perspectiva de la sintaxis del discurso, que posibilita observar la inscripción del sujeto en el orden de la lengua. En esta trayectoria, pudimos observar, también, cómo la posición asumida por el profesor, a través de su trabajo de corrección/revisión, puede configurar una autoría colaborativa/compartida o resultar en la interdicción de ese sujeto y sus gestos autorales. Bajo esa misma perspectiva, trabajamos en la observación de cómo el discurso académico, por sus modos de funcionamiento, (im)posibilita la inscripción del sujeto en el discurso y, consecuentemente, la asunción de la autoría que llevaría a la producción del efecto-autor. Los resultados interpretativos nos permiten hacer las siguientes afirmaciones: i) en el aprendizaje de una lengua extranjera, la lengua materna se hace siempre presente, pues, a lo largo del proceso de *arranjos* y *rearranjos*, el sujeto necesita negociar, con su propio repertorio, las formas de decir de esa nueva lengua y sus memorias discursivas para, así, poder inscribir su decir en esa nueva red del decir; ii) en la función lector-autor, el funcionamiento de la lectura se da por un movimiento pendular, según el cual los sentidos siempre pueden ser otros; ya en la función lector-corrector, el movimiento es cíclico, es decir, ora indica para el modo como el decir del sujeto-alumno está estructurado, ora para la corrección lingüística de ese decir,

condicionando su inscripción en la lengua extranjera a aspectos meramente formales y, por tanto, los efectos de sentidos producidos por él se desvanecen; iii) la escritura académica exige del sujeto una sumisión a las formas de decir, visto que, cuanto más se exige del sujeto ese movimiento de citación y referencia a otras formulaciones para validar su discurso, menos propenso a hacerse autor de su proyecto discursivo él estará; iv) la escuela (y también el ambiente universitario) debe propiciar la asunción del sujeto a la posición-autor, creando espacios para que, por una parte, el sujeto se coloque en sus más diversas prácticas discursivas, promoviendo en los trabajos con la lectura y escritura la relación del sujeto con la exterioridad y el desarrollo y control de los mecanismos de proceso discursivo y de los procesos textuales que involucran su escritura; y, por otra, el profesor contribuya significativamente en ese proceso, poniéndose como lector del texto producido, dialogando con él y no solo corrigiéndolo; v) a partir de sus gestos interpretativos, el sujeto toma la palabra y se dice como tal, produciendo, en esa otra lengua, gestos de autoría que lo llevan a inscribirse en un nuevo orden y su funcionamiento. Al fin, son esos gestos que le posibilitan al sujeto producir sentidos y no solo reproducirlos.

**Palabras-clave:** Gestos de autoría. Escrit(ur)a. Español/Lengua extranjera. Análisis del Discurso.

## ABSTRACT

In this thesis, we look at the relationship between writing and authorship in Spanish, based on the theoretical and methodological contribution of Pêcheux Discourse Analysis, especially the works of Pêcheux (1975, 1983), Orlandi (1984, 1988, 1996, 2006, 2012), Milner (1987), De Nardi (2007, 2008, 2009), Gallo (2001, 2008), Serrani (1998, 2000, 2003), Leandro-Ferreira (1999, 2000, 2003, 2005), Indursky (2001, 2006, 2009), Celada (2008, 2011) and Payer (2000, 2009, 2011). Starting from the assumption that, as a function of every subject, authorship is unquestionable, but, as a discourse effect, it is not, since we will only have authorship when the subject is enrolled in a writing discourse, that is, an institutionalized discourse, with effect of closure and unity, the result of the practice of TEXTUALIZATION, we seek, more specifically, to analyze the movements that constitute the forms of enrollment of the subject-students in Spanish through their different **gestures of authorship**, that can configure the author-function (enunciative-discursive level) or indicate the production of the author-effect (discursive level) in the academic space. To this end, we restricted the scope of our research to a corpus made up of discursive sequences extracted from the discursive practices of students of the UFRPE *Letras-Espanhol* course in an exchange situation at the University of Buenos Aires (UBA). In general, our research focus was on the construction of authorship through the discourse syntax, which makes it possible to observe the subject's inscription in the language order. We could also observe how the position taken by the teacher, through his work of correction / review, can configure a collaborative / shared authorship or result in the interdiction of this subject and his gestures of authorship. Along the same lines, we worked on the observation of how the academic discourse, due to its modes of operation, enables or not the subject to be inscribed in the discourse and, consequently, the assumption of authorship that would lead to the production of the author-effect. The interpretative results allow us to make the following statements: i) when learning a foreign language, the mother tongue is always present, because, during the process of arrangements and rearrangements, the subject needs to negotiate, with his own repertoire, the forms to speak of this new language and its discursive memories so as to be able to inscribe its saying in this new network of the sayable; ii) in the reader-author function, the functioning of reading occurs through a pendulum movement, according to which the meanings can always be different; however, in the reader-corrector function, the movement is cyclical, that is, sometimes it points to the way the subject-student's saying is structured, sometimes to the linguistic correction of that saying, conditioning his inscription in the foreign language to

purely formal aspects and thus, the effects of the senses produced by him vanish; iii) academic writing demands from the subject a submission to the ways of saying, since, the more this movement of citation and reference to other formulations is required of the subject to validate his speech, the less likely he is to become the author of his discursive project; iv) the school (and also the university environment) should encourage the subject to assume the author-position, creating spaces so that, on the one hand, the subject can place himself in his most diverse discursive practices, promoting in reading and writing practices the relation of the subject with the exteriority and the development and control of the mechanisms of the discursive process and of the textual processes that involve his writing and, on the other hand, the teacher can contribute significantly in this process, placing himself as reader of the text produced, dialoguing with and not just correcting it; v) from his interpretive gestures, the subject takes the floor, producing, in that other language, gestures of authorship that lead him to inscribe himself in a new order and its functioning. It is these gestures that enable the subject to produce meanings and not just reproduce them.

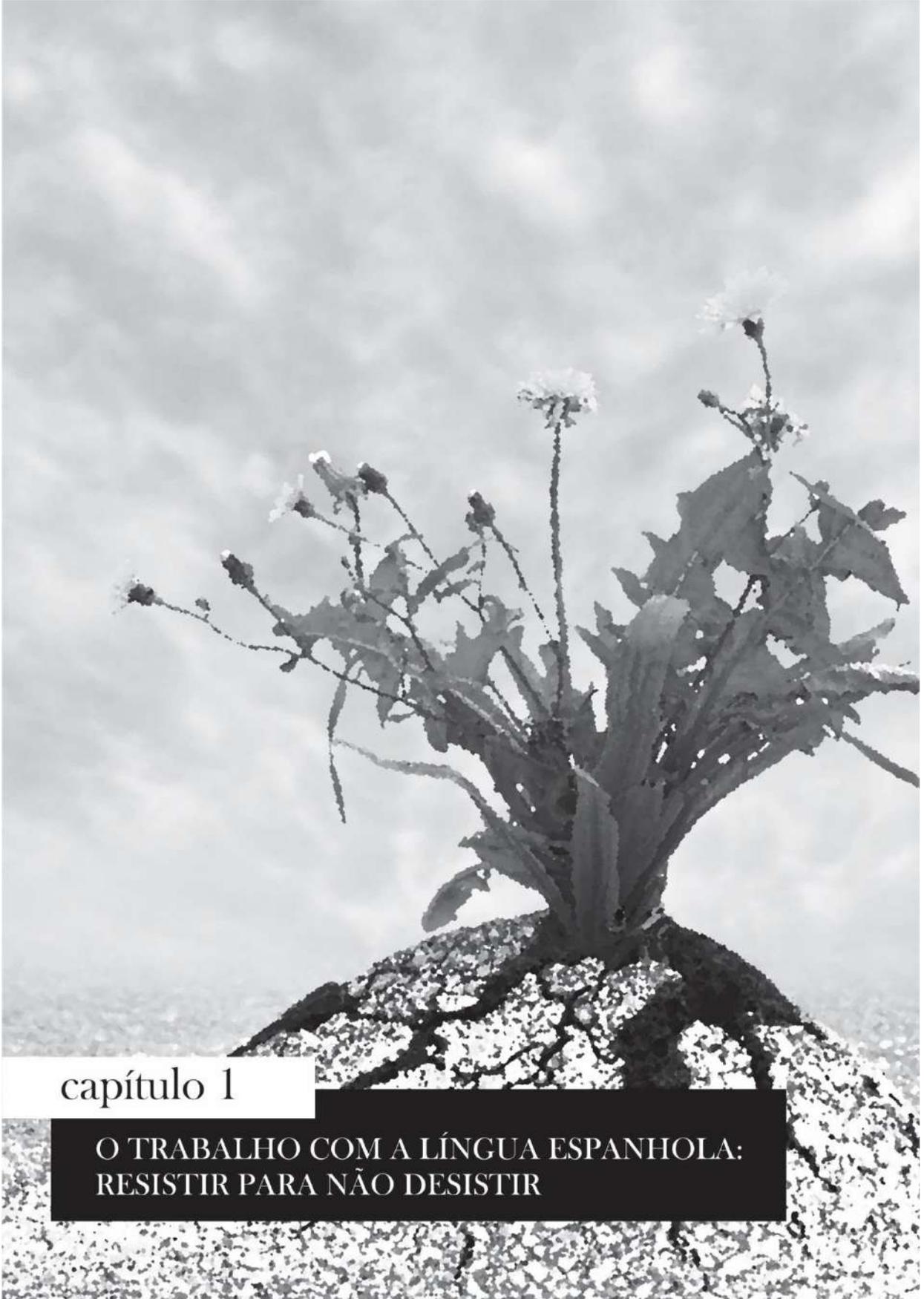
**Keywords:** Gestures of authorship. Writing. Spanish/Foreign language. Discourse analysis.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>O TRABALHO COM A LÍNGUA ESPANHOLA: RESISTIR PARA NÃO DESISTIR.....</b>	<b>19</b>
1.1	PRIMEIROS GESTOS: PALAVRAS (NEM TANTO) AO VENTO.....	20
1.2	UM OLHAR TEÓRICO-METODOLÓGICO: AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO.....	28
<b>2</b>	<b>LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA TEIA QUE SE TECE COM SUJEITOS EM DISCURSIVIDADE.....</b>	<b>36</b>
2.1	SUJEITO, FORMAÇÕES IDEOLÓGICAS E FORMAÇÕES DISCURSIVAS: FIOS DA TEIA.....	37
2.2	A ANÁLISE DO DISCURSO E UMA LÍNGUA PREENHE DE SENTIDOS.....	57
2.3	LÍNGUA ESTRANGEIRA: A BUSCA POR (UM) OUTRO LUGAR.....	70
2.4	IDENTIDADE E IDENTIFICAÇÃO: MATERIALIZAÇÃO DOS ELOS SOCIAIS.....	82
2.5	MEMÓRIA NA/DA LÍNGUA: FIO QUE TECE O SIMBÓLICO.....	90
<b>3</b>	<b>TEXTO E ESCRIT(UR)A: LUGARES DE SUBJETIVIDADES.....</b>	<b>95</b>
3.1	ESCRIT(UR)A: UM RIO TRANSBORDANTE DE SENTIDOS, HISTÓRIAS E MEMÓRIAS.....	96
3.2	O TEXTO E AS TRAMAS DA DISCURSIVIDADE.....	111
3.3	SINTAXE: UM DISPOSITIVO PARA A OBSERVAÇÃO DA ESCRIT(UR)A.....	118
<b>4</b>	<b>O PRINCÍPIO DE AUTORIA E SEUS DESDOBRAMENTOS.....</b>	<b>127</b>
4.1	AUTORIA E ANÁLISE DO DISCURSO: DESDOBRAMENTOS TEÓRICOS.....	128
4.2	GESTOS DE AUTORIA EM LE: SUBJETIVAÇÃO NA LÍNGUA OUTRA.....	136
<b>5</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DO CORPUS: PERCORRENDO OS CAMINHOS.....</b>	<b>144</b>
5.1	RELEITURA DE TEXTOS OUTROS: COMO O SUJEITO DIZ E SE DIZ?.....	145
5.2	GESTOS DE AUTORIA QUE ESBARRAM NA MATERIALIDADE DA LÍNGUA.....	164
5.3	GESTOS DE REVISÃO: LEITOR-AUTOR OU LEITOR-CORRETOR?.....	178
5.3.1	Leitor-corretor.....	180
5.3.2	Leitor-autor.....	194
5.4	IDENTIFICAÇÃO SIMBÓLICA E MOVIMENTOS DE EFEITO DE AUTORIA.....	208

<b>6</b>	<b>CONCLUSÃO: APENAS UM EFEITO.....</b>	<b>220</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>228</b>
	<b>ANEXO A – SUJEITO-ALUNO AM.....</b>	<b>234</b>
	<b>ANEXO B – SUJEITO-ALUNO SL.....</b>	<b>239</b>
	<b>ANEXO C – SUJEITO ALUNO JL.....</b>	<b>242</b>
	<b>ANEXO D – SUJEITO-ALUNO SL.....</b>	<b>244</b>
	<b>ANEXO E – SUJEITO-ALUNO JO.....</b>	<b>247</b>
	<b>ANEXO F – SUJEITO-ALUNO SL.....</b>	<b>250</b>
	<b>ANEXO G – SUJEITO-ALUNO DM.....</b>	<b>254</b>
	<b>ANEXO H – SUJEITO-ALUNO JO.....</b>	<b>258</b>
	<b>ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCIADO.....</b>	<b>261</b>

# 1 O TRABALHO COM A LÍNGUA ESPANHOLA: RESISTIR PARA NÃO DESISTIR



capítulo 1

O TRABALHO COM A LÍNGUA ESPANHOLA:  
RESISTIR PARA NÃO DESISTIR

*Para pensar sobre o lugar das línguas na formação dos sujeitos, mais especificamente, sobre os movimentos implicados no trabalho de escrever em uma língua outra e fazer-se autor exige que partamos da afirmação de que uma língua pode, entre outras coisas, ser um espaço de resistência, de enfrentamento às resistências, de observação da resistência, de construção de formas de resistência. Mas para resistir é preciso que se opte por uma concepção de ensino-aprendizagem de línguas que possibilite ao sujeito o acesso à singularidade e que se promova a apropriação subjetiva dos conhecimentos.*  
(DE NARDI, 2019)

### 1.1 PRIMEIROS GESTOS: PALAVRAS (NEM TANTO) AO VENTO:

Começo este trabalho de investigação deixando claro que o lugar de onde falo é o da Análise do Discurso pecheuxiana (AD) e também refletindo sobre a profusão de sentidos que o seguinte fragmento da canção *Língua*, de Caetano Veloso (1984), evoca: “*A língua é minha pátria / E eu não tenho pátria /Tenho mátria e quero frátria*”. Trata-se, do meu ponto de vista, de uma irrupção de sentidos: desejos, insatisfação, buscas, anseios por parte de um sujeito que encontra no simbólico (a língua) a ancoragem para, ilusoriamente, “estancar” sua profusão. Trata-se de um embate travado por um sujeito que, contraditoriamente, ao mesmo tempo que afirma *ter*, nega que o *tem*; divide-se entre a ilusão de *ter* e o desejo de *querer* uma *frátria* a qual, para Benghozi e Féres-Carneiro (2001), do ponto de vista psicanalítico, significa laço (ou vínculo), ou seja, todos os laços psíquicos de filiação, laço real, consanguíneo, ou de afiliação, que abrange qualquer vínculo de pertencimento a um grupo, comunidade ou instituição. É uma busca pela edificação da identidade do sujeito. Esse embate faz emergir a clivagem de um sujeito caracterizado por uma incompletude fundante em busca de uma completude jamais alcançada.

Por um longo período, a música *Língua* ressoava sobre meus pensamentos que buscavam o tempo todo compreender que sentidos a ela “subjaziam”. Cheguei a fazer algumas leituras, em livros de literatura, tentando “desvendar” o que o autor buscava dizer, mas confesso que “o sentido” neles atribuído não me convencia, parecia-me insuficiente. Era como pensar que algo ainda escapava, faltava e que eu, mesmo ciente disso, tampouco sabia explicar. Só a partir das minhas incursões em AD e seus profícuos diálogos com a psicanálise e com os estudos culturais é que pude perceber que alguns sentidos ali poderiam instaurar-se. Não se tratava mais “do sentido”, mas de possibilidades de sentidos outros, dado que um sentido sempre se desloca, desliza, podendo tornar-se outro.

Sentimento semelhante ocorria quando olhava os textos dos alunos e percebia algumas “falhas” que, incessantemente, repetiam-se; a repetibilidade de construções que pareciam não fazer sentido; construções que escapavam a uma pretensa normatividade, às estruturas linguísticas “(não) apr(e)endidas”. Era-me chegada a hora, portanto, de deslocar o meu olhar sobre esses textos e sobre essa escrit(ur)a que me causava tanta estranheza (estranheza apenas para mim, pois para os sujeitos havia a ilusão da evidência de sentidos) e promover deslocamentos que me possibilitassem enxergar a impossibilidade de um discurso da escrita detentor de um sentido único e desambiguizado. Foi nas discussões promovidas pelo marco teórico da AD que comecei a vislumbrar possíveis respostas para tais inquietudes e, a partir das quais, nasceu o desejo por esta investigação.

Além dessas questões, que me impulsionaram a mergulhar nesse “rio” transbordante de possibilidades de sentidos, outras posições, outros dizeres carregados de memórias e história, houve, durante o período em que esta pesquisa estava sendo engendrada, a revogação da Lei 11.161/2005<sup>1</sup> – conhecida como a Lei do Espanhol – fato que justifica sobremaneira o desenvolvimento de pesquisas nessa área. Em outras palavras, trabalhar com o espanhol na atual conjuntura representa um ato de resistência. E é contra esse intento de interdição que este trabalho de pesquisa se estabelece, resiste.

Dito isso, passamos a apresentar alguns pressupostos teórico-metodológicos que nos ajudarão a caminhar por esse *outro lugar* – o da língua estrangeira e sua relação de imbricação com a língua dita materna na constituição da subjetividade – no qual o sujeito-aluno busca inscrever-se. Para a teoria do discurso na AD, não é possível dar conta do domínio do sentido, sobretudo, se considerarmos apenas a língua, já que esta funciona como a ancoragem do discurso, o qual, por sua vez, possibilita-nos perceber o processo de construção múltipla de sentidos, as falhas da língua, as múltiplas relações entre significado-significante, configurando-se como uma forma de acesso à ordem da língua, na qual está presente o jogo de possibilidades que permite perceber esses efeitos de sentido.

Sob essa perspectiva, requer-se uma prática que ultrapasse a organização da língua, ou seja, a regra e sistematicidade e atinja a sua ordem significante, incluindo nela a história e a

---

<sup>1</sup> A lei 11.161, decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2005, previa a obrigatoriedade da oferta do espanhol no Ensino Médio nas escolas públicas e privadas e constituía, para nós professores da área, uma ação político-linguística de inclusão do espanhol na oferta de línguas estrangeiras nas escolas públicas brasileiras. Respondia, ainda, à institucionalização do Português e do Espanhol como línguas oficiais do MERCOSUL (Tratado de Assunção de 1991). A revogação de sua totalidade se deu no governo de Michel Temer a partir da Lei 13.415 de 2017.

ideologia. Esta noção nos leva a compreender o que da organização funciona como mecanismos de produção de efeitos de sentidos numa língua que, enquanto sistema significante, comporta a falta, a falha, o equívoco. Assim, transpor-se-á a organização da língua e chegar-se-á à ordem simbólica, à ordem do discurso, posto que “ao se passar da instância da organização para a da ordem, se passa da oposição empírico/abstrato para a instância da forma material em que o sentido não é conteúdo, a história não é contexto e o sujeito não é origem de si” (ORLANDI, 1996, p. 49).

Optar por uma concepção de ensino-aprendizagem de LE, cujo eixo seja o processo de subjetivação, portanto, é possibilitar ao sujeito o acesso à singularidade, além de superar o que Orlandi (1998, p. 208) denomina de ‘repetição empírica’ – a mera reprodução, dizer o mesmo, o idêntico – e ‘repetição formal’ – a reprodução de frases, exercícios gramaticais. O trabalho em LE deverá pretender atingir a ‘repetição histórica’ que “inscreve o dizer no repetível enquanto memória constitutiva, saber discursivo, em uma palavra, enquanto interdiscurso: rede de filiações que faz a língua singular para o sujeito que, assim, também signifique”. Desse modo, o professor estará privilegiando o processo de constituição de diferentes sentidos, o que é impossível de ser alcançado quando se adota o viés da decodificação.

Para tanto, é necessário que se promova a apropriação subjetiva dos conhecimentos, prática que se opõe à visão de uma pura exposição-transmissão do conhecimento, na medida em que não existe a prática de um sujeito, mas sujeitos de diferentes práticas. Esse olhar, a meu ver, possibilita distinguir as práticas de produção de conhecimento das práticas de transmissão-reprodução desses conhecimentos e o reconhecimento dessa distinção permite compreender, segundo Pêcheux ([1975] 1995, p. 218), que “todo efeito pedagógico se apoia sobre o sentido pré-existente, sentido este produzido em formações discursivas sempre-já aí e que lhe servem de matéria prima”. E é nesse hábito enraizado de transmissão-reprodução que, na maioria das vezes, pauta-se o ensino de línguas que se baseia apenas no ensino de gramática, com exposição de estruturas “corretas”, isto é, práticas realizadas no ensino-aprendizagem de língua sob a forma de enunciados axiomatizados, em que se apresentam estruturas e fórmulas sem maiores explicações. Trata-se de uma prática que se constrói sobre o efeito de evidência do dizer, dificultando, portanto, a inscrição do sujeito em discursividade. Trata-se, enfim, de uma transmissão-reprodução dos conhecimentos identificada praticamente a uma inculcação. Mas como proceder, então, para romper com essa axiomatização? Para P. Henry (1974), seria necessário reinscrever a enunciação axiomatizada sob a forma de

discurso, o que significa restabelecer nela um sujeito no lugar do qual o sujeito-aprendiz pode se colocar por identificação.

A necessidade dessa reinscrição enunciativa passa a ser considerada imprescindível porque, ao enunciar numa língua que é outra, o sujeito busca produzir/atribuir efeitos de sentidos a partir de suas posições ideológicas e subjetivas, estabelecendo um lugar enquanto sujeito-enunciador de seus textos. E desse lugar, o da língua estrangeira, ele constrói sentidos, ressignifica outros, desestabiliza o ponto de vista de nomear o mundo e se desestabiliza ao se dar conta da impossibilidade de tudo dizer nessa outra língua. Ele se vê, portanto, diante de um outro recorte do real, que o leva a perceber a impossibilidade de uma tradução perfeita, a relação imperfeita palavra/coisa, outras formas de ver o mundo e as coisas que o rodeiam. Trata-se de uma prática na qual se encontram as questões identitárias – responsáveis pela construção da subjetividade em LE –, pois esse lugar novo para o sujeito vai requerer uma reestruturação subjetiva, responsável por construir/abrigar as memórias discursivas da língua estrangeira.

Ao se deparar com essas memórias discursivas, o sujeito, ineludivelmente, passará por questionamentos, promoverá deslocamentos já que, nesse processo de inscrição na língua que é outra, a língua materna se fará presente, pois ela é a responsável pela estruturação psíquica do sujeito (Revuz, [1991] 2001) e o contato/confronto entre as memórias discursivas dessas duas línguas promove desacomodações no sujeito, ou seja, ele se encontra diante não só de um sentimento de liberdade, de vivência do novo, mas também de perda de identidade, que no escopo da perspectiva aqui adotada se distancia da ideia de unidade e de estabilidade e passa a ser concebida como uma construção que “opera na dimensão da representação (portanto, imaginária) de unidade do locutor (ou interlocutor), enquanto *ego*” (SERRANI-INFANTE, 1997, p. 8). O sujeito, dessa forma, depara-se com a sua fragmentação, com sua não unicidade, com as várias identidades, por vezes contraditórias, que o constituem.

Como, no âmbito desta pesquisa, estamos tratando de um sujeito que se encontra num entremeio das línguas e que sua inscrição na ordem da língua estrangeira faz vir à tona as memórias constitutivas da língua materna, convém esclarecer como esta será por nós concebida neste trabalho, dado que sua noção encontra-se em diversos domínios dos estudos da linguagem. Nos afastamos de uma concepção de língua materna enquanto elemento que forma uma classe consistente de línguas que podem ser reunidas num conjunto e pensadas todas sem contradição, e a abordamos de um ponto de vista que a impede de fazer número com outras línguas, de juntar-se a elas, de ser a elas comparada (MILNER, 1987). Essa

posição nos leva a tomá-la, conseqüentemente, como a língua estruturante do sujeito desde a infância e que envolve as dimensões das intensidades do saber e do dizer, e dos afetos que inundam língua e mundo (REVUZ [1991] 2001; PAYER, 2011).

Entendida como a língua da constituição psíquica do sujeito e como a língua que funda com a alteridade constitutiva o sujeito, a língua materna simboliza, ao mesmo tempo, o interdito da mãe para a sujeito que a articula (MELMAN, 1992) e a instauração do desejo do Outro, ou seja, do desejo dos outros ao redor do sujeito. Enfim, por meio dela é que se instaura o desejo pelo objeto interdito.

Como um lugar de tomada de posições no discurso, a LE representa a língua da formulação, reformulação, atualização, estabilização/desestabilização dos sentidos, já que ela se realiza por meio de processos histórico-discursivos. Isso resulta do fato de que toda enunciação está vinculada a uma rede de formações discursivas e memórias discursivas, que permitem compreender que os sentidos são construídos a partir da posição enunciativa do sujeito e do contexto de produção, ou como escreveu Pêcheux em *Semântica e Discurso*:

Todo nosso trabalho encontra aqui sua determinação pela qual a questão da *constituição do sentido* junta-se à da *constituição do sujeito*, e não de modo marginal (por exemplo, no caso particular dos “rituais” ideológicos da leitura e da escritura), mas no interior da própria “tese central”, na figura da interpelação (PÊCHEUX, [1975] 1995, p. 153-154).

E é a partir desses rituais ideológicos de leitura e escritura que buscamos refletir, nesta tese, sobre como essas práticas se produzem nos/pelos sujeitos que compõem nossa pesquisa – alunos intercambistas, futuros professores de espanhol –, suscitando neles a importância de seu lugar como alunos-aprendizes de espanhol e de seu lugar como alunos-futuros professores de espanhol. Para dar conta dessa dupla necessidade, é necessária uma prática que lhes possibilite condições de assumir um lugar de enunciação como professores de LE.

Vale reafirmar que é com base na articulação entre o sujeito psicanalítico e o sujeito ideológico que o sujeito do discurso é pensado em AD. A partir dessa relação, considera-se a constituição do sujeito e o seu reconhecimento pelo discurso do Outro que, nos termos lacanianos, refere-se ao discurso recalado no inconsciente; e, nos termos pecheuxtianos, refere-se ao social, ao exterior constitutivo da linguagem e da subjetividade que lhe possibilita assumir diferentes posições em seu discurso.

Nestes termos, ao serem afetados pela interpelação ideológica, os sujeitos interpretam e significam seu dizer de uma forma e não de outra, porquanto é a ideologia que fornece os sentidos possíveis de serem ditos, ou seja, o sentido é determinado pela posição-sujeito ocupada em uma Formação Discursiva (doravante FD), que é a responsável pela materialização da ideologia na linguagem. Entretanto, ao lado da FD, o interdiscurso e a memória discursiva desempenham um papel importante no processo de produção de sentidos, pois no interdiscurso habitam todos os sentidos possíveis que irrompem no intradiscurso pelo funcionamento da memória discursiva junto à FD.

Contudo, voltando nosso olhar para as práticas realizadas no ambiente escolar, o que se vê, frequentemente, é um trabalho que tenta “domesticar o sujeito” e impede a inscrição de seu dizer na história, atendo-se mais à aprendizagem de mecanismos linguísticos – lista de vocabulário e a estruturas linguísticas para uma “boa comunicação” – que alçam a escrit(ur)a à categoria de reprodutora de padrões institucionais. Esses equívocos, a meu ver, são motivados, em parte, pela ausência de uma compreensão da autoria como uma das formas de representação do sujeito e, não considerando essas diferenças, “a escola, por um processo ideológico extremamente complexo, acaba por não permitir a passagem do enunciador para o autor. Faz isso porque não explicita sua própria função” (ORLANDI, 2012, p. 109).

E não explicitando sua função, ela desconhece que o autor, no trabalho de interpretação, é determinado por uma dupla obrigação: na relação com a memória do dizer (o Outro), tem de produzir enunciados que façam sentido; e tais enunciados devem fazer sentido para um locutor determinado (o outro). É a partir do trabalho autoral e sua relação com o Outro e o outro que o sentido se historiciza, atualiza-se. Isso porque, retomando mais uma vez o pensamento de Orlandi,

De um lado, a historicidade como relação às condições de produção do dizer, no processo de sua formulação que define o quem, o para quem, o onde, etc. sob o modo das formações imaginárias. Aí se confrontam a história do dizer do autor e a história de leituras do leitor. De outro, a historicidade aparece enquanto interdiscurso, enquanto constituição (e não formulação) do dizer, ou melhor, como o conjunto do dizível e do interpretável. Nesse caso, o Outro não é o interlocutor, mas o lugar da alteridade constitutiva, presença do outro sentido no sentido, presença da ideologia (ORLANDI, 1996, p. 75).

Desse modo, compreendemos que, ao formular, o autor é duplamente determinado, isto é, a sua formulação está determinada pelo interpretável quanto às condições de produção

e pelo interpretável quanto do dizível. Ele se insere no texto para promover gestos de interpretação, mobilizando, para tanto, a memória e os saberes que constituem o interdiscurso.

Sendo o autor uma posição na filiação de sentidos constituídos historicamente e que possibilitam a interpretação, a sua materialização no âmbito da língua estrangeira sofre algumas determinações, como o domínio dos discursos acadêmicos que circulam socialmente, o domínio da língua outra, neste caso o espanhol, e o domínio das características próprias da modalidade escrita, além de uma exigência sobre a necessidade de o aluno posicionar-se no texto como sujeito-autor. Enquanto as duas primeiras podem ser ensinadas, esta última deve ser praticada, o que exige os modos de se estabelecer essa prática. É com base nessas especificidades requeridas pela LE que nesta tese estamos designando **gestos de autoria** o trabalho de agrupamento dos discursos dispersos – sua organização linguística e ordenamento discursivo – cuja tessitura resultará em produções com níveis interpretáveis de uma memória de uma língua que é outra e na qual o sujeito se (re)inscreve. Além disso, consideramos também para tal designação o modo como esses sujeitos mobilizam e organizam os recortes discursivos dispersos, que vai determinar, nos termos de Gallo, (2001) e Indursky (2001), um maior ou menor nível autoral.

Por esse viés, esperamos que esta pesquisa possa contribuir, no âmbito da formação de professores, para que o aluno assuma uma posição-sujeito em um discurso da escrita<sup>2</sup> em LE, propiciando-lhe condições necessárias à construção de uma posição de autoria dos textos que escreve, já que o espaço acadêmico configura um lugar onde essa discussão torna-se pertinente e necessária, no âmbito do ensino e da teoria, sobre a questão da autoria em LE.

Tomando por base essas considerações, na orientação do trabalho com a escrit(ur)a, pode-se fazer a opção por um posicionamento que privilegie esse processo como o momento em que o sujeito se coloca de forma singular, em que ele se posiciona, produz sentidos, enuncia, manifesta uma interioridade e exterioridade que lhe são constitutivas. Ou pode-se optar por um posicionamento que anula o sujeito, impondo-lhe a produção de textos padronizados por formas e normas, que muitas vezes inviabilizam a inserção do sujeito em outra língua. Adotamos, neste trabalho, a primeira opção, por defendermos a necessidade de o sujeito se colocar no texto, posicionando-se discursivamente para que haja a assunção da

---

<sup>2</sup> O Discurso de Escrita funciona como uma categoria que comporta discursividades com efeito de fechamento, de finalização e produz um efeito de sentido mais ou menos unívoco, sem ambiguidade aparente. Esse tipo de discurso tem sua própria forma de circulação e formulação (jornal, rádio, TV, livro, etc.) e apresenta, potencialmente, um efeito-autor que é mobilizado toda vez que um sujeito aí se inscreve. Essa noção será aprofundada mais adiante, no quarto capítulo, conforme as formulações de Gallo (2008).

autoria, o que, por sua vez, requer que haja condições para essa produção. Essa opção também se justifica por concebermos que a questão da escrit(ur)a em LE é sempre um tema em aberto, porque implica um movimento de tomar para si o “código”, sentir-se confortável com sua sintaxe e, além disso, responder às exigências de ser autor nessa outra língua. Enfim, a escrit(ur)a em LE deve representar mais um lugar onde o sujeito mais se diz do que diz e, para isso, é necessária a tomada da palavra que, numa segunda língua, representa

afastar-se da concepção de que seu ensino-aprendizagem deve levar o aprendiz a estar apto para utilização de um instrumento, a língua, afastando-se, também, da concepção, negada pela AD, de que estamos diante de um sujeito intencional. Tomar a palavra é, portanto, o trabalho do sujeito de estabelecer um lugar a partir do qual ele se dirá como tal, o lugar no discurso. Inscreve-se, esse sujeito, assim, em ‘traços significantes’, produzindo espaços de dizer nesta outra língua (DE NARDI, 2007, p. 175).

Tomar a palavra em LE significa, assim, constituir-se como sujeito também nessa outra língua e materializar-se por meio da escrita. Para tanto, o sujeito precisa constituir-se como tal para poder atribuir e construir sentidos nesse novo mundo de que começa a fazer parte, e o espaço universitário deve proporcionar a esses alunos em formação situações de significação por meio de processos discursivos.

A partir dessa posição até aqui defendida, buscamos compreender a relação que se estabelece entre escrit(ur)a e autoria em LE. Para alcançar o objetivo estabelecido, apoiamos nos postulados teórico-metodológicos da AD de filiação francesa, que tem possibilitado construir uma relação crítica com a linguagem, com o ambiente universitário e com a sociedade de maneira geral, bem como com as questões que envolvem a autoria, de forma particular. Baseando-nos nessas considerações, tentaremos responder à questão-chave da nossa pesquisa: **como se constituir autor na língua do outro na esfera acadêmica?**, a qual, em convergência com os nossos objetivos de pesquisa, desdobra-se em outras questões que conduzirão o presente trabalho, quais sejam: a) O que é autoria em língua estrangeira? b) Podemos defini-la a partir de um maior domínio da língua ou ela demanda outros movimentos? c) Quais os critérios para a aferição da autoria: coesão, coerência, domínio da língua? d) Para a construção de autoria, a figura do professor se configura como um interlocutor possível e/ou necessário? Como?

Para tanto, partimos do pressuposto de que, enquanto função de todo sujeito, a autoria é inquestionável, mas, enquanto efeito do discurso, não o é, já que neste ela só se constitui quando o sujeito se inscreve em um discurso de escrita, ou seja, um discurso

institucionalizado, com efeito de fecho e de unidade, resultado da prática de TEXTUALIZAÇÃO (Gallo, 2008). Neste sentido, traçamos como objetivo geral compreender como os movimentos que constituem as formas de inscrição dos sujeitos-alunos em língua espanhola, a partir dos seus **gestos de autoria**, configuram a função-autor (nível enunciativo-discursivo) ou podem apontar para a produção do efeito-autor (nível discursivo) no espaço acadêmico. Dentro desse objetivo, enfocaremos como objetivos específicos: a) Analisar a construção da autoria pelo viés da sintaxe do discurso, compreendida como mediadora dos processos discursivos, que possibilita, por meio da organização da língua, observar a inscrição do sujeito na ordem da língua; b) Investigar, a partir das marcas deixadas no texto durante o trabalho de correção/revisão, se a posição assumida pelo professor pode configurar uma “autoria colaborativa/compartilhada” professor-aluno; c) Compreender como o discurso acadêmico (im)possibilita a inscrição do sujeito no discurso e, conseqüentemente, a assunção da autoria que levaria ao efeito-autor.

## 1.2 UM OLHAR TEÓRICO-METODOLÓGICO: AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Pensado primeiramente por Pêcheux (1969 [1997]), o conceito de condições de produção está intrinsecamente relacionado às formações sociais e imaginárias, numa oposição aos modos como a compreensão do comportamento linguístico em geral se dava, ou seja: o **esquema reacional**, de caráter psicofisiológico e psicológico do comportamento, baseado na relação estímulo-resposta; e o **esquema informacional**, de caráter sociológico e psicossociológico da comunicação, representando a relação emissor-mensagem-receptor (em uma determinada interlocução entre A e B).

Contraopondo-se a esses dois esquemas, Pêcheux afirma que os elementos A e B representam “lugares determinados na estrutura de uma formação social” e “não a presença física de organismos físicos ou individuais”. Numa teoria discursiva, o que está em jogo são as representações desses lugares sociais, representados nos processos discursivos, nos efeitos de sentidos dos seus discursos, por meio das formações imaginárias que:

designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações) (PÊCHEUX, 1969 [1997], p.82).

Isso porque já não mais se trata de uma transmissão de informação entre A e B – como propunha o esquema informacional de Jakobson –, mas de efeitos de sentidos entre eles, porquanto “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas” que devem ser entendidas como “as circunstâncias de um discurso”. Tais circunstâncias, entretanto, não podem ser remetidas apenas à situação imediata (o aqui e o agora), mas deve incluir o contexto sócio-histórico-ideológico, já que elas são da ordem da exterioridade linguística e compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Assim, as condições de produção podem ser consideradas em sentido estrito, que compreende as circunstâncias de enunciação, isto é, o contexto imediato; e em sentido amplo, que inclui o contexto sócio-histórico-ideológico (ORLANDI, 2015). Dessa forma, portanto, a situação sócio-histórica-ideológica e o contexto imediato encontram-se interligados à hora de interpretar os efeitos de sentidos nas/das produções discursivas realizadas pelos sujeitos.

A vinculação das condições de produção às formações imaginárias, que são designadas pela imagem que o sujeito tem de seu lugar, tem do lugar do outro e a imagem que ambos fazem do referente (um *objeto imaginário*, o ponto de vista do sujeito), ocorre porque, na esfera discursiva, os lugares sociais aparecem representados nas formações imaginárias, nas quais os sujeitos fazem projeções sobre si e sobre o outro e, a partir delas, constituem suas relações de sentidos e nestas se posicionam. Assim, as formações imaginárias, acrescenta o autor, são resultantes de “processos discursivos anteriores que deixaram de funcionar, mas que deram nascimento a ‘tomadas de posição’ implícitas que asseguram a possibilidade do processo discursivo em foco” (PÊCHEUX, 1993, p. 85).

Sendo as formações imaginárias integrantes das condições de produção que constituirão o discurso, produzindo diversos efeitos de sentido, a questão proposta por Pêcheux: “Quem é ele para que eu lhe fale assim?” materializa a imagem que o sujeito-autor atribui ao sujeito-leitor, ressoando sobre o processo de escrit(ur)a dos sujeitos-alunos. No contexto em que se insere esta tese, ou seja, o da aprendizagem/inscrição da/na língua estrangeira, parece-nos válido desdobrar a questão precedente e formular uma outra: “Quem é ele para escrever assim em ‘minha’ língua”?

Transpondo essas proposições para as produções discursivas que formam o nosso *corpus*, entendemos A como o sujeito produtor do discurso – os sujeitos-alunos –, e B como o leitor virtual – o sujeito-professor, avaliador dessas produções discursivas. Esse jogo de imagens que constitui todo processo discurso torna-se possível porque há uma “*antecipação*

*das representações do receptor, sobre a qual se funda a estratégia do discurso” (PÊCHEUX, [1975] 1997, p. 84).*

Com base nessas proposições, o desdobramento a que nos propusemos anteriormente se funda no fato de que, a partir do lugar de avaliador, o sujeito-professor decidirá o que pode e o que não pode ser dito e, mais, decidirá como deve ser dito. Isso porque, muitas vezes, as marcas da língua materna presentes no léxico, em expressões e em construções sintáticas causam estranheza àquele que lê, funcionando como uma espécie de cicatriz, aqui entendida como o traço do outro (interlocutor) e do Outro (interdiscurso) e constitui a marca da incompletude – que o sujeito-aluno deixa na língua que é outra, levando o sujeito-professor, muitas vezes, a julgar as formulações como sendo ininteligíveis, ininterpretáveis, incompreensíveis. É fundamental ressaltar que esse sujeito que se encontra no lugar de revisor, de corretor, de leitor, ou seja, o sujeito-professor, tem como língua materna o espanhol e não atua na área de ensino de espanhol para estrangeiros – o que contribuiria para uma outra posição à hora de julgar algumas formulações como não compreensíveis durante os seus gestos de revisão –, mas na área das literaturas.

Entretanto, defendemos que, no campo das línguas estrangeiras, as formações imaginárias atuam não só na imagem que se produz do outro, mas, sobretudo, na imagem que se produz de si mesmo, pois a aprendizagem/inscrição da/na língua que é outra traz consigo consequências profundas na constituição identitária do sujeito, processo que vem marcado sempre por

outras vozes, outras culturas, outras maneiras de organizar o pensamento, outro modo de ver o mundo e o outro, vozes que se cruzam e se entrelaçam no inconsciente do sujeito, provocando reconfigurações identitárias, rearranjos subjetivos, novos saberes – não tão novos para serem originais nem tão velhos que não possam ser criativos” (CORACINI, 2013 p. 152).

Essas consequências são resultantes do encontro entre a LE e a LM que vai suscitar questionamentos sobre a relação existente entre o sujeito e sua língua, entre o sujeito e os outros e entre o sujeito e outros saberes. Redizendo, trata-se de um processo que traz questionamentos e modificações daquilo que já se encontra inscrito nos sujeitos com as palavras da LM e uma longa história que com ela o sujeito mantém. Enfim, são os rearranjos necessários e sempre singulares que se produzem porque o outro que se faz presente na LM penetra como fragmentos que perturbam, deslocam, confundem os sujeitos, exigindo-lhes novos modos de subjetivação nesta nova materialidade que lhe é estranha: a língua

estrangeira. Sendo assim, as imagens projetadas de si e do outro, no contato/confronto com uma LE, podem requerer algumas reestruturações.

À luz dessa perspectiva e tendo em vista que o nosso objetivo é analisar como se dá a construção da autoria nas produções escritas dos alunos-professores intercambistas, o estudo desta tese será efetuado no âmbito da Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE e da *Universidad de Buenos Aires-UBA*. A escolha desse campo de estudo se justifica por haver um convênio firmado entre essas duas universidades que visa a incrementar a internacionalização do ensino na área de Letras (Português e Espanhol) por meio de uma rede interinstitucional, composta por essas instituições de ensino parceiras. O Programa de Parcerias Universitárias de Graduação em Língua Espanhola e Língua Portuguesa no MERCOSUL (UFRPE-UBA), com base no convênio assinado entre a CAPES, o Ministério da Educação do Brasil e o *Ministerio de Educación* da Argentina, através da *Secretaría de Políticas Universitarias (SPU)*, tem por objetivo contribuir para a qualidade do ensino de graduação nas instituições participantes, estimulando a troca de experiências internacionais entre estudantes e entre docentes dos cursos de Letras.

Os sujeitos cujas práticas discursivas compõem o *corpus* desta pesquisa são alunos intercambistas, matriculados entre os 5º e 8º períodos do curso de Letras Português-Espanhol da UFRPE, selecionados para estudarem durante um semestre na UBA. Durante o período de estada nessa universidade, os alunos cursavam disciplinas do curso de Letras, além de frequentarem as aulas do curso de Espanhol para Estrangeiros oferecidas pelos laboratórios de língua da referida universidade.

O nosso *corpus*, cuja concepção neste projeto se afasta daquela que o concebe como “um conjunto estanque de textos” e se aproxima de uma posição que o concebe como “um conjunto [de textos] sem fronteira no qual o interdiscurso, exterior, irrompe no intradiscurso” (Maziére, 2007, p. 61), será composto de parte das produções escritas de alunos em situação de intercâmbio. Vale ressaltar que, na escolha dos textos que compõem o referido *corpus*, a correção gramatical não será um fator determinante, já que, como destaca Orlandi (1998), apesar dos erros, distorções e dificuldades, nestes textos estão presentes a historicização da repetição, a busca pela integração em uma memória discursiva para fazer sentido, para fazer ‘outros’ sentidos.

Por se tratar de uma pesquisa que se insere no escopo geral da análise de práticas de linguagem no processo de ensino-aprendizagem de línguas, adotaremos a modalidade

qualitativa com uma certa representatividade de amostras, a fim de detectar a ocorrência e a regularidade de recursos linguísticos e discursivos e não apenas demonstrar sua quantidade e descrição. Para tanto, buscamos estabelecer um *corpus* empírico a partir do qual se configura o nosso *corpus* discursivo. O *corpus* empírico, ou conjunto de textos selecionados, compõe-se de dezesseis textos, cada um deles composto por três páginas, em média, produzidos na disciplina Literatura Latino-americana, cursada na Universidade de Buenos Aires. É importante ressaltar que esse conjunto de textos constitui as três avaliações parciais a que os sujeitos-alunos eram submetidos na referida disciplina, que não adota em sua metodologia o trabalho de reescrita das referidas produções, o que significa que o nosso trabalho de análise se centrará na única versão produzida pelos sujeitos-alunos.

Tendo como base as produções selecionadas desse conjunto de textos, estabelecemos o *corpus* discursivo, isto é, as sequências discursivas (SD) que serão efetivamente analisadas. É importante ressaltar que optamos por trabalhar com recortes por considerarmos que dispomos de uma suficiente representatividade de determinados funcionamentos discursivos que nos levam a compreender a inscrição do sujeito-aluno numa língua estrangeira – o espanhol – por meios de movimentos que o levam a constituir-se enquanto sujeito-autor através dos seus diferentes gestos de interpretação/autoria. A opção por trabalhar com recortes também se justifica por aceitarmos a incompletude como constitutiva da linguagem e o texto como um espaço simbólico cuja significação se dá no domínio da multiplicidade – polissemia, efeito de sentidos – e não uma organização de informações que visa a atribuir um caráter linear à linguagem. Consequentemente, passamos a operar com a relação de partes com o todo, já que a noção de recorte aqui adotada é a de unidade discursiva que representa fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. Dessa forma, o recorte representa um fragmento da situação discursiva e o “*texto é o todo em que se organizam os recortes*. Esse todo tem compromisso com as tais condições de produção, com a situação discursiva” (ORLANDI, 1984, p. 14).

Esse olhar metodológico nos permite afirmar a não existência de uma hierarquização dos níveis de análise que é feita mecanicamente, como no caso da segmentação, que busca compreender a relação entre unidades dispostas linearmente, mas analisar os movimentos produzidos pelos sujeitos nos quais não há uma passagem automática entre as unidades (os recortes) e o todo (o texto) que elas constituem. Isso porque “a ideia de recorte remete à de polissemia e não à de informação. Os recortes são feitos na (e pela) situação de interlocução, aí compreendido um contexto (de interlocução) menos imediato: o da ideologia” (Ibidem).

Convém esclarecer, ainda, o que estamos designando *corpus* discursivo e sequências discursivas. Para tanto, nos apoiaremos nas definições propostas por Courtine (2009, p. 115)<sup>3</sup> para quem um *corpus* discursivo constitui “um conjunto aberto de articulações cuja construção não é efetuada de uma vez por todas no início do procedimento de análise”, o que implica pensar que só se pode considerar uma construção como acabada quando, efetivamente, finaliza-se o procedimento de análise. Como sequências discursivas (SD), o autor as define como “sequências orais ou escritas de dimensão superior à frase” (Ibidem, p. 55).

Por fim, salientamos que esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFPE, tendo sido aprovada conforme Parecer Consubstanciado N°. 3.798.744 que se encontra em anexo. Dito isso e buscando responder aos questionamentos e objetivos formulados, em termos de organização estrutural, esta tese está dividida, além deste primeiro capítulo, em mais quatro capítulos e uma conclusão, que serão descritos, brevemente, a seguir.

No segundo capítulo, apresentamos as noções teóricas basilares na Análise do Discurso de filiação pecheuxtiana, a exemplo dos conceitos de sujeito (PÊCHEUX, 1995, 1997; INDURSKY, 2008), formações ideológicas (PÊCHEUX, 1995, 1997; PÊCHEUX e FUCHS, 1997) e formações discursivas (PÊCHEUX, 1997, 2009; COURTINE, 2009; INDURSKY, 2008). Como objeto de fascínio e estranhamento, a língua (preche de sentidos na AD) passa a representar o objeto que despertará em Pêcheux (1983, 1995, 1997) algumas inquietações sobre o seu lugar nos estudos discursivos. A partir daí, novos olhares sobre essa imperfeita ferramenta são lançados (PÊCHEUX e FUCHS, 1997; PÊCHEUX e GADET, 1981; MILNER, 1987; ORLANDI, 1996; LEANDRO-FERREIRA, 1999, 2003, 2005; DE NARDI, 2007, 2008). Põe-se, ainda nessa esfera, a inscrição do sujeito em uma língua que é outra: um lugar de estabilização e desestabilização dos sentidos (REVUZ, 2001; CELADA, 2008; SERRANI, 1998, 2000, 2003; DE NARDI, 2009); um lugar de inscrição determinada por questões identitárias (SERRANI, 1997, 1999; HALL, 2000; DE NARDI, 2008; KRISTERVA, 1991; CORACINI, 2003); um lugar de memória (PÊCHEUX, 1983; COURTINE, 2009; PAYER, 2000, 2009).

---

<sup>3</sup> Segundo o autor, o *corpus* discursivo também pode ser pensado sob a concepção de “formas de corpus”, ou seja, “o princípio geral da estruturação e da operacionalização de uma montagem material num campo experimental/empírico, respondendo a objetivos específicos, e se nomeamos ‘corpus discursivo’ à realização de um tal dispositivo, será necessário conhecer um corpus discursivo como conjunto de sequências discursivas” (COURTINE, 2009, p. 114).

No terceiro capítulo, discutimos sobre a prática discursiva da escrit(ur)a, enquanto processo que se encontra em constante movimento e sobre o qual incidem os efeitos de abertura e de incompletude, e enquanto lugar de materialização do encontro da linguagem com a ideologia, responsável por direcionar os sentidos e demonstrar a posição ocupada pelo sujeito ao inscrever-se na discursividade e na memória discursiva. Trata-se, portanto, de uma prática que ocupa uma posição de centralidade no ensino-aprendizagem de línguas e por meio da qual se estabelece a relação do sujeito com a sociedade, além de ser por meio dela que o sujeito atribui e produz sentidos, materializa os saberes provenientes do interdiscurso (ORLANDI, 1996, 2006; DERRIDA, 1984; INDURSKY, 2001, 2009, 2016; SCHONS, 2005; GRIGOLETTO, 2005; GALLO, 2008; RICKES, 2002; CAZARIN, 2008). Discutimos, ainda, sobre as noções de texto pelo viés da AD, que passa a ser concebido como uma categoria teórica complexa que se materializa a partir de uma vinculação indissociável à língua e ao contexto sócio-histórico, funcionando como lugar de acesso aos processos discursivos responsáveis pela produção dessa materialidade (ORLANDI, 1984, 1988, 1996, 2012; INDURSKY, 2001, 2006, 2009). Por fim, promovemos uma breve incursão sobre o dispositivo para a observação da escrit(ur)a – a sintaxe – tendo como base o escopo da AD que passa a concebê-la como um observatório dos discursos (MARANDIN, 2014), como modo de organização dos traços de referências enunciativos (PÊCHEUX e FUCHS, 1997) e como modo de funcionamento discursivo em que a língua é atravessada pelo real que lhe é próprio e pelo real da história (GADET, 1981; LEANDRO-FERREIRA, 2000; DE NARDI, 2008).

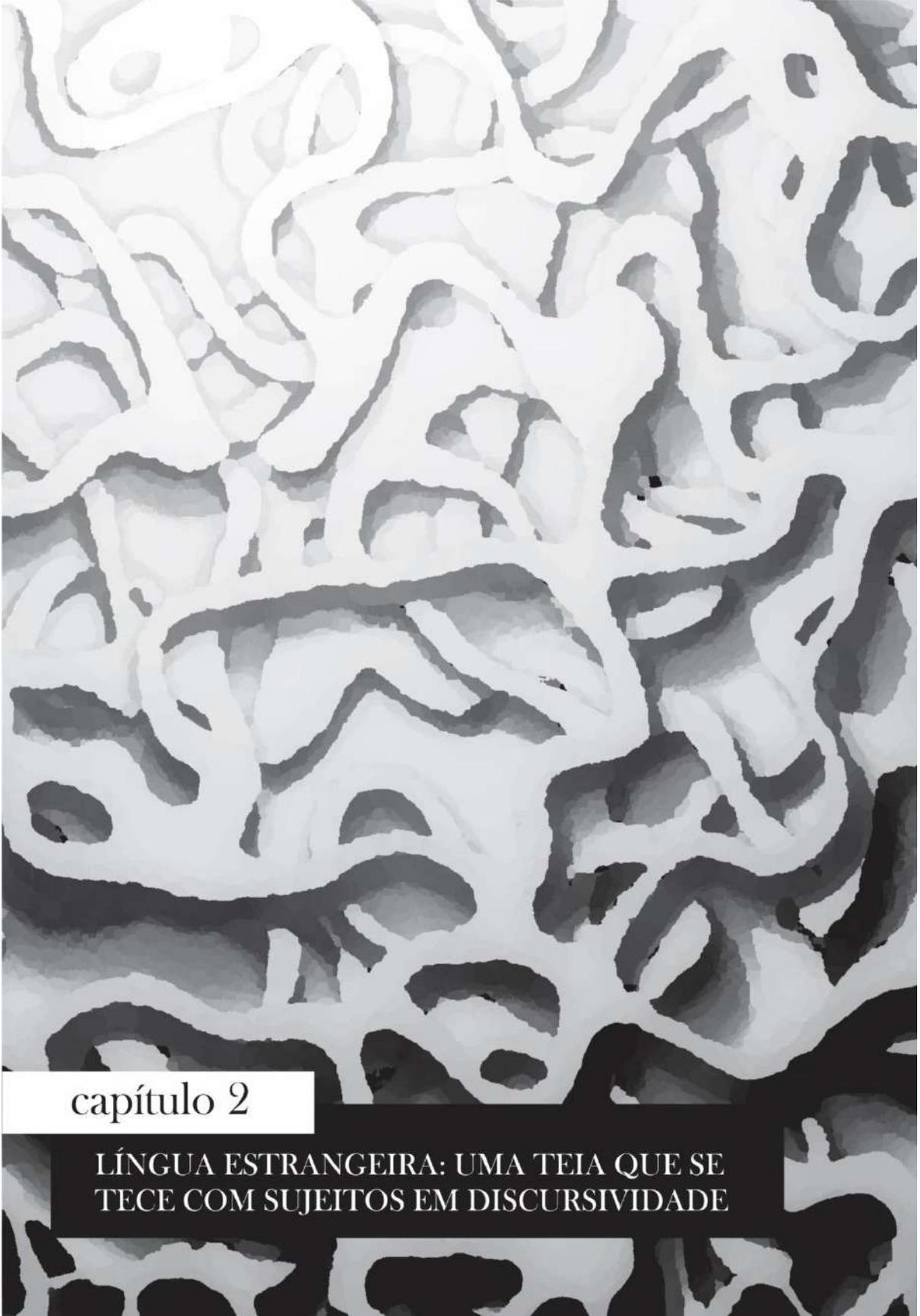
No quarto capítulo, abordamos a noção de autoria enquanto função discursiva, um lugar de formulação de discursividades, uma particularização possível do sujeito (FOUCAULT, 1982). Com base nessa posição, essa noção ocupará um lugar de reflexão no campo teórico da AD a partir dos trabalhos desenvolvidos por Orlandi (1988, 1996, 1999, 2012) que confere um caráter próprio à discussão a respeito desse princípio que, no âmbito dessa teoria, tem-se desdobrado em sujeito-autor, posição-autor, função-autor ou efeito-autor, de acordo com o olhar do analista (INDURSKY, 2005; GALLO, 2001, 2008; GRIGOLETTO, 2005; TFOUNI, 2005). Abordamos também as demandas que esse princípio requer do sujeito no âmbito da escrita acadêmica e sua inscrição na ordem do discurso acadêmico (PEREIRA, 2013; BRAGA, 2015; BRAGA e SENEM, 2017).

No quinto e último capítulo, procedemos às análises com base nas categorias estabelecidas, buscando compreender os movimentos produzidos pelos sujeitos-alunos, ao

inscrever seu dizer num lugar de entre-línguas (CELADA, 2011), a partir dos seus gestos de interpretação (PÊCHEUX, 2011; ORLANDI, 1996) e de um trabalho voltado para tamponar a dispersão dos sentidos (e das posições-sujeito) que habitam o interdiscurso, produzindo, dessa forma, seus gestos de autoria (GALLO, 2008; TFOUNI, 2001), num trabalho com a língua que comporta a falha e o equívoco e que, por isso, podemos observar as derivas, os deslizamentos de sentidos. Ressaltamos que, embora neste capítulo se concentre a maior parte das análises, ao longo das discussões teóricas, serão produzidos também alguns gestos analíticos.

Finalmente, na conclusão, (re)afirmamos que, nas práticas de ensino-aprendizagem, a língua não deve ser concebida como um mero instrumento de comunicação e que esses processos não visem, meramente, a formar sujeitos pragmáticos, já que, para tomar um lugar enunciativo no discurso, o sujeito precisa estar imerso em práticas que privilegiem a relação constitutiva entre sujeito/linguagem, sujeito/sentido e sujeito/memória discursiva. Essa posição se assenta no fato de que é na língua e com a língua que ele formula, reformula, atualiza, identifica-se/contratida-identifica-se/desidentifica-se, tanto com os saberes quanto com as relações de poder nas diversas instituições sociais em que todo discurso se produz.

**2 LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA TEIA QUE SE TECE COM SUJEITOS EM DISCURSIVIDADE**



capítulo 2

LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA TEIA QUE SE  
TECE COM SUJEITOS EM DISCURSIVIDADE

*A língua estrangeira, objeto de uma aprendizagem raciocinada é, ao mesmo tempo, próxima e radicalmente heterogênea em relação à primeira língua. O encontro com a língua estrangeira faz vir à consciência alguma coisa do laço muito específico que mantemos com **nossa** língua. Esse **confronto entre primeira e segunda língua** nunca é anódino para o sujeito e para a diversidade de estratégias de aprendizagem (ou de não aprendizagem) de uma segunda língua, que se pode observar quando se ensina uma língua e se explica, sem dúvida, em grande parte pelas modalidades desse confronto.*  
(REVUZ, [1991]2001, p. 215)

## 2.1 SUJEITO, FORMAÇÕES IDEOLÓGICAS E FORMAÇÕES DISCURSIVAS: FIOS DA TEIA

A noção de sujeito sempre ocupou um lugar de destaque nos estudos da AD. Trata-se de uma concepção de sujeito enquanto lugar determinado pelo social e não um organismo individual, empírico. Desde o início do desenvolvimento da teoria, em *Análise Automática do Discurso* (1969), Pêcheux já defendia uma noção que se afastava da visão de um sujeito empírico e afirmava que o sujeito corresponde “a um *certo lugar* social no interior de uma formação social dada” (PÊCHEUX, [1975] 1997, p. 77), ou seja, ele é constituído pelas formações sociais e representa um lugar social no discurso. Sendo o sujeito esse “lugar” constituído social e ideologicamente, ele é interpretado por outros sujeitos no interior das *formações imaginárias*, as quais representam o lugar do sujeito nos processos discursivos. Conforme o autor, “existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as *situações* (objetivamente definíveis) e as *posições* (representações dessas situações)” (Ibidem, p. 82). Assim, é por meio das formações imaginárias que reconhecemos o lugar social do patrão, do empregado, do professor, do médico, do operário.

Essa noção ganha traços significativos: uma subjetividade de natureza psicanalítica e uma subjetividade não-subjetiva. Essa nova formulação permite a Pêcheux e Fuchs ([1975] 1997) articularem as noções de inconsciente e ideologia para refletir sobre a concepção de subjetividade, que não se centra em um indivíduo plenamente consciente de seus propósitos. Trata-se, pelo contrário, de um sujeito que não está na origem de seu dizer, já que é duplamente afetado, pessoal e socialmente. Ou seja,

na constituição de sua psiquê, este sujeito é dotado de inconsciente. E, em sua constituição social, ele é interpelado pela ideologia. É a partir deste laço entre inconsciente e ideologia que o sujeito da Análise do Discurso se constitui. É sob o efeito desta articulação que o sujeito da AD produz seu discurso. E esta é a natureza da subjetividade convocada por Pêcheux: uma subjetividade não subjetiva (INDURSKY, 2008, p. 11).

A partir da premissa de que “toda prática discursiva está inscrita no complexo contraditório-desigual-sobredeterminado das formações discursivas que caracteriza a instância ideológica em condições históricas dadas” e de que “não existe prática discursiva sem sujeito” (PÊCHEUX, [1975]1997, p. 213), Pêcheux destaca o papel central que o efeito do complexo das formações discursivas (FD) exerce sobre a forma-sujeito. Com base nessa formulação, o autor passa a analisar as diferentes modalidades de desdobramento do sujeito do discurso e do sujeito universal, segundo as quais, ao se inscrever em uma prática discursiva, todo sujeito é constitutivamente colocado como autor de e responsável por suas palavras. Trata-se de uma determinação do complexo das formações ideológicas que o interpelam em sujeito-responsável.

Os indivíduos são interpelados em sujeito do discurso pelas FD que, na linguagem, representam as formações ideológicas, segundo a tese de Althusser (1992). A interpelação dos indivíduos em sujeito se dá por meio de um conjunto complexo determinado de formações ideológicas “que desempenham no interior deste conjunto um papel necessariamente desigual na reprodução e transformação das relações de produção” (PÊCHEUX e FUCHS, [1975]1997, p. 167). São a reprodução e a transformação as responsáveis pela intervenção das FD, enquanto componentes e combinadas cada vez mais em formas específicas, nas formações ideológicas. Desse modo, é a interpelação ideológica (ou assujeitamento) que possibilita a reprodução dessas relações de produção. Entretanto, no escopo da AD, essa noção de assujeitamento passa a ser um ponto nodal, levando Pêcheux e Fuchs ([1975] 1997) a rever a tese althusseriana e a propor a seguinte formulação:

A modalidade particular do funcionamento da instância ideológica quanto à reprodução das relações de produção consiste no que se convencionou chamar *interpelação*, ou o assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico, de tal modo que cada um seja *conduzido*, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, *a ocupar o seu lugar* em uma ou outra das duas classes sociais antagonistas do modo de produção (ou naquela categoria, camada ou fração de classe ligada a uma delas) (PÊCHEUX e FUCHS, [1975] 1997, p. 166).

Mas, a partir dessa (re)formulação, poderíamos levantar o seguinte questionamento: como é possível que “*um sujeito seja conduzido, sem se dar conta, a ocupar o seu lugar*”

*social*”? É neste sentido que a noção de *inconsciente*, advindo da Psicanálise, ajuda a compreender o esquecimento do seu assujeitamento e do seu papel na reprodução das relações de produção, ou seja, o seu papel na sociedade. Dessa relação entre AD e Psicanálise trataremos mais adiante.

Retomando a discussão sobre a interpelação, vale ressaltar que ela se dá pela identificação do sujeito com a FD dominante e é por meio dela que se dará o desdobramento entre o sujeito da enunciação – que toma posição – e o sujeito universal. Nesse desdobramento, há uma relação entre *pré-construído*, ou seja, o sempre-já aí da interpelação ideológica que fornece-impõe o efeito de transparência universal sobre a realidade e seu sentido, e a *articulação* ou *efeito-transverso*, isto é, a relação do sujeito com o sentido, representado no interdiscurso por aquilo que determina a dominação da forma-sujeito.

A fim de esclarecer o aparente paradoxo instaurado pela interpelação nas duas práticas da forma-sujeito (o desdobramento entre sujeito da enunciação e sujeito universal), Pêcheux propõe que o pensemos sob o prisma de modalidades discursivas no funcionamento subjetivo, das quais duas são “evidentes”. Há, na forma-sujeito, uma relação de desdobramento, que pode assumir diferentes modalidades, entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal. A primeira se caracteriza pela superposição entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal, ou seja, ocorre a reprodução dos saberes que dominam a forma-sujeito. O sujeito, ao tomar uma posição, assujeita-se sob a forma do “livremente consentido”, refletindo uma determinação do interdiscurso na FD com a qual o sujeito se identifica. Em outras palavras, essa superposição caracteriza o discurso do **bom sujeito** que reproduz cegamente os saberes produzidos pelo Sujeito (sujeito universal). Aqui, o discurso produzido pelo sujeito se dá sob a ilusão de sua unicidade e instaura-se o que Pêcheux ([1975] 1997) denominou de *efeito-sujeito*.

Contrariamente à modalidade anterior, a segunda caracteriza o discurso do **mau sujeito**, segundo o qual o sujeito da enunciação, por meio de uma tomada de posição, opõe-se aos saberes impostos pelo sujeito universal. Essa tomada de posição promove no mau sujeito um distanciamento que lhe permite duvidar, questionar, contestar a evidência ideológica. O mau sujeito, dessa forma, contra-identifica-se com a forma-sujeito da FD recortada do interdiscurso. Em outros termos, essa segunda modalidade abre espaço para a diferença, a contradição e aponta para as diferentes posições-sujeito dentro de uma FD. Segundo Indursky (2008, p. 13), essa modalidade “evidencia que a forma-sujeito não é dotada de unicidade e isto permite que diferentes modos de com ela identificar-se e subjetivar-se ocorram”.

O antagonismo que essas duas modalidades representam – o livre consentimento e a recusa – se manifesta no interior da forma-sujeito, uma vez que “o interdiscurso continua a determinar a identificação ou contra-identificação do sujeito com uma formação discursiva, na qual a evidência do sentido lhe é fornecida, para que ele se ligue a ela ou que a rejeite” (PÊCHEUX, [1975]1997, p. 216).

Pensando na articulação entre a produção dos conhecimentos científicos e a prática política, uma terceira modalidade é acrescentada pelo autor à tomada de posição que funciona pelo viés da desidentificação do sujeito do discurso com a forma-sujeito da FD e que se dá pela tomada de posição não subjetiva, que conduz ao trabalho de transformação-deslocamento da forma-sujeito. Trata-se de uma modalidade subjetiva e discursiva dado que ela “integra o efeito das ciências e da prática política do proletariado sobre a forma-sujeito, efeito esse que toma a forma de uma desidentificação, isto é, de uma tomada de posição não-subjetiva” ([1975]1997, p. 217). Nessa terceira modalidade, a forma-sujeito não é anulada, mas transformada-deslocada e, nesse trabalho de transformação-deslocamento, existe um movimento de desidentificação entre o sujeito e a forma-sujeito que o domina, possibilitando (ao sujeito) a ruptura com a FD em que está inscrito e a identificação com outra FD e sua respectiva forma-sujeito. Tal posicionamento poderia nos levar a pensar na extinção da interpelação do sujeito pela ideologia, o que efetivamente não ocorre, como sublinha o autor, pois, enquanto categoria eterna, a ideologia não desaparece. Ela passa a funcionar de certo modo ao contrário, ou seja, “sobre e contra si mesma, através do desarranjo-rearranjo do complexo das formações ideológicas (e das formações discursivas que se encontram intrincadas nesse complexo)” (Ibidem, p. 217-218).

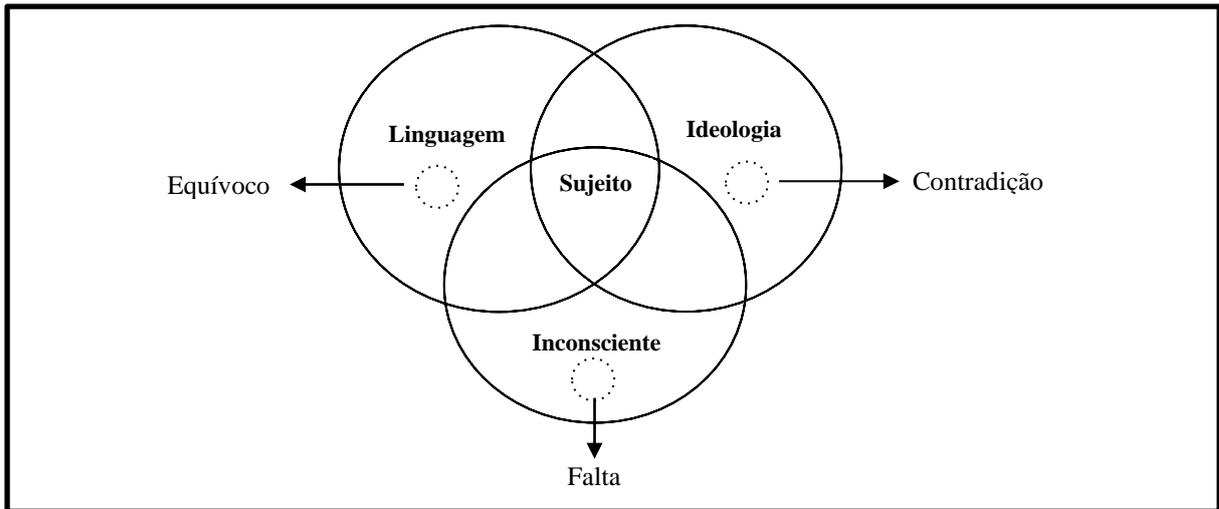
Afirmamos anteriormente que a noção de inconsciente, por meio da confluência entre a AD e a Psicanálise, permite compreender o esquecimento do assujeitamento e do seu papel na sociedade por parte do sujeito. Essa afirmação decorre do fato de que o sujeito sofre determinações de várias ordens, como a **Ideologia** (e seu assujeitamento) e o **Inconsciente** (e a psicanálise), resultando na configuração de um sujeito dividido, descentrado e não mais senhor de seus atos e vontades, livre de determinações. Isso significa pensar que “falar do sujeito é falar, de algum modo, da falta que lhe é inerente e que o constitui” (LEANDRO-FERREIRA, 2007, p. 101-102) e requer, portanto, que se lance um olhar para as concepções de *ideologia, linguagem e inconsciente*.

Como disciplina que se situa numa zona de confluência, a AD habita a zona fronteira entre o sentido e não-sentido, entre o possível e o impossível e entre a completude e a incompletude. Essa zona fronteira é também habitada pela Psicanálise como o lugar do consciente/inconsciente, da lembrança/esquecimento e do dito/não-dito. Podemos afirmar, portanto, que sujeito e sentido habitam esse lugar onde a AD e a Psicanálise se entrecruzam. De um lado, têm-se a AD e os estudos dos sentidos sobre os quais intervêm a ideologia, o sujeito, a língua e a história; e, de outro, a psicanálise e a teoria do inconsciente sobre a qual incidem o sujeito desejante, o Outro e a linguagem (LEANDRO-FERREIRA, 2007).

A noção de sujeito cartesiano que circulava nas ciências humanas passa por uma reconfiguração a partir dos estudos da Psicanálise. Com Lacan, passa-se a considerar o sujeito como descentrado, resultado do efeito do significante que remete para outro significante e que se constitui/se reconhece pelo discurso do Outro. Com base nessa nova orientação da psicanálise, Pêcheux incorpora ao campo epistemológico da AD uma concepção de sujeito clivado, assujeitado e submetido ao inconsciente e aos fatos históricos e sociais que o constituem. Dessa relação entre AD e Psicanálise, estabelece-se a noção da natureza intervalar do sujeito, fundamental, nos termos de Leandro-Ferreira (2005), para se compreender a noção de sujeito em AD, dado que se trata de um sujeito intervalar entre a *linguagem*, a *ideologia* e a *psicanálise*.

A partir dessas considerações, a autora promove um deslocamento para o campo discursivo, estabelecendo uma relação entre o sujeito (um ser-em-falta, como vimos anteriormente) e a figura topológica do **nó borromeano** (introduzida na psicanálise por Lacan), que simboliza o lugar do sujeito no entremeio da linguagem, ideologia e inconsciente.

Reafirmamos a nossa concordância com a posição de Leandro-Ferreira (2007) de que o sujeito é afetado pelas três ordens (linguagem, ideologia e inconsciente) abordadas anteriormente. Entretanto, entendemos a psicanálise como uma disciplina e não como uma ordem, fato que nos leva a pensar, portanto, que ela não poderia estar em paralelismo com a ideologia, ou seja, optamos por não colocar uma disciplina em correlação com os objetos. Neste sentido, propomos a seguinte modificação no esquema original do *nó borromeano* elaborado pela autora: o **inconsciente** passa a ocupar o lugar da psicanálise; e a **falta** passa a ocupar o lugar do inconsciente, dentro de um dos anéis que compõem a figura.



Esquema 1: Reformulação do *nó borromeano* laciano a partir da proposta de Leandro-Ferreira (2007, p. 4)

De acordo com a representação dessa figura, existe uma relação de interdependência entre os três anéis e, na falta de um deles, os outros dois perdem a interligação constitutiva, o laço de interdependência. Eis aqui toda a complexidade e heterogeneidade do sujeito – constituído pela linguagem, assujeitado pela determinação ideológica e desejante por ser um sujeito do inconsciente – que encontra na linguagem, enquanto forma material, o lugar do desejo e o lugar do assujeitamento, ou seja, é na linguagem que esses dois traços fundantes do sujeito se encontram e se constituem. E nessa desejada busca pela inteireza e completude, o sujeito, ao escrever/inscrever-se, é capturado pelo discurso do Outro, pelas palavras de uma língua que é outra, aberta a falhas, equívocos e contradições que invadem, incessantemente, o espaço discursivo.

Nessa busca desejante por suturar a dispersão dos já-ditos sobre a construção da literatura do período pós-conquista na América Latina, a contradição e o equívoco se instalam no processo discursivo do sujeito-aluno, marcando-o como uma espécie de cicatriz, uma marca própria do inconsciente, os quais podemos observar na seguinte sequência discursiva:

**SDI** La producción literaria del período pos-conquista, en el contexto americano, trae en su estructura variados discursos y fuentes distintas como reflejo del plural contexto histórico y social, ubicado en el proceso de transición y búsqueda de una idea de nación y de construcción de una noción de América. Medio a ese contexto de reestructuración, además de la figura del conquistador hispánico y del indio, otros sujetos surgen en el plan del discurso y de los relatos históricos a partir del siglo XVI. Sujetos ambivalentes, travesados por culturas diversas, como la figura del 'mestizo' Inca Garcilaso de la Vega – Cornejo Polar (1997) considera el mestizaje y el mestizo: "(...) como síntesis conciliante de las muchas mezclas que constituyen el cuerpo socio-cultural latinoamericano" (p.1), acercando el concepto de mestizaje al concepto de literatura heterogénea.

Notadamente  
Amacromis  
mo.  
Enora  
Conceptual

Nos gestos de interpretação, produzidos nessa SD, dois fatos constitutivos de toda língua são produzidos: o equívoco e a contradição. O sujeito-aluno, na busca pela inscrição/subjetivação por meio da sua escrit(ur)a, vê o seu dizer sendo por esses fatos atravessados: o equívoco se instala quando o sujeito comete um anacronismo, ou seja, uma falta contra a cronologia em sua formulação ao afirmar que, nesse período, já havia uma busca por uma ideia de nação, fato que só ocorreria mais tarde (final do século XVIII e início do século XIX). Em outros termos, estamos diante da instauração de um equívoco no discurso, posto que não é a língua que falha, mas aquilo que se diz por meio dela, produzindo, assim, uma ruptura na argumentação construída, ou seja, o sujeito-aluno usa como argumento o conceito de nação, que não poderia ser aplicado ao tempo analisado; daí, o anacronismo apontado pelo professor como um impossível de dizer.

Para essa posição aqui defendida, estamos considerando o equívoco enquanto fato estrutural, portanto, uma falha na ordem da língua, conforme defende Leandro-Ferreira (1996), e a equivocidade, nos termos de Pêcheux (1983), enquanto “espaço”, na língua, para se perguntar sobre o sentido, determinado linguística e historicamente, e que está exposto a deslizamentos produzidos pelos diferentes gestos de interpretação, corroborando a afirmação de Leandro-Ferreira de que *a língua se equivoca, os sujeitos cometem equívocos e os sentidos são equívocos* em todo gesto de tomada da palavra, e a posição de Pêcheux segundo a qual todo enunciado comporta pontos de derivas possíveis, oferecendo, assim, lugar à interpretação.

Nestes termos, a inter-relação que aqui estabelecemos entre o equívoco e a equivocidade se dá porque, enquanto o primeiro se apresenta como um fato estrutural na ordem da língua, o segundo se encontra na base dos espaços discursivos constituído pela língua que, em seu funcionamento, possibilita a movência dos sentidos, tanto pelos diferentes modos de dizer sobre os objetos, quanto pelas diferentes posições-sujeito assumidas nas diferentes discursividades. A equivocidade, desse modo, representa o lugar do sentido dividido, ou seja, onde o sentido sempre poderá ser outro.

Para Inca Garcilaso, o conceito de mestiçagem e mestiço se constrói como uma síntese conciliadora das diversas misturas socioculturais latino-americanas, argumento sobre o qual se apoia o sujeito-aluno para promover uma aproximação entre este e o conceito de literatura heterogênea. A presença do par síntese/heterogênea abre espaço para que a instalação de mais um fato de linguagem irrompa na formulação aqui posta em análise: a contradição, produzida

pela tentativa de se estabelecer uma relação entre os termos “síntesis” e “heterogênea”, já que, enquanto o primeiro aponta para a unidade, o segundo a nega, e o sujeito-aluno os coloca numa relação de continuidade: a síntese leva à heterogeneidade. Assim, sobre o trabalho do sujeito-aluno para represar a dispersão e as derivas dos sentidos, a contradição, a falha, o equívoco escaparam pelas brechas que habitam as margens desse rio transbordante de sentidos outros, outras memórias, outras histórias, outras vozes: a escrit(ur)a.

Essa posição encontra respaldo na própria natureza intervalar do sujeito, afetado, simultaneamente, pela linguagem, pela ideologia e pelo inconsciente. Ao mesmo tempo que ele é afetado por esses três fatores, deixa em cada um deles um furo, “como é próprio de um *ser-em-falta*: o *furo* da **linguagem**, representado pelo equívoco; o *furo* da **ideologia**, expresso pela contradição, e o *furo* da **psicanálise**, manifestado pelo inconsciente” (LEANDRO-FERREIRA, 2007, p. 104). É a partir dessa constituição, portanto, que a incompletude fundante passa a ser constitutiva do sujeito, cuja falta representa o lugar do possível para o sujeito desejante e interpelado ideologicamente. À primeira vista, pode parecer-nos paradoxal considerar a falta como lugar de possibilidade, mas é justamente ela que funciona como “a chave” para se poder acessar a incompletude (do sujeito, da língua, do discurso e dos sentidos), já que

A falta é algo que nos completa pela ausência – é “a presença na ausência” –, a que faz referência Lacan. E assim como é uma dimensão estruturante para o SUJEITO (sujeito ideológico e sujeito do inconsciente), ela se apresenta igualmente como constitutiva e condição de possibilidade para a LÍNGUA e para o DISCURSO (LEANDRO-FERREIRA, 2004, p. 39).

Contudo, é justamente essa falta, inerente ao sujeito e à língua, que faz intervir o lugar do possível e do impossível (real da língua), revelando a não plenitude do sujeito, a instabilidade da língua e a heterogeneidade do discurso que, por sua vez, revelam que não há um sentido, mas sentidos deslizantes, sentidos que transbordam, isto é, o sentido pode ser sempre outro. Dito de outra forma: se sujeito e sentido se constituem mutuamente, trata-se do não-todo da língua e do sujeito. Essa falta, representada na AD pela noção de real, desdobra-se em real da língua, real do sujeito e real da história, noções muito profícuas para se compreender a incompletude do sujeito, a não-sistematicidade da língua e a contradição da história. E essa incompletude constitutiva do sujeito também constitui sempre o discurso e os sentidos, ou seja, ela é “o índice da abertura do simbólico, do movimento do sentido e do sujeito, da falha, do possível” (ORLANDI, 2012, p. 93).

Como já afirmado, a AD se caracteriza como uma disciplina de confluência. O deslocamento que orienta os seus estudos se pauta em três áreas do conhecimento: o materialismo histórico (e a opacidade da história), a psicanálise (e a opacidade do sujeito) e a linguística (e a opacidade da língua). Na confluência dessas três áreas, sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo, numa articulação entre língua e história e na qual intervêm o imaginário e a ideologia. É nesse sentido, nos termos de Orlandi (2012), que o acontecimento discursivo se constitui na subjetividade que, ao mesmo tempo, permite compreender a relação língua/homem e como ela (a subjetividade) se estrutura no acontecimento discursivo. É o discurso que permite o deslocamento da noção de homem para a de sujeito.

Para a autora, a subjetividade permite que observemos os sentidos possíveis que entram em jogo a partir de uma determinada posição-sujeito, pois este se subjetiva na medida em que se projeta em sua posição no discurso. É por meio dessa projeção que se realiza a transformação do sistema social (empírico) em posição-sujeito (discursivo). Trata-se, como já visto anteriormente, de um sujeito assujeitado e submetido à língua para significar(-se) por meio do simbólico na história. Em outros termos, para se subjetivar, o sujeito se submete à língua, ou seja, é por meio desse assujeitamento à língua (na história) que é possível a constituição do sujeito e do sentido. Significa a qualificação do sujeito pela sua relação constitutiva com o simbólico.

Dessa forma, pensar o assujeitamento do sujeito à língua, ao simbólico requer que se promova um deslocamento quanto à concepção de língua, ou seja, ela deixa de ser tratada como um sistema formal e passa a ser compreendida como um jogo entre língua e história no processo de produção de sentidos. É o simbólico afetando o sujeito e, “para ressoar, é preciso a forma material, a língua-e-a história”, pois “se, de um lado, a linguagem tem sua parte na injunção a significar, de outro, o mundo exerce sua força inexorável” (ORLANDI, 2012, p. 102). Esse novo olhar sobre língua e sua relação com a história permite-nos constatar a falha que habita a língua e o equívoco que habita o discurso. A distinção entre esses dois fatos é desenvolvida por Orlandi nos seguintes termos: a língua comporta a falha que é constitutiva da ordem simbólica, enquanto o equívoco, que é da ordem do discursivo, é o resultado da inscrição da língua na história e se dá no funcionamento da ideologia e/ou inconsciente. Logo, “o equívoco é a falha da língua na história” (Ibidem, p. 103).

Por esse viés, a interpelação do sujeito faz emergir uma dupla ilusão: a de que ele é a origem do seu dizer e a da literalidade, acreditando haver uma relação termo-a-termo entre

linguagem, pensamento e mundo. Segundo Pêcheux e Fuchs ([1975]1997), essa ilusão é resultado do apagamento da relação entre o sujeito e seu exterior pelos esquecimentos número um e número dois. Para os autores, o primeiro esquecimento, inerente à prática subjetiva ligada à linguagem, resulta de uma defasagem que reflete a exterioridade relativa de uma formação ideológica em relação a uma FD. Refere-se à “defasagem de uma e outra formação discursiva, a primeira servindo de algum modo de matéria-prima representacional para a segunda, como se a discursividade desta ‘matéria-prima’ se esvanecesse aos olhos do sujeito falante” (p. 168).

A partir dessa afirmação, a produção de sentido só pode ser considerada numa relação parafrástica entre as sequências discursivas, chamada “matriz de sentido”, o que significa dizer que o efeito de sentido se constitui a partir da relação estabelecida no interior da família parafrástica das sequências discursivas. Nestes termos, o “‘sentido’ de uma sequência só é materialmente concebível na medida em que se concebe essa sequência como pertencente necessariamente a esta ou àquela formação discursiva (o que explica, de passagem, que ela possa ter vários sentidos)” (Ibidem). Logo, a ilusão do sujeito de ser a origem do sentido, sob a forma da retomada pelo sujeito de um sentido universal preexistente, advém do fato de que, para que uma sequência seja dotada de sentido, ela necessariamente precisa estar inscrita em uma determinada FD.

Quanto ao segundo esquecimento, ou zona do “rejeitado” como denominam os autores, ele estaria mais ou menos próximo da consciência. Tem-se um efeito de ocultação parcial no qual se identifica “a fonte da impressão de realidade do pensamento para o sujeito (‘eu sei o que eu digo’, ‘eu sei do que eu falo’)” (Ibidem, p. 176). Esta zona pode ser acessada conscientemente pelo sujeito, que o faz ao se corrigir para tentar explicitar o que disse, para aprofundar o que pensa e fazer reformulações. São processos da ordem da enunciação que se caracterizam por um funcionamento do tipo pré-consciente/consciente e que produzem em nós a impressão da realidade do pensamento e sua relação direta com a linguagem e o mundo, levando-nos a acreditar que o que dizemos só pode ser feito de uma forma e não de outra, usando determinadas palavras e não outras. Nesse esquecimento, portanto, o sujeito pode manipular suas escolhas, o modo de argumentação, mas não pode regular as possibilidades de interpretação de suas formulações. Para Orlandi ([1999]2015, p. 33), esse esquecimento representa o sonho adâmico, ou seja, “o de estar na inicial absoluta da linguagem, ser o primeiro homem, dizendo as primeiras palavras que significariam apenas e exatamente o que queremos.”

**SD2** Otro punto de innovación en la poética de ética de Martí es la proximidad entre la prosa y la poesía. Él utiliza el lenguaje coloquial y la técnica del encabalgamiento como formas de desconexión entre la métrica (la organización del verso) y la sintaxis (elementos sintácticos que organizan las frases), o sea, aproxima el ritmo de la lectura poética al de la prosa. Además, las imágenes cotidianas criadas por medio de las figuras lingüísticas, como las metáforas, acercan los poemas a la noción verosímil de la realidad como si fueran productos de periódicos:

Oh, alma! Oh alma buena! mal oficio  
 Tienes!: póstrate, calla, cede, lame  
 Manos de potentado, ensalza, excusa  
 Defectos, tenlos -que es mejor manera  
 De excusarlo, y mansa y temerosa  
 Vicio celebra, encumbra vanidades:  
 Verás entonces, alma, cuál se trueca  
 En plato de oro rico tu desnudo  
 Plato de Pobre!

(Hierro, Martí, 2007, pp.106-108)

? { En esos versos, la mirada del poeta describe (hace casi una receta) cómo ser reconocido en el sistema capitalista. Para eso, es necesario someterse a los potentados y encumbrar~~los~~ las vanidades y, consecuentemente, ser merecedor de los "regalos". Al llamar el alma de buena y hablar de su mal oficio, Martí imprime su crítica a la corrupción del hombre por el sistema. ?

Funcionando como um espelhamento da afirmação precedente, isto é, o não controle das interpretações possíveis que sua formulação suscita, o sujeito-aluno vê barrados os argumentos que o alçariam à assunção de autoria. Se de um lado, o esquecimento n. 2 funciona desse modo para o sujeito-aluno, de outro, para o sujeito-professor, ele funciona sob o imaginário de transparência da relação pensamento-linguagem-mundo, ou seja, “(só) ele sabe o que diz”, sobredeterminando o dizer do sujeito-aluno.

Essa SD se desenha, do início ao fim, com a tomada de posição do sujeito-aluno sobre a poética do escritor cubano José Martí, por ele considerada inovadora, tanto pelos temas abordados, quanto pelo uso dos recursos lingüísticos. Nos versos, o poeta faz uma descrição

que, do ponto de vista do sujeito-aluno, funciona como uma receita para se alcançar o reconhecimento no sistema capitalista, posição denegada pelo sujeito-professor que denega, também, o gesto interpretativo segundo o qual Martí critica a corrupção do homem pelo sistema a partir do emprego dos qualificativos “bom” para a alma (“*Al llamar el alma de buena*”) e “mau” para o seu ofício (“*y hablar de su mal oficio*”). Essas posições-sujeito divergentes demonstram que, de um lado, o sujeito-aluno, na função autoral, organiza o seu modo de argumentação e, de outro, não tem controle sobre os gestos interpretativos possíveis do sujeito-professor, cuja posição vem atravessada também pelo discurso pedagógico em sua forma autoritária, que restringe a desestabilização do que está posto e, por conseguinte, a produção de outros sentidos.

Para entender como o sujeito, constituído por essas características, funciona no discurso, é necessário que recorramos a outra noção também central para a AD: a de Formação Discursiva, já que a compreensão de uma determina a da outra. Já fizemos, anteriormente, algumas referências à noção de FD e, nas linhas que seguem, aprofundaremos um pouco mais a discussão em torno dessa noção por entendermos que se trata de uma noção central na edificação teórico-metodológica da AD. Para iniciar, gostaria de recorrer a um aforismo utilizado por Pêcheux ([1975]1995, p. 293), em *Semântica e Discurso*, que diz: “não há fumaça sem fogo”. Recorro a esse aforismo por ser o conceito de FD constantemente revisitado, questionado e, sobretudo, porque o próprio Pêcheux o retoma – após algumas críticas às suas formulações e com isso aceita “as falhas no ritual de sua descrição” – e promove algumas reformulações.

Formulado pela primeira vez em 1975, em coautoria com Catherine Fuchs, as FD são consideradas componentes de Formações Ideológicas e, na medida em que se estabelece essa relação, são demarcadas zonas de regularidades discursivas. Para os autores, ideologia e discurso não são identificáveis; entretanto, os processos discursivos devem ser vistos como materialidade ideológica, pois as FD – que determinam o que pode e deve ser dito – apresentam-se como um dos componentes das formações ideológicas.

A tese de que todo processo discursivo está inscrito numa relação ideológica de classes fundada pela contradição contribui para a revisão da primeira reformulação do conceito de FD, promovida pelo autor em *Semântica e Discurso*. Neste texto, passa-se a defender a relação entre FD e interdiscurso, uma vez que “Toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, intrincado no complexo das

formações ideológicas” (PÊCHEUX, [1975] 1995, p. 162). Esse “todo complexo com dominante”, segundo o autor, representa o interdiscurso, cuja objetividade material contraditória é dissimulada no interior da FD pela transparência do sentido nela formada, ou seja, todo discurso já vem cheio de significações, os sentidos são formulados sempre antes, em outros lugares. É o *ça parle* (algo fala) sempre antes, em outro lugar e independentemente.

A ideologia fornece as evidências que mascaram o caráter material do sentido das palavras, dos enunciados, promovendo a ilusão de que o sentido está colado tanto às palavras quanto aos enunciados e, por conseguinte, promove a ilusão de que a linguagem é transparente. A partir dessa posição, o sentido, aparentemente transparente para o sujeito, só pode ser observado em relação com o todo complexo das formações ideológicas, já que guarda com estas uma relação de dependência constitutiva, ou seja, o sentido de uma palavra, expressão ou proposição não existe em si mesmo, mas é determinado a partir das posições ideológicas em que são empregadas. Logo, “as palavras, expressões, proposições mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam” (PÊCHEUX, [1975] 1995, p. 160) e adquirem outro sentido no interior das formações discursivas. Como as FD representam na linguagem as formações ideológicas que lhes são correspondentes, as palavras, expressões, proposições adquirem seu sentido nas formações discursivas, responsáveis pela interpelação dos indivíduos em sujeitos de seu discurso.

Por esse viés, uma palavra, uma expressão ou proposição não tem um sentido, mas “seu sentido” se constitui nas FD, através das relações que se estabelecem com outras palavras, expressões ou proposições de uma mesma FD. Entretanto, como salienta o autor, se ao passar de uma FD a outra, as mesmas palavras, expressões, proposições mudam de sentido também deve admitir-se que palavras, expressões, proposições diferentes podem ter o mesmo sentido no interior de uma FD, o que corrobora a ideia de que a FD representa a condição para que cada elemento seja dotado de sentido. Desse modo, a FD, nas palavras do autor, deve ser compreendida como “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, [1975] 1995, p. 147). Ou seja: a FD é o lugar da constituição de sentidos de uma palavra, expressão ou proposição e é no seu interior que as relações de substituição, paráfrase, sinonímia, que constituem o processo discursivo, realizam-se.

Apesar de ser a noção de FD um dos termos essenciais na AD para a análise discursiva – como afirmado anteriormente – já que ela representa o lugar onde os sentidos se constroem,

essa noção foi pensada primeiramente por Foucault ([1969] 2007). Para Foucault, a FD apresenta um caráter mais ou menos regular, apesar de considerar que ela também comporta um sistema de dispersão, mas a constância de um saber/princípio regular é uma característica básica em sua definição. Em Pêcheux, ela é marcada pela heterogeneidade e suas fronteiras são extremamente instáveis, devendo ser entendido nos seguintes termos:

A noção de ‘formação discursiva’, tomada de empréstimo a Michel Foucault, começa a fazer explodir a noção de maquinaria estrutural fechada na medida em que o dispositivo da FD está em relação paradoxal com o seu ‘exterior’: uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente ‘invadida por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FDs) que se repelem nela (PÊCHEUX, [1975] 1995, p. 134).

Do ponto de vista pecheuxtiano, a FD apresenta um princípio regulador, mas é a heterogeneidade a sua característica principal. Outro aspecto que aponta para essa ressignificação da noção promovida por Pêcheux diz respeito à questão da ideologia – ausente na noção proposta por Foucault, para quem uma FD deve ser compreendida nos seguintes moldes:

no caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamento), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva – evitando, assim, palavras demasiado carregadas de condições e consequências, inadequadas, aliás, para designar semelhante dispersão, tais como “ciência”, ou “ideologia”, ou “teoria”, ou “domínio de saber” (FOUCAULT, [1969] 2007, p. 43).

Como se pode observar, para Foucault, é o princípio da regularidade que passa a orientar a FD e atribuir-lhe, ao mesmo tempo, um caráter homogêneo e fechado, com espaço para a transformação, desde que esta esteja submetida à regularidade, como chama a atenção Indursky (2007).

Das afirmações precedentes, observamos que, no percurso conceitual de FD, estão envolvidas as noções de regularidade e instabilidade dos sentidos, que se articulam entre sistematicidade e dispersão. Durante a trajetória de revisão do conceito, segundo Gregolin (2005, p. 2), Pêcheux promove alguns deslocamentos conceituais e abre espaço para uma nova discussão, articulando as noções de FD, memória e história. Tais deslocamentos também permitirão ao autor trabalhar “a linha tênue entre regularidade e instabilidade dos sentidos no discurso”. Ainda, conforme a autora, na discussão sobre a instabilidade das FD, duas questões

estão envolvidas e devem ser observadas: a **relação entre formação discursiva e interdiscurso** e a **relação entre intradiscurso e interdiscurso**. Na primeira, os sentidos que habitam o interior das FD dependem do interdiscurso, dado que o sujeito se apropria dos sentidos formulados antes, em outros lugares para formular o seu discurso. Na segunda, as práticas e processos discursivos, por meio dos quais os sentidos são historicamente produzidos, acontecem pela vinculação entre o sistema da língua e a FD. Contudo, não se trata de uma relação direta e homogênea, pois “as fronteiras entre o linguístico e o discursivo são constantemente deslocadas em toda prática discursiva, razão pela qual as ‘sistematicidades’ não funcionam sob a forma de um bloco homogêneo de regras organizadas sob a forma de uma máquina lógica” (PÊCHEUX, 1975, p. 3).

Outra revisão do conceito de FD – e que será fundamental para a edificação teórico-metodológica da AD – foi empreendida por Courtine (1981), para quem a FD deve ser pensada a partir de sua relação com a memória discursiva e cujo trabalho deverá, necessariamente, considerar as condições de difusão e circulação do arquivo. Nessa abordagem, a FD se caracteriza como “fronteiras que se deslocam” e são impulsionadas pela memória discursiva que produz a lembrança ou o esquecimento, a reiteração ou o silenciamento de enunciados. Nos termos de Gregolin (2005, p. 6), “Articulado a essa tese fundamental do papel da memória, todo um conjunto de noções foucaultianas é integrado ao conceito de FD (*acontecimento, práticas discursivas, arquivo* etc.) fortalecendo a ideia de uma articulação dialética entre singularidade e repetição, regularidade e dispersão”. O estabelecimento dessa relação, portanto, permite que se observem os movimentos de dispersão e regularidades dos enunciados, isto é, na dispersão dos enunciados, encontram-se algumas regularidades nas práticas discursivas.

Partindo dos pressupostos de que “as FD são componentes interligados das FI” e de que “é no interior de uma FD que se realiza o ‘assujeitamento’ do sujeito (ideológico) do discurso”, Courtine (2009) estabelece uma relação de dependência das FD com o interdiscurso. Para explicitar melhor o estabelecimento dessa relação de dependência, tomemos as próprias palavras do autor:

Se uma dada FD não é isolável das relações de desigualdade, de contradição ou de subordinação que marcam sua dependência em relação ao “todo complexo com dominante” das FD, intrincado no complexo da instância ideológica, e se nomeamos “*interdiscurso*” esse todo complexo com dominante das FD, então é preciso admitir que o estudo de um processo discursivo no interior de uma dada FD *não é dissociável* do estudo da

determinação de processo discursivo por seu interdiscurso (COURTINE, 2009, p. 73 – grifos do autor).

O interdiscurso de uma FD, portanto, passa a ser fundamental por representar o lugar a partir do qual as modalidades do assujeitamento são analisáveis. É nele que o sujeito enunciator vai buscar os saberes que lhe serão necessários para a produção de seu discurso e, ao apropriar-se deles, promove as articulações necessárias para dar coerência ao seu discurso, que se realizará no intradiscurso da sequência discursiva. Podemos afirmar, pois, que está caracterizada a vinculação entre o interdiscurso de uma FD e o intradiscurso com o sujeito, concebida pelo autor nos seguintes termos:

É, então, na relação entre o interdiscurso de uma FD e o intradiscurso de uma sequência discursiva produzida por um sujeito enunciator a partir de um lugar inscrito em uma relação de lugares no interior dessa FD que se devem situar os processos pelos quais o sujeito falante é interpelado-assujeitado como sujeito de seu discurso (COURTINE, 2009, p. 74).

É a partir dessa vinculação que se pode também estabelecer a articulação entre língua e discurso, na qual intervêm dois elementos: o *pré-construído* e a *articulação*. Pensado primeiramente por Paul Henry, o *pré-construído* designa

uma construção anterior, exterior, independente por oposição ao que é construído na enunciação. Ele marca a existência de um descompasso entre o interdiscurso como lugar de construção do *pré-construído*, e o intradiscurso, como lugar de enunciação por um sujeito (COURTINE, 2009, p. 74).

Nestes termos, o *pré-construído*, que se constitui no interdiscurso, representa o “sempre-já-ai”; enquanto a *articulação*, que se realiza no nível do intradiscurso, refere-se à constituição do sujeito em sua relação com o sentido; é por meio dela que sujeito e sentido se constituem. Tem-se, portanto, a intersecção entre o eixo vertical (interdiscursivo), onde se situam todos os ditos e não-ditos, e o eixo horizontal (intradiscursivo), no qual o sujeito enunciator constrói o fio de seu discurso. Com base nessa configuração, “o intradiscurso de uma sequência discursiva aparece nessa perspectiva como um efeito do interdiscurso sobre si próprio” (COURTINE, 2009, p. 75).

Retomando a noção de FD como “fronteiras que se deslocam”, compreendemos que isso ocorre por comportarem as FD fronteiras extremamente instáveis, porosas, que possibilitam o agrupamento de saberes que provêm de outras FD. É justamente essa porosidade e instabilidade que permitem que saberes provenientes do interdiscurso nelas se

incorporem. E é partir dessa posição que o teórico afirma ser o interdiscurso de uma FD o lugar onde a reconfiguração ocorre e cujos saberes que não fazem parte dela, em um determinado momento, em uma determinada conjuntura, possam integrá-la, introduzindo, assim, a diferença, a divergência, marcando o seu caráter essencialmente heterogêneo. Logo, os saberes de uma FD se movimentam segundo as posições ideológicas que ela representa em uma determinada conjuntura.

O domínio do saber, ainda conforme o autor, constitui-se no interdiscurso de uma FD, numa relação contraditória entre esta e as formações ideológicas, e funciona como princípio

**SD3** No solamente los indígenas son una amenaza. Sigüenza generaliza toda sociedad novohispana, indios o gachupines, como en el fragmento “mancomunándose con aquéllos y con unos y otros cuantos mulatos, negros, chinos, mestizos, lobos y vilísimos españoles, así gachupines como criollos, allí se hallaban” (Sigüenza y Góngora, 1982, p. 127). Intenta separar la sociedad entre *ellos* (los indios) y *nosotros* (criollos y españoles), sin percibir que la realidad novohispana ya es otra y que aquellos indios nacidos bajo la cultura europea que

Cuidado:  
el texto  
de Sigüenza  
ta no  
resiste  
esta  
lectura.

de aceitabilidade e exclusão discursiva para um conjunto de formulações, ou seja, é ele (o domínio do saber) que determina “o que pode e deve ser dito” e “o que não pode/não deve ser dito”. É ele, também, o responsável pela delimitação entre os elementos do saber que pertencem e os que não pertencem a uma FD, estabelecendo uma fronteira entre o interior e o exterior. Essa fronteira, contudo, como afirmamos acima, caracteriza-se por ser fundamentalmente instável e se inscreve entre diversas FD como uma “fronteira que se desloca”.

O caráter heterogêneo das FD, enquanto lugar de abrigo das diferenças e divergências e de onde se podem observar as distintas posições ideológicas, torna-se visível na sequência discursiva acima a partir da qual podemos constatar duas posições-sujeito divergentes: a posição do sujeito-autor e a do sujeito-leitor que, em seu gesto de correção, contesta a formulação produzida pelo sujeito-autor, contraidentificando-se com a FD por este recortada do interdiscurso.

No enunciado “*Cuidado: el texto de Sigüenza no resiste esta lectura*”, constatamos o funcionamento de imposição e de interdição do dizer e da interpretação do sujeito-aluno. Esse funcionamento, por sua vez, visa a impedir que os saberes provenientes do interdiscurso

penetrem e imponham novos sentidos e novas posições-sujeito nesse espaço que, como nos diz Courtine, são fronteiras que se deslocam. Assim sendo, no gesto de interpretação do sujeito-professor está implicada uma noção de FD constituída não por fronteiras moventes, mas rígidas, intransponíveis. O espaço assim caracterizado exclui, portanto, a posição do sujeito-aluno segundo a qual “*Sigüenza generaliza toda sociedad novohispana, indios o gachupines*”, pois ele se encontra fechado para os enfrentamentos, confrontos que esse dizer provoca; nele só haveria lugar para as alianças, as sobredeterminações.

A avaliação do sujeito-professor traz consigo um domínio do saber que funciona como princípio de exclusão da formulação do sujeito-aluno e determina o que não pode ser dito, enquanto a formulação do sujeito-aluno representa um saber proveniente de outra FD forçando passagem nessa fronteira, lugar onde se constroem os gestos de interpretação e de autoria pela resistência do dizer no dizer mesmo. A partir dessas considerações, esse gesto de correção aponta para duas questões importantes no trabalho de correção/avaliação: primeiro, romper com a circularidade e autoritarismo do discurso pedagógico que, em seu funcionamento, valoriza as práticas escolares que se baseiam na produção da repetição, da paráfrase, produzindo, portanto, uma interdição aos gestos de interpretação e de autoria; segundo, considerar o fato de que todo enunciado é passível de várias (e diversas) leituras – mas não todas, porque há também os limites da interpretação –, evitando a fixação de um sentido que passa a ser tomado como o legítimo para a leitura sem considerar o contexto sócio-histórico em que ela se produz. Essa posição nos remete, irremediavelmente, para uma terceira questão: se o discurso é uma construção sócio-histórica, cujos sentidos nele se constroem, é função do professor promover situações e condições para que o sujeito-aluno produza deslocamentos, filiando-se ao interdiscurso e produzindo sentidos outros. Desse lugar, o professor, no trabalho com a escrit(ur)a, poderá explicitar aos alunos os sentidos vários que habitam os textos e como, a partir destes, pode-se chegar a discursos e suas redes de memória, que se materializam no objeto texto.

De encontro à essa posição e considerando o interdiscurso como o lugar de agrupamento dos sentidos (de todos os sentidos), dos já-ditos e esquecidos, dos não-ditos, Courtine estabelece o interdiscurso de uma FD como um processo de *reconfiguração incessante* no qual

o saber de uma FD é levado, em razão das posições ideológicas que esta FD representa em uma conjuntura determinada, a incorporar elementos pré-construídos produzidos no exterior de si mesmo, a depois produzir sua

redefinição ou volta; a igualmente suscitar a lembrança de seus próprios elementos, a organizar sua repetição, mas também, eventualmente, a provocar seu apagamento, esquecimento ou mesmo sua denegação (COURTINE, 2009, p. 100).

O interdiscurso de uma FD, pois, representa o que regula o deslocamento de suas fronteiras, já que funciona como instância de formação/repetição/transformação dos elementos do saber dessa FD.

Anteriormente, dissemos que a FD é regulada pelo domínio de saber reformulável dentro de uma FD fundamentalmente heterogênea. Os saberes que constituem esse domínio são definidos pelo autor como Enunciado<sup>4</sup>, concebido como uma forma ou um esquema geral que governa a repetibilidade no seio de uma rede de formulações, a qual corresponde a um conjunto estratificado ou desnivelado de formulações, que constituem as formulações possíveis de um Enunciado. É na dimensão vertical ou interdiscursiva de um Enunciado como rede de formulações que essa estratificação ou desnivelamento ocorre. E são nas redes de formulações onde se estabiliza a referência dos elementos do saber, isto é, é nelas que os objetos do discurso se formam como pré-construídos e é nelas que os Enunciados se articulam.

Ao longo das discussões aqui empreendidas, demonstramos o caráter heterogêneo das FD, apesar de ser regida por um saber regular (o que pode e deve ser dito e o que não pode/não deve ser dito). Para essa constatação, encontra-se a noção de *posição-sujeito*, mobilizada por Pêcheux ([1975] 1995) a partir do que ele denominou modalidades de desdobramento do sujeito – identificação, contraidentificação, desidentificação – como efeito do complexo de relações desiguais, contraditórias e sobredeterminadas que atravessam sua condição de sujeito. Vale ressaltar que essas modalidades de desdobramento não são acessíveis ao sujeito, pois representam a sua inscrição na ordem do simbólico e estão afetadas, num jogo quase indivisível, pelas noções de inconsciente, esquecimento e interpelação, de um lado; e de identidade, identificação e enunciação, de outro. Nos termos de Zandwais (2005, p. 145),

---

<sup>4</sup> A grafia desse termo com maiúscula é utilizada pelo autor, em seu esquema proposto, para diferenciar *enunciados* (grafado com [E]) de *rede de formulações* (grafado com R[e]). Nas palavras do autor, “Grafaremos [e] uma formulação, isto é, uma sequência linguística (de dimensão sintagmática inferior, igual ou superior a uma frase) que é uma reformulação possível de [E] no seio de R[e] e que vem marcar a presença de [E] no intradiscurso de uma sequência discursiva dominada por uma FD, na qual [E] é um elemento do saber” (COURTINE, 2009, p. 101).

as modalidades que relacionam os diferentes processos pelos quais passam as relações de identificação dos indivíduos com o Sujeito Universal (as ideologias) não são evidentes, nem diretamente apreensíveis, enquanto formas de apropriação/reprodução/ transformação de efeitos pré-construídos que dominam os sentidos de seu dizer. Representam, assim, diferentes modalidades de “captura” do sujeito em seu processo de assunção de uma identidade.

Se a FD se constitui essencialmente pela heterogeneidade, devemos pensar que a forma-sujeito que a organiza é também heterogênea em relação a si mesma, abrigando a diferença e a ambiguidade em seu interior e permitindo que o discurso-outro e a alteridade invadam o interior da FD.

Ainda de acordo com as modalidades de desdobramento do sujeito, é importante mobilizar duas noções centrais para os estudos do discurso: o *acontecimento enunciativo* e o *acontecimento discursivo*, ambos da ordem da raridade. A diferença entre os dois reside no fato de que, enquanto o *acontecimento discursivo* se dá como consequência do acontecimento histórico que passa a ser discursivizado “no ponto de encontro de uma atualidade e de uma memória” (PÊCHEUX, [1983] 2015, p. 16), permitindo, dessa forma, a inscrição do acontecimento histórico no interdiscurso, o *acontecimento enunciativo* se caracteriza pela contra-identificação com a posição-sujeito dominante e “consiste em apontar para o momento em que se dá a instauração de uma nova posição-sujeito no interior de uma FD, posição essa que traz para o interior da identidade a alteridade e isso provoca divergência, tensão, estranhamento, agitação nas fileiras dos sentidos, introduzindo no interior da FD ‘ambiguidade ideológica e efeitos de divisão’” (INDURSKY, 2005, p. 9).

Um acontecimento discursivo, por meio do processo de *desidentificação*, promove uma ruptura com a estabilidade anterior e inaugura uma nova estabilidade discursiva, instaurando uma nova FD, já que são instituídos processos parafrásticos de uma nova ordem. Dito de outra forma: um enunciado rompe com a estrutura, promovendo deslocamento de sentido e instaurando um novo saber. Já um acontecimento enunciativo instaura uma nova posição-sujeito que traz para o interior de uma FD saberes que provocam estranhamentos, alvoroço, tensão, mas que convive com as demais posições-sujeito que estão inscritas na FD. Ou seja: ocorre a *contraidentificação* entre o sujeito do discurso e a forma-sujeito da FD, provocando uma tensão na e sobre a forma-sujeito. Essa modalidade “evidencia que a forma-sujeito não é dotada de unicidade e isto permite que diferentes modos de com ela identificar-se e subjetivar-se ocorram” (INDURSKY, 2008, p. 13). A tomada de posição dessa segunda modalidade permite o sujeito do discurso duvidar, distanciar-se, questionar os saberes.

## 2.2 A ANÁLISE DO DISCURSO E UMA LÍNGUA PREENHE DE SENTIDOS

“*Gosto de sentir a minha língua roçar a língua de Luís de Camões*”<sup>5</sup>. Tomo, mais uma vez, as palavras de Caetano Veloso para pensar que sentidos o fragmento precedente evoca, isto é, que sentido subjaz em “*a língua de Luís de Camões*”? Que concepção de língua essa afirmação comporta? A alusão feita ao poeta lusitano indicaria um ideal de língua a ser alcançado por todos? Estaria ela livre do atravessamento da exterioridade? Seria um construto acabado, fechado, heterogêneo, transparente, perfeito? As perguntas aqui formuladas não têm por objetivo encontrar respostas, mas ilustrar que o interesse pelos fatos da língua é muito antigo e a busca por estabelecer definições sobre esses fatos sempre esteve no centro dessas discussões, além de demonstrar que as diferentes concepções de língua sempre estão entrelaçadas com uma concepção de mundo, com uma concepção de realidade.

Pensar esse objeto de fascínio e estranhamento no escopo da Análise do Discurso (AD, daqui em diante) exige, nos termos pecheuxtianos, uma “mudança de terreno”. Será Pêcheux o responsável por guiar-nos por esse terreno árido cujas rachaduras escondem um objeto que comporta a opacidade, o equívoco, a historicidade, ou seja, a língua. Uma língua preñe de sentidos. E é justamente a questão do sentido, do qual a Linguística tentou se “livrar”, que impulsionará as inquietações desse autor sobre o lugar da língua nos estudos discursivos. Para iniciar a caminhada por esse terreno, tomarei, primeiramente, como objeto de reflexão, o texto *Análise Automática do Discurso* (AAD69), texto fundador da teoria do discurso, no qual o autor verte suas primeiras inquietações sobre a noção de língua na tradição dos estudos linguísticos.

A AAD tem por objetivo evidenciar os traços dos processos discursivos a partir do estabelecimento de um *corpus* discursivo e, para tanto, o dispositivo comporta uma fase de análise linguística, já que o *corpus* está formado por textos produzidos em língua natural. Portanto, para proceder à análise linguística, definir previamente o papel da língua torna-se imprescindível dada a relação existente entre os processos discursivos e a língua. Ora, se os efeitos de sentido se realizam nos processos discursivos, a língua constitui o lugar material desses efeitos de sentido, e compreender o funcionamento (no sentido saussuriano) e não a função dessa materialidade específica da língua é que interessa ao dispositivo da AAD. Para

---

<sup>5</sup> Fragmento extraído da música “Língua”, de Caetano Veloso (1984).

tanto, a caracterização dessa materialidade, do ponto de vista da teoria do discurso, deve afastar-se da noção adotada pela Linguística, ou seja, conceber a língua como base de um léxico e de sistemas fonológicos, morfológicos e sintáticos passa a ser considerado insuficiente.

Essa posição resulta do fato de que, até então, refletir sobre a língua se confundia com o estudo do texto, cujas questões buscavam contemplar os estudos de compreensão do texto e as atividades gramaticais normativas ou prescritivas. O texto, pois, era o meio pelo qual se buscava acessar os usos semânticos e sintáticos para trabalhar questões referentes ao sentido, que se materializam por meio de formulações como “O que quer dizer este texto?” (PÊCHEUX, [1975] 1995, p. 63).

A partir do deslocamento promovido por Saussure, em seu *Curso de Linguística Geral*, a língua passa a ser pensada como *sistema* e, como tal, deixa de ser compreendida como se tivesse a *função* de expressar sentido. Dessa posição resulta a noção de língua como objeto cujo *funcionamento* pode ser descrito pela ciência linguística, pois é ela, enquanto “conjunto de sistemas que autorizam combinações e substituições reguladas por elementos definidos” (Ibidem, p. 62), que funciona, e não o texto. Mas, apesar desse novo olhar saussuriano sobre a língua e que passa a orientar os estudos linguísticos, Pêcheux é enfático ao criticar a constituição da linguística enquanto ciência, já que ela deixou a descoberto o estudo do texto. Entretanto, segundo Pêcheux, as questões por ela abandonada – “Que significação contém este texto?” ou “Em que o sentido deste texto difere daquele de tal outro texto?” – continuam ecoando.

Outra crítica aos postulados saussurianos diz respeito à noção de língua como objeto homogêneo estabelecido a partir da exclusão da *fala* e das *instituições não-semiológicas* para fora da zona de pertinência da ciência linguística. Tais exclusões têm como consequência o reaparecimento do sujeito falante como subjetividade em ato, como uma unidade ativa de intenções conscientes. A fala, desse modo, representa “o caminho para a liberdade humana” (Ibidem, p. 71), posição à qual Pêcheux se opõe e afirma que, longe de se configurar como um lugar de liberdade humana, “o discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas”. A fim de fundamentar sua oposição, ele se utiliza de um discurso proferido por um deputado na Câmara, ressaltando que, do ponto de vista saussuriano, tal discurso seria considerado da ordem da fala, da qual emerge a liberdade do locutor. Mas esse mesmo discurso pode ser tomado como pertencente a um sistema de normas nem puramente individuais nem globalmente universais, mas corresponde a “um certo *lugar* no interior de

uma formação social dada, já que ele se situa no interior da *relação de forças* existentes entre os elementos antagonistas de um campo político dado” (Ibidem, p. 76-77 – grifos do autor).

A noção de língua una e homogênea funcionava como uma força motriz nos estudos linguísticos e contribuía para que os estudos sobre o sentido fossem cada vez mais varridos para debaixo do tapete da Linguística, o que requeria um deslocamento da perspectiva teórica, ou seja, uma mudança de terreno que trouxesse para o seio da Linguística (ou retirasse o que havia sido varrido para debaixo do tapete) elementos exteriores a ela. Esse novo olhar teórico estabelece, por exemplo, que os critérios de correção de uma frase não estão baseados apenas em uma norma universal inscrita na língua, mas que para tal julgamento intervenha a referência ao mecanismo discursivo que faz com que determinada frase seja aceita em um contexto dado. Com essa mudança de terreno, a oposição entre língua e fala delimitada por Saussure sofre também um abalo, ou seja, para Pêcheux é imprescindível questionar a identidade implicitamente estabelecida entre o universal (a língua) e o extra-individual, sendo necessário, pois,

um nível intermediário entre a singularidade individual (a fala) e a universalidade (a língua), a saber, o nível da *particularidade* que define “contratos” linguísticos específicos de tal ou tal região do sistema, isto é, feixes de normas mais ou menos localmente definidos, e desigualmente aptos a disseminar-se uns sobre os outros” (PÊCHEUX, [1975] 1995, p. 74 – grifos do autor).

Nesse nível intermediário entre a fala e a língua, estaria o discurso enquanto nível de particularidade, abordado a partir do estabelecimento de relações entre a Linguística e os elementos exteriores a ela.

Nessa nova posição, portanto, a produção do discurso supõe as transformações promovidas no fio do discurso, contrapondo-se à visão retórica que privilegia a disposição, a ordem e o encadeamento de ideias. A partir disso, o autor vai designar *processo de produção do discurso* para definir os mecanismos formais que intervêm na constituição do sentido do discurso em circunstâncias específicas. Para tanto, o estudo desses processos supõe “o estudo das variações específicas (semânticas, retóricas e pragmáticas) ligadas aos processos de produção particulares considerados sobre o ‘fundo invariante’ da língua (essencialmente: a sintaxe como fundo de coerções universais)” (Ibidem, p. 74-75) e as *condições de produção* em que ocorre o processo de produção discursiva. Constata-se que, na afirmação precedente, fica estabelecida uma distinção entre a “variação”, constitutiva da produção do discurso, e

“invariância” da língua. A língua, dessa forma, é tomada como fundo invariante na qual a variação dos processos discursivos produz seus efeitos.

O fundo invariante mobiliza a língua em seu funcionamento sintático e, para o estudo dos processos de produção discursiva, da constituição dos sentidos, toma-se como base a língua que, como fundo invariante,

torna-se um elemento fundamental na abordagem dos processos de produção do discurso. A esse respeito, se a mudança de terreno proposta por Pêcheux faz intervir conceitos exteriores à região da Linguística – de forma que seja possível abordar o nível da particularidade do discurso –, tal “mudança” se fundamenta numa “permanência” no terreno da Linguística, terreno no qual a língua é abordada enquanto ordem própria que coloca em cena um funcionamento fonológico, morfológico, sintático etc. (GASPARINI, 2010, p. 31-32).

Em coautoria com Catherine Fuchs, em *A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas* ([1975] 1995), Pêcheux volta a (re)afirmar a relação existente entre os processos discursivos e a materialidade da língua sobre a qual se realizam os efeitos de sentido. Conforme os autores, essa materialidade remete à ideia de funcionamento nos termos saussurianos em oposição à ideia de função. O problema é que a caracterização dessa materialidade não deve conceber a língua como base de um léxico e de sistemas fonológicos, morfológicos e sintáticos (o que representa um ponto nodal para a Linguística); ao contrário, o léxico deve ser visto como um conjunto estruturado de elementos articulados sobre a sintaxe e não um estoque de unidades lexicais, simples lista de morfemas sem conexão com a sintaxe. E a sintaxe, portanto, deve ser vista como o modo de organização dos traços das referências enunciativas. O que se deve construir, destacam os autores, é uma “teoria do funcionamento material da língua em sua relação consigo própria, isto é, uma sistematicidade que não se opõe ao não-sistemático (língua/fala), mas que se articula em processos” (PÊCHEUX e FUCHS, [1975] 1997, p. 173 – grifos dos autores).

Nesse novo “terreno”, a análise não-subjetiva dos efeitos de sentido passa por uma fase linguística que traz como questão nodal o papel da semântica na análise linguística, cujo enfoque se afasta da concepção de semântica universal e *a priori*. Assim, a posição dos autores é a de que uma análise linguística de caráter discursivo deve “incluir no próprio funcionamento da língua os processos discursivos historicamente determinados que não podem ser colocados como coexistência à língua, salvo se identificar-se ideologia e língua” (Ibidem, p. 172). É neste sentido que o dispositivo da AAD luta contra uma concepção

idealista de língua, concebida como visão-concepção do mundo e, em seu limite, como origem deste último.

O “terreno” continua sendo percorrido e, em suas “rachaduras”, as reflexões sobre esse objeto que constitui a materialidade discursiva, ou seja, a língua, fazem-se presentes. Chegamos a *Semântica e Discurso*, texto publicado em 1975, no qual Pêcheux defende uma articulação entre a Linguística e a teoria histórica dos processos ideológicos e científicos que, por sua vez, é parte da ciência das formações sociais. Para ele,

o sistema da *língua* é de fato, o mesmo para o materialista e para o idealista, para o revolucionário e para o reacionário, para aquele que dispõe de um conhecimento dado e para aquele que não dispõe desse conhecimento. Entretanto, não se pode concluir, a partir disso, que esses diversos personagens tenham o mesmo *discurso*: a língua se apresenta, assim como *base* comum de *processos* discursivos diferenciados, que estão compreendidos nela na medida em que os processos ideológicos simularam os processos científicos (PÊCHEUX, [1975] 1995, p. 91 – grifos do autor).

O fragmento precedente põe em evidência a oposição entre “base linguística” e “processos discursivos”. Na distinção língua/discurso – ou base linguística/processos discursivos –, todo sistema linguístico é dotado de uma autonomia relativa, responsável por regular as leis internas, ou seja, a estas estão submetidas as estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas que constituem o objeto da Linguística. É na base dessas leis internas que se desenvolvem os processos discursivos, os quais não devem, porém, ser vistos como uma mera expressão do pensamento ou mera atividade cognitiva. Essa posição, que se afasta de uma visão psicologista, busca estabelecer diferenças entre a fala, maneira individual de habitar a abstração da língua, e processos discursivos, que se opõe a uma noção idealista de fala, pois em todo processo discursivo está inscrita uma relação ideológica de classes fundada pela contradição.

Esse posicionamento evidencia uma crítica à noção de fala postulada por Saussure, representando para Pêcheux “o mais fraco elo” do dispositivo científico estabelecido sob a forma do conceito de língua. Em suas palavras,

a *fala* não é de modo algum o conceito de um elemento contraditório dialeticamente ligado ao conceito de língua, e todas as acrobacias teóricas nada poderão mudar nesse particular; a *fala* saussuriana é, bem ao contrário, o autêntico tipo de anti-conceito, um puro excipiente ideológico que vem “completar”, por sua evidência, o conceito de língua, portanto um tapa-

buraco, um remendo que oculta a ‘lacuna’ aberta pela definição científica da língua como sistematicidade em funcionamento (PÊCHEUX, [1975] 1995, p. 245).

Outra crítica tecida neste texto diz respeito a algumas posições que defendem, historicamente, a relação entre autonomia relativa do sistema linguístico e o conjunto contraditório dos processos discursivos. A fim de refutar tais posições, Pêcheux ([1975] 1995) se baseia na noção de unidade da língua como lugar onde ocorrem as condições ideológicas, constituídas pelas relações contraditórias que os processos discursivos mantêm entre si, já que esses estão inscritos em relações ideológicas de classe.

Da trajetória trilhada até aqui resulta um outro encontro com mais um texto emblemático de Pêcheux: *O Discurso: Estrutura ou Acontecimento* (1983), que revela mais uma “mudança de terreno”. Dito de outra forma: influenciado pela teoria psicanalítica de Freud e Lacan, Pêcheux passa a abordar a língua numa perspectiva diferente, segundo a qual há um ponto em que língua e inconsciente se tocam, ou seja, a língua é abordada como *lalangue* (*lalíngua/alíngua*<sup>6</sup>), concepção que vai possibilitar reconhecer que o real é constitutivo da materialidade linguística e que a língua está sujeita ao equívoco, o qual passa a perturbar o fantasma da ciência régia que busca negar a sua existência. O reconhecimento do real próprio da língua suplanta a concepção de língua como base invariável dos processos discursivos, defendida nos trabalhos anteriores, além de demonstrar que não há possibilidade de separar o simbólico do papel do equívoco, da elipse, da falta. Na teoria do discurso, uma língua afetada pelo real significa que algo sempre escapa à univocidade, que o não-todo habita a ordem da língua e o equívoco é tratado como um “fato estrutural implicado pela ordem do simbólico” (PÊCHEUX, [1983] 2015, p. 51), que afeta a regularidade do sistema da língua. E para não cairmos num amolecimento teórico, sugere Pêcheux, são necessários procedimentos

---

<sup>6</sup> Termo advindo da Psicanálise, a *lalangue* representa “aquilo pelo qual, de um único e mesmo movimento existe língua (ou seres qualificáveis de falantes, o que dá no mesmo) e existe inconsciente”. Ou seja, é a condição para a existência da língua e do inconsciente; ela, como a língua, comporta o impossível: “impossível de dizer, impossível de não dizer de certa maneira” (Milner, 1987, p. 17-18).

Importa salientar que encontramos em português as formas *lalíngua* e *alíngua* como traduções possíveis para o neologismo *lalangue*, criado por Lacan. “Entretanto, tais formas não são unanimidades entre os tradutores, que preferem usar o termo em francês, já que o consideram intraduzível por estar associado à lalação do bebê. Para Haroldo de Campos, tradutor-inventor desse significante lacaniano, o prefixo “a”, em português, tem um sentido privativo que o distancia do artigo feminino francês *La* escolhido por Lacan. Assim sendo, a opção por ‘alíngua’ poderia vir a significar o oposto do que se pretende com *lalangue*. Em vez de um destaque, de uma ênfase nas ressonâncias com ‘lalia’, ‘lalação’ e de uma evocação de tudo o que nos afeta quanto a um fluxo polifônico das palavras, poderíamos incorrer no erro de conceber *lalangue* como uma ausência de linguagem (Campos, Haroldo de, ‘O afreudisíaco Lacan na galáxia de lalíngua – Freud, Lacan e a escritura’)”. Essas informações foram publicadas pelo Grupo de Estudo de Arte, Filosofia e Psicanálise e se encontram disponíveis em <http://psicanaliselacanianana.blogspot.com.br/2009/02/lalíngua-ou-alíngua-pequeno-percurso.html>. Neste trabalho, optamos por *alíngua* por ser a forma que aparece nos títulos com os quais trabalhamos.

(modos de interrogação de dados e formas de raciocínio) que deem conta desse fato linguístico do equívoco, e capazes de neutralizar a (aparente) consistência da representação lógica inscrita no espaço dos “mundos normais”.

Antes de prosseguirmos pelo terreno desse texto, parece-nos importante abrir um espaço para a reflexão que Pêcheux e Gadet ([1981] 2010) desenvolvem, em *A língua Inatingível*, sobre a noção de real da língua e seu deslocamento para o campo da Linguística, dado que em sua prática teórica encontra-se a língua como objeto próprio ou o real da língua como denominam autores. As trilhas perseguidas nesse caminho tomam como referência a tese de Milner (1987), proposta em *O amor da língua*, particularmente no que se refere ao uso do termo real – tomado de empréstimo da distinção promovida por Lacan entre real, simbólico e imaginário – a partir do qual Pêcheux e Gadet criticam a dualidade existente entre o empirismo e o racionalismo, correntes que nortearam os estudos linguísticos.

Essas duas correntes estiveram presentes na base desses estudos, constitutivamente afetado por uma dupla deriva. De um lado, o empirismo, movido por uma concepção historicizante dos fenômenos sociais que dará origem à figura contemporânea do sociologismo; e de outro, o racionalismo, que busca fundar a relação entre a unidade da língua e a coerência sistêmica do pensamento com a figura contemporânea do logicismo. Contrários a essa posição, os autores retomam o conceito de real da língua, trabalhado por Milner, para criticar o que eles consideram um falso debate metodológico entre o empirismo e o racionalismo. Segundo eles, o real da língua é o impossível que lhe é próprio, e aceitar que a ordem da língua comporta o impossível representa a instauração de um deslocamento do debate entre essas duas vertentes dos estudos linguísticos, ou seja, desconstrói-se a disjunção entre uma ordem própria da língua e uma visão de exterior representado pelos fenômenos sociais. Assim, “a questão de um real da língua inscreve-se nessa disjunção maior entre a noção de uma ordem própria à língua, imanente à estrutura de seus efeitos, e a de uma ordem exterior, que remete a uma dominação a conservar, a reestabelecer ou a inverter” (PÊCHEUX e GADET, [1981] 2010, p. 30).

Já afirmada anteriormente, a noção de real da língua advém da Psicanálise. Entretanto, ao promoverem seu deslocamento para o campo da Linguística, Pêcheux e Gadet ([1981] 2010) defendem que a tese milneriana constitui a existência da Linguística enquanto ciência que se organiza em torno do impossível que habita a língua. Porém, apesar da impossibilidade de que *toda alíngua* seja dita, em qualquer língua que seja,

O trabalho do gramático e do linguista consiste em construir a rede desse real, de maneira que essa rede faça Um, não como efeito de decisões que viriam arbitrariamente rasgar essa unidade em um fluxo, mas por um reconhecimento desse Um enquanto real, ou seja, como causa de si e da sua própria ordem. Fazer linguística é supor que o real da língua é representável, que ele guarda em si o repetível, e que esse repetível forma uma rede que autoriza a construção de regras (Ibidem, p. 53).

É a persistência por representar o irrepresentável que faz com que a “insistência no ensurdecimento” afete a Linguística, ou seja, ela rejeita o impossível próprio da língua, mesmo que a teoria psicanalítica aponte para o fato de que “o todo da língua só existe sob a forma não finita do ‘não-tudo’, efeito da *alíngua*” (PÊCHEUX e GADET, [1981] 2010, p. 58). Esse ensurdecimento persiste por defender na Linguística o caráter distintivo que funda a incomensurabilidade de uma língua, que desaparece quando se aceita a *alíngua* como aquilo que “faz com que uma língua não seja comparável a nenhuma outra, enquanto que justamente ela não tem outra, enquanto, também, que o que a faz incomparável não saberia ser dito” (MILNER, 1987, p. 15).

Ora, se aceitamos as afirmações de que sempre faltam palavras para dizer alguma coisa e que existe o impossível de dizer, esse lugar do impossível representa também uma proibição, pois o que interessa à linguística (e à gramática) é a articulação do todo ao dizer que, de acordo com os seus preceitos, deve ser representada por meio de proposições universalizantes. Dessa forma, o dizer para a linguística exige o Todo, “em todos os sentidos, isto é, em sentidos contraditórios e fazendo chicana” (MILNER, 1987, p. 45), e a gramática representa a língua, não de forma simbólica, mas a partir da construção de uma imagem de completude que se traduz em termos de totalidade qualitativa (a perfeição) e totalidade quantitativa (uma gramática deve ser completa), apesar de ela ser povoada por fragmentos de língua, o que instaura uma contradição e uma ideia de língua própria do imaginário cuja totalidade é da ordem do fantasmagórico.

Nessa trilha, os autores também (re)afirmam que o lapso e o *Witz* (chiste) atestam a existência das falhas que atravessam o real da língua e lhe impõem uma desestratificação. É neste sentido que, a partir da Psicanálise e em oposição à suposição da Linguística de que o real da língua é representável, Pêcheux e Gadet defendem que ele (o real da língua)

não é costurado nas suas margens como uma língua lógica: ele é cortado por falhas, atestadas pela existência do lapso, do *Witz* e das séries associativas

que o desestratificam sem apagá-lo. O não-idêntico que aí se manifesta pressupõe a *alíngua*, enquanto lugar em que se realiza o retorno do idêntico sob outras formas; a repetição do significante na *alíngua* não coincide com o espaço do repetível e que é próprio à língua, mas ela o fundamenta e, com ele, o equívoco que afeta esse espaço: o que faz com que, em toda língua, um segmento possa ser ao mesmo tempo ele mesmo e um outro, através da homofonia, da homossemia, da metáfora, dos deslizamentos do lapso e do jogo de palavras, e do bom relacionamento entre os efeitos discursivos (PÉCHEUX e GADET, [1981] 2010, p. 55).

O real da língua, portanto, contorna o ponto em que a existência da língua atinge a do inconsciente e ratifica o equívoco como constitutivo de toda língua. Comprova que “tudo não pode ser dito”, já que toda língua é afetada pela existência de um impossível que se inscreve na sua própria ordem. Enfim, o real da língua, afetado pelo real da história, é o registro que consagra a língua ao equívoco, este funcionando de maneira oculta para o sujeito sob a ilusão de evidência dos sentidos, como podemos constatar na seguinte sequência discursiva:

**SD4**

4) Miguel Otero Silva, en su obra, construye una representación de la mujer que la pone en el papel de la causadora de todos los males y perdiciones, representación esta que está presente también en muchos otros relatos de la Conquista. La mujer trae consigo la desventura y un tipo de hechizo que provoca la pérdida de los hombres y de los imperios.

Tomando a língua como uma materialidade constitutivamente heterogênea e que, para significar, precisa inscrever-se na história, ela representa um espaço aberto a falhas e equívocos como fatos estruturantes que ganham corpo no trabalho de textualização dos recortes discursivos. Pondo em funcionamento o encadeamento significante, o sujeito-aluno afirma que “a mulher era representada como causadora de todos os males e perdições, tanto na obra do escritor venezuelano Miguel Otero Silva, quanto em muitos outros relatos produzidos durante a época da conquista da América Latina”. Por situar essa representação da mulher em obras produzidas em períodos distintos – o romance analisado de Miguel Otero Silva pertence ao século XX e os relatos da Conquista, ao século XVI –, mas que, em sua textualização, foram situados como pertencentes ao mesmo período, instaura-se o equívoco que rompe o fio discursivo do sujeito-aluno e produz a interrupção do funcionamento da ilusão de que ele é dono do seu dizer.

Com base nessas afirmações, parece-nos possível fazer a seguinte afirmação: em seu gesto de correção, o professor não parece questionar o que se diz sobre a mulher, ou seja, o sujeito-aluno poderia ter afirmado que a mulher era representada, nessa obra, de modo similar ao que se fez nos relatos da Conquista. Contudo, o emprego da expressão “*en muchos otros relatos*” situa a mulher como parte desse conjunto e produz, por meio de um tropeço sintático-semântico, um equívoco no discurso do sujeito-aluno.

Sendo o discurso um efeito de sentido entre interlocutores, ou seja, efeito produzido pela inscrição da língua na história, regida pelo funcionamento da ideologia, a discursividade se textualiza com falhas e expõe os sujeitos aos efeitos dessas falhas numa materialidade passível de jogo. Na discursividade, assim caracterizada como um “ritual com falhas”, a produção de sentidos vem marcada pelo equívoco que deve representar um fato a partir do qual os sentidos podem ser negociados durante o trabalho de interlocução, em vez de, simplesmente, serem denegados sob o rótulo do absurdo, do sem sentido, já que ele é um reflexo do desejo inconsciente do sujeito de produzir efeitos de sentido que, por vezes, lhe escapam. Indo de encontro a essa última consideração, o modo como o sujeito-professor, desse lugar de corretor, aborda o equívoco do sentido instaurado na formulação do sujeito-aluno (“*Cuidado, es una novela del siglo XX*”) torna possível uma negociação de sentidos nesse espaço discursivo entre o sujeito-leitor e o sujeito-autor.

Retomando o texto *Discurso: Estrutura ou Acontecimento*, as discussões que o conduzem giram em torno da descrição da materialidade linguística *On a gagné*, que fundamenta a interpretação do enunciado para além de sua inscrição num universo de estabilidade lógica. Pêcheux é enfático ao criticar o modo como os estruturalistas concebem e analisam a língua, ou seja, voltando-se para uma compreensão lógica e unívoca da língua, eles se centravam mais em descrever “os arranjos textuais discursivos na sua intrincação material e, paradoxalmente, colocavam assim em suspenso a produção de interpretações (de representações de conteúdo, *Vorstellungen*) em proveito de uma pura descrição (*Darstellung*) desses arranjos” (PÊCHEUX, [1983] 2015, p. 44). Assim, as abordagens estruturalistas, ao mesmo tempo que negavam a sua constituição como ciência régia da estrutura do real, paradoxalmente, elas acabaram por aparentar uma nova ciência régia. Na contramão dessa visão, estaria a aproximação entre as práticas da “análise da linguagem ordinária” e as práticas de “leitura” de arranjos discursivo-textuais, o que requer o estabelecimento de uma relação entre o trabalho com a materialidade discursiva e a ideologia. Nestes termos, além de sistema significante material, a língua é tomada como materialidade simbólica, já que há uma inter-

relação entre a ordem da língua e a ordem da história, fazendo intervir um real da língua e um real da história. É a relação entre essas duas ordens que faz com que se ultrapasse o nível da organização e se chegue à ordem da língua e da história, conforme Orlandi (1996).

Existe, portanto, o trabalho de descrever e o trabalho de interpretar, que não são indiscerníveis entre si. O real da língua aparece, assim, atravessado pela manipulação de significações estabilizadas, dos sentidos normatizados e administrados pela higiene pedagógica do pensamento, mas, num trabalho do sentido sobre o sentido, no “relançar indefinido das interpretações” (ORLANDI, 1996, p. 51), ele (o real da língua) sofre também as transformações do sentido. Essas interpretações se relacionam com as tomadas de posição, os efeitos de identificação, os pontos de deriva que fazem com que, na AD, os sentidos sejam desnaturalizados. E é nesse ponto que o discurso aponta para a relação da língua com a história e do sujeito com o sentido, ou nos termos de De Nardi (2008, p. 70), “a tarefa é trabalhar a língua em sua materialidade, produzindo sentidos a partir da relação com um sujeito, ambos atravessados pela historicidade”.

Esses deslocamentos, provenientes de uma mudança de terreno promovida por Pêcheux, representam um golpe no narcisismo das abordagens estruturalistas, a partir dos quais se deixa de trabalhar na/com a língua pelo olhar de um gigantesco ciclope (a Linguística) para abordá-la pelas lentes de um caleidoscópio (a AD). É a partir desse ponto de vista que fica evidente a distinção da noção de língua subjacente nas concepções linguística e discursiva:

Na visão do linguista, a língua – enquanto sistema – só conhece sua ordem própria, o que vai impedir-lhe de considerar os deslizamentos, lapsos, mal-entendidos como parte integrante da atividade de linguagem. Já o discursivista, como se sabe, acatando a lição de Pêcheux, incorpora tais desvios “problemáticos” como fatos estruturais incontornáveis e próprios à língua (LEANDRO FERREIRA, 1999, p. 124-125).

A língua para a AD, portanto, é marcada pela incompletude, heterogeneidade, equívocidade cujos sentidos se produzem a partir da relação do sujeito com o ideológico e o histórico. A imagem do caleidoscópio utilizada anteriormente tenta refletir essa imperfeita ferramenta com suas brechas e espaços, que se relaciona com a exterioridade e comporta o impossível de tudo dizer. A língua da AD é essa “capaz de acolher o que antes estava apenas em suas margens; uma língua capaz de relações, prene de possibilidades de dizer, mas, ao mesmo tempo, incompleta, pois comporta também o impossível” (DE NARDI, 2008, p. 70).

E se aceitamos olhar a língua pelas lentes de um caleidoscópio, veremos nesse estranho espelho da AD o lugar da resistência, do impossível e do histórico, no qual se inscreve Leandro Ferreira (2005). Esse estranho espelho reflete a língua numa estreita relação com a história e que, nas palavras de Pêcheux (1981, p. 26), entre o *real da língua* e o *real da história* a AD se ancora, não podendo ceder nem para um nem para outro, ou correria o risco de “cair imediatamente na pior das complacências narcísicas”.

No embate travado contra os efeitos de evidência da língua, que carregam consigo os efeitos de evidência do sentido e do sujeito, a língua aparece como modo de *resistência*, ou seja, resistência ao apagamento do ideológico nos estudos da linguagem. E, para resistir, é necessária a inscrição na ordem do discurso, pois é ela que possibilitará o acesso à ordem da língua, à do sujeito e à do sentido. Pensar a língua enquanto lugar material de resistência é aceitar que nela intervêm não apenas a sistematicidade, mas também a historicidade, o imaginário e a opacidade. É aceitar que os fatos históricos e sociais são determinantes para que sujeito e língua se constituam. É rechaçar a ideia de língua como mero instrumento de comunicação, como já o havia feito Pêcheux, em *Semântica e Discurso*, ao afirmar que essa expressão deve ser tomada em sentido figurado dado que o termo “instrumento” comporta, ao mesmo tempo, a comunicação e a não-comunicação.

Para a AD, esse estranho espelho comporta a instabilidade, é heterogênea e apresenta-se como espaço não-fechado por onde os sentidos transbordam, escapam, deslizam, espelhando o pensamento pecheuxtiano de que “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, de deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (PÊCHEUX, [1983] 2015, p. 53). Representa o lugar da incompletude onde os furos e as faltas são estruturantes e próprios à sua ordem; onde a falha, a fissura, o deslizamento aparecem como lugar de resistência, do impossível e do não-sentido.

Como lugar do impossível, ela suporta o não-todo que constitui o seu real, isto é, representa a impossibilidade de que tudo seja dito por meio dela. Tem-se aqui a falta como constitutiva de sua estrutura, permitindo que se reconheça, no *equivoco*, o real que lhe é inerente. É por meio do equivoco que se encontrarão língua (ou a *alíngua*) e história (a contradição). “A língua é voltada para o equivoco” (LEANDRO-FERREIRA, 2005, p. 27), nos diz a autora, cuja opacidade é produzida pela história. O equivoco, por esse viés, representa o lugar da plurivocidade de sentidos, espaço de onde o ideológico emerge, “aparece exatamente como o ponto em que o impossível (linguístico) vem aliar-se à contradição (histórica); o ponto em que a língua atinge a história” (PÊCHEUX e GADET,

[1981] 2010, p. 64). É a partir desse intrincado língua-história que, na AD, pode-se acessar não só a estrutura, mas também o funcionamento do discurso, que, por sua vez, materializa-se na língua, concebida como corporeidade linguística e histórica. Daí poder afirmar-se que o discurso é estrutura e acontecimento.

Estamos inscritos, portanto, na heterogeneidade da língua a qual permite, em sua abordagem, que abandonemos as noções de estabilidade, de controle, de fechamento em si mesma, e caminhemos à outra margem, isto é, a da instabilidade, da imprevisibilidade, da abertura de possibilidades, instaurada sobre a autonomia relativa da língua sobre a qual incidem o histórico e o exterior. Quem nos adverte sobre isso é De Nardi (2007, p. 42) para quem o analista deve considerar que

Uma postura discursiva diante da língua pressupõe a assunção de que o histórico e cultural possuem, em relação a ela, um caráter constitutivo. Eles estão na língua e, portanto, não podem ser vistos como complementares, como recursos que, vez ou outra, são chamados a se agregar a ela para que possamos melhor compreendê-la. Esse caráter acessório também não cabe mais ser atribuído ao social em relação ao discurso, que é, desde sempre, um ato social.

Esse olhar caleidoscópico (ou discursivo) a que venho me referindo, em oposição ao ciclópico (ou puramente linguístico), permite que nos movamos por um terreno da pluralidade no qual a univocidade, a transparência e a completude dão lugar à plurivocidade, à opacidade e ao impossível que constituem uma língua atravessada pelo histórico e pelo social. Trata-se de uma materialidade que, juntamente com a ideologia, a história e o sujeito, alicerça os processos discursivos. Consentir que esse olhar transpasse a língua significa abandonar definitivamente a ideia de um exterior usado para explicá-la, porque a exterioridade lhe é constitutiva; significa deixar que o que foi por muito tempo silenciado – em nome da correção, da gramatização<sup>7</sup>, do formalismo logicista – se faça ouvir, produza eco.

A língua da AD deve ser compreendida, pois, como aquela que nos escapa, que não se deixa capturar, mas, ao contrário, ela é que nos captura. Trata-se de um objeto singular, “uma língua de nunca acabar, mas também de nunca alcançar, de nunca tocar e de sempre buscar... a língua da falta, a língua da falha, a língua do equívoco, a língua, enfim, do discurso e dos

---

<sup>7</sup> Termo utilizado por Leandro Ferreira (2000), tomado de empréstimo a Auroux (1992, p. 65) para quem a *gramatização* se trata de “um processo que conduz a *descrever* e a *instrumentar* uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário”.

analistas de discurso por ela concernidos” (LEANDRO FERREIRA, 2003, p. 6). Estamos diante de uma língua prenhe de sentidos e possibilidades de (se) dizer.

### 2.3 LÍNGUA ESTRANGEIRA: A BUSCA POR (UM) OUTRO LUGAR

Ao se pensar no ensino de língua estrangeira, ainda é bastante presente a ideia de língua veicular, cuja função seria possibilitar a comunicação e a inserção dos aprendizes no mercado laboral. Trata-se de uma perspectiva que tende a se impor como “uma verdade” sobre a língua, isto é, aquela da língua utilitária. Entretanto, como sugere Celada (2008), para romper com essa concepção instrumental da língua, cujo objetivo é formar sujeitos pragmáticos para atender às suas exigências, é necessário que se aceite a relação constitutiva sujeito/linguagem, o que implica um trabalho que também conceba a relação sujeito/sentido e sujeito/memória discursiva. Por essa perspectiva, para que os processos enunciativos se desenvolvam, deve-se ultrapassar uma concepção puramente instrumental de língua, levando o sujeito, principalmente, a respeitar esse depositário insubstituível das identidades individuais e coletivas que a língua representa.

Reafirmar o ensino-aprendizagem de uma língua pelo viés do processo de subjetivação é assumir que o assujeitamento está na base do seu aprendizado, pois o sujeito está submisso às formas de dizer e à memória de sentidos que a língua produz; e que os saberes pertencentes a essa outra língua se relacionam “com a malha de subjetividade já inscrita em determinadas filiações históricas” (CELADA, 2008, p. 149). Assim, reafirmo que a perspectiva aqui adotada é a de um sujeito que tem a ilusão de que se inscreve na origem do dizer, dando início ao processo de identificação. Trata-se de um sujeito não idealizado, não controlador do seu dizer; tampouco se trata de um sujeito consciente, livre, autônomo, mas um sujeito cindido, clivado, assujeitado, submetido à língua para poder enunciar.

Sobre o entendimento de enunciar em outra língua, apoio-me nas considerações feitas por Serrani (1998) para quem a língua não é exterior ao sujeito que a adquire, como se o processo fosse a estocagem de palavras e de regras de conhecimento. Enunciar em outra língua, reafirma a autora, é fundamental, pois “o termo enunciar remete ao fato de que o que está em questão é produzir (e compreender/atribuir) efeitos de sentidos (portanto, muito mais do que informações referenciais). No ato de ‘nomear’, predicamos, estabelecemos posições

ideológicas e subjetivas, relações de poder” (SERRANI, 1998, p. 148 e 150). Observemos na SD5 como essas questões são produzidas:

**SD5** "Inca Garcilaso escribe rehabitando el pasado, pero no por nostalgia arcádica, ni siquiera por estoicismo frente a 'la memoria del bien perdido'." (Ortega, 2010, p.344). O sea, escribe sobre el pasado recuperando las partes corrompidas por los relatos "equivocados" de los españoles, buscando, de cierta manera, unir las dos culturas: la utópica inca del pasado y la armónica España del presente.

Nessa SD, ao analisar a citação de Ortega, o sujeito-aluno, por meio do seu gesto de interpretação, evidencia uma tomada de posição enunciativa e produz um movimento de subjetivação nessa língua que é outra, já que, seguindo a posição de Serrani, ao nomear, ele estabelece uma posição ideológica e subjetiva. Trata-se de uma construção discursiva desse sujeito que ocorre quando ele toma a palavra e assume uma posição, segundo a qual são “equivocados” os relatos produzidos pelos espanhóis. Contudo, essa posição e, por conseguinte, a produção de outros efeitos de sentidos são contidos/controlados pelo sujeito-leitor que, ao colocar entre aspas o dizer do sujeito-aluno, se contra-identifica com os saberes por este mobilizados do interdiscurso.

A utilização desses sinais de pontuação revela, ainda, um não-dito que se atravessa no gesto de correção como uma presença silenciosa no dito e que estão postos em relação, já que todo dizer mantém uma vinculação fundamental com o não-dizer. Em outros termos, podemos identificar uma presença-ausência de formulações possíveis de serem ditas nestas condições de produção, tais como: “*esta afirmación está parcialmente correcta*”, “*depende do ponto de vista*”, “*não estou totalmente de acordo com tal afirmación*”, etc., paráfrases que nos conduzem à afirmação de Pêcheux ([1983] 2015, p. 54-55) de que “as ‘coisas-a-saber’ coexistem assim com objetos a propósito dos quais ninguém pode estar seguro de ‘saber do que se fala’ porque esses objetos estão inscritos em uma filiação e não são o produto de uma aprendizagem [e que, portanto, não se pode/deve negar] o ato de interpretação no próprio momento em que ele aparece.” Sob essa perspectiva, a presença-ausência desse não-dito produz dois efeitos: um de represamento das transformações dos sentidos e outro de fixação de sentidos dados *a priori*.

É neste sentido que essa tomada de posição possibilita o estabelecimento de um lugar de sujeito-enunciador de seus textos em língua estrangeira, além de possibilitar a constituição

de um sujeito que fala por si, que anseia, nomeia, posiciona-se, constrói significados e (re)significa outros, posto que, como nos lembra Pêcheux ([1975] 1997), ao assumir uma posição, o sujeito se identifica, se contra-identifica ou se desidentifica com os saberes de uma dada formação discursiva. Enfim, criam-se possibilidades de desestabilizar o ponto de vista único de nomear o mundo, ou seja, enunciar em outra língua desestabiliza o lugar do conforto para o sujeito na sua relação com a língua dita materna, pois ele se confronta com um outro recorte do real. Para Revuz ([1991] 2001, p. 223),

O que se estilhaça ao contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa. Pela intermediação da língua estrangeira se esboça o descolamento do real e da língua.

Esse confronto vai provocar surpresas e estranhamentos para o sujeito que se dá conta de que há outra maneira de ver as coisas. Pensar a partir desse lugar estrangeiro representa, portanto, colocar-se num espaço do estranhamento, que perturba, incomoda, desestabiliza.

Enunciar em língua estrangeira significa também dar-se conta de que as palavras dessa língua estranha não possuem os mesmos valores que as da língua materna, na medida em que há a impossibilidade da correspondência termo a termo. Trata-se de uma experiência que pode ser encarada pelo sujeito como uma perda (que lhe provoca um sentimento de rejeição) ou como um momento de renovação (que lhe provoca um sentimento de acolhida), mas deve ser encarada, sobretudo, como uma descoberta desconcertante de um espaço de liberdade.

A enunciação em língua estrangeira mobiliza questões identitárias do sujeito por seu caráter contraditório, ou seja, ao mesmo tempo que se experimenta o novo, também é requerido ao sujeito uma reestruturação subjetiva sobre a qual se construirão as memórias discursivas. Entendo que se trata de uma reestruturação porque a estruturação ocorre com a subjetivação em língua materna, que representa o momento fundante do sujeito. Ao entrar em contato com a língua estrangeira, o sujeito é por ela desacomodado, ela requer reestruturações; não ocorrendo, portanto, uma nova subjetivação, como se poderia pensar. Essa reestruturação passa por compreender que essa língua que é outra e os sujeitos que a falam fazem circular outras memórias. É uma experiência mobilizadora, também, porque o encontro com uma nova língua, uma nova cultura provoca no sujeito inquietações e estranhamentos, pois ele passará a ser interpelado por discursos em outra língua cujas memórias discursivas não lhe constituem. Essa constatação nos possibilita defender que, “se

as memórias discursivas são aquilo que está inscrito no sujeito juntamente com/nas palavras da língua materna” (SERRANI, 2003, p. 285), criar condições de enunciação para os estudantes passa a ser um caminho para que, com/nas palavras dessa nova língua, eles possam acessar as memórias discursivas que a constituem; possam promover/experimentar o deslocamento da posição de um *eu* em direção a um *outro*, tão necessário quando se fala outra língua; possam tornar possível a inscrição dos estudantes em posições-sujeito de diferentes discursos.

Dito isso, vale lembrar que o encontro com as formações discursivas fundadoras<sup>8</sup> promoverá questionamentos, mobilizações e deslocamentos, sentimentos imprescindíveis se considerarmos que, na aprendizagem de uma segunda língua, está presente a língua materna por ser ela responsável pela estruturação psíquica do sujeito, uma estrutura simbólica fundamental que, nas palavras de Serrani (2000, p. 118),

não deixa de estar inscrita numa rede de memórias discursivas, nas quais posições particulares resultam de relações contraditórias de poder e sentido, num determinado contexto sócio histórico. O encontro com segunda(s) língua(s) materializará uma contradição específica, representada por “ganhos” e “perdas”: relativização da língua materna e suas formações discursivas fundadoras, “ganhos” de liberdade, vivências do ‘novo’ em contradição com sensações de perda de ‘identidade’.

Assim, a enunciação em outra língua representa uma tomada enunciativa no discurso, que se opõe à visão de que a língua é um mero instrumento de comunicação. Ela (a língua), ao contrário, deve ser vista como um lugar de formulação, reformulação, atualização, identificação, contraidentificação, desidentificação. Um lugar da não-linearidade, de instabilidades, já que está vinculada a processos históricos-discursivos nos quais ela se realiza. Enunciar em segunda língua, como propõe Serrani (1998, p. 286), caracteriza a “tomada da palavra”, ou seja, “tomar um lugar enunciativo, que diz respeito a posições enunciativas e a relações de poder nas diversas instituições sociais (públicas ou privadas) em que todo discurso acontece”. Nesse processo enunciativo de “tomada da palavra”, as identificações subjetivas formam parte dos elos sociais que o envolvem, e se distinguem, conforme a autora, em identidade (representação do ser) e identificação (referências ao dizer). É por meio deste último que o sujeito adquire sua singularidade.

---

<sup>8</sup> Encontramos nos trabalhos da autora os conceitos de Formações Discursivas Fundadoras e Memórias Discursivas usados como sinônimos. Ver Serrani (2000 e 2003).

Para se inserir na língua do outro, o sujeito passa por processos identificatórios, mobilizados para a construção da subjetividade nesse lugar “estrangeiro” para ele. E para falar de si e dos saberes que lhe são constitutivos, o sujeito necessariamente se ancora nessa forma material que é a língua; é ela que comporta a nossa identidade. Ao se encontrar em outra língua, ele se vê diante de uma tensão entre a língua materna e a língua estrangeira. Consideramos uma tensão pelo fato de haver, irremediavelmente, um confronto entre a língua da estruturação psíquica-ideológica do sujeito – a língua materna – e uma língua que não está na base dessa constituição psíquica – a língua estrangeira, que questiona a relação existente entre o sujeito e sua língua, entre o sujeito e sua relação com os outros e com outros saberes. Isso se justifica porque, de acordo com Revuz ([1991] 2001), o nosso psiquismo e a nossa vida relacional são fundados na língua e a aprendizagem de uma língua estrangeira só é possível porque, por meio da língua materna, já se teve acesso à linguagem. E o encontro entre essas duas ordens, ratifica a autora, faz emergir à consciência o laço que mantemos com nossa língua – o que justifica referirmo-nos a esse encontro como uma tensão – e desperta no sujeito um sentimento de reencontro com sua língua materna, pois “Esse estar-já-aí da primeira língua é um dado ineludível, mas essa língua é tão onipresente na vida do sujeito, que se tem o sentimento de jamais tê-la aprendido, e o encontro com uma outra língua aparece, efetivamente, como uma experiência totalmente nova” (Ibidem, p. 215).

E nesse confronto o sujeito se constitui com um *ser de/no entremeio*, posição que lhe provoca estranhamentos, perturbações, inquietudes. Trata-se de uma experiência fascinante e perturbadora porque, nos termos de De Nardi (2009, p. 185) “esse encontro com a língua do outro traz o impensável descolamento entre língua e realidade, a materialização da opacidade da língua, concretizada na impossibilidade da tradução perfeita, do dizer do mesmo modo, da mesma significação”; provoca no sujeito um estranhamento, resultante do confronto com outras línguas, e um estranhamento ao se deparar com suas heterogeneidades e contradições. O sujeito se encontra, portanto, diante do estranho (o estrangeiro) e do real (o impossível).

**SD 6** Esa tentativa de reescribir la historia del Perú apunta también otra cuestión muy pertinente en el Inca, la traducción y el bilingüismo del mestizo. Por ejemplo, mismo sin haber presenciado los episodios de la conquista, él acreditaba que ~~la~~ suya versión de los hechos era la correcta, pues, conocía bien las dos lenguas. O sea, para él, la verdad de la narración estaba en la expresión del lenguaje, al contrario de Bernal Díaz, por ejemplo, que creía en la verdad de la narración si se fuera a partir de un testimonio personal.

*Redacción*

Nessa SD, podemos dizer que a emersão do laço estabelecido com a língua materna se materializa sob o modo de irrupção de suas formas que invadem a ordem da língua estrangeira, dissimulam para o sujeito-aluno um efeito de transparência entre as duas línguas e mascaram a impossibilidade do mesmo modo de dizer e da mesma significação. Para ilustrar essas afirmações, analisemos a forma “*apunta*”, muito usual na língua portuguesa, mas que não mantém uma mesma relação de sentido, neste contexto, com a língua espanhola que dispõe das formas “*señala*”, “*pone en evidencia*” para expressar o sentido desejado pelo sujeito-aluno. Também sob essa ilusão de poder dizer do mesmo modo, a estrutura sintática artigo + possessivo + substantivo (“*la suya versión*”) – possível na língua materna – revela para o sujeito um outro recorte do real, ou seja, a impossibilidade desse espelhamento sintático entre as duas ordens. No espanhol, ou se utiliza a estrutura apenas com um determinante (“*su versión*”) ou se intercalam os dois determinantes com o substantivo (“*la versión suya*”).

Cabe ainda ressaltar que, nessa busca por subjetivar-se, o jogo com os itens lexicais “*acreditaba*” e “*creía*” imprime ao texto um efeito de sentido que situa o dizer do sujeito-aluno entre a certeza e a suposição. Isso porque a forma verbal “acreditar” do espanhol significa “garantir”, em português. E é justamente nesse lugar material passível de jogo que o gesto interpretativo produzido pelo sujeito ganha força a partir dessa escolha lexical para marcar a diferença entre Inca Garcilaso e Bernal Díaz, ratificando a ideia de que a aprendizagem de uma língua estrangeira não ocorre pelo domínio de listas de palavras, mas pelos sentidos que estas guardam em uma memória discursiva que é outra, pelos efeitos de sentidos que com elas podemos produzir; ratificando também que não se trata o léxico de uma simples listas de morfemas sem conexão com a sintaxe. É esse tipo de jogo com a/na língua

que a heterogeneidade, incompletude e contradição (da língua, do sujeito e do discurso) tornam-se visíveis nos processos discursivos.

Nesse lugar de entremeio, o contato/confronto entre a LM e a LE produz, ineludivelmente, estranhamentos não só para o sujeito-aluno, mas também para o sujeito-professor que, na materialidade aqui posta em análise, estranha a presença da partícula “*se*” (“*si se fuera a partir de un testimonio personal*”) e aponta como um “problema de redação”. É neste sentido que as referências ao dizer pelo processo de identificação, materializadas na língua que comporta falhas, colocam o sujeito diante do estranho e do real numa língua que é outra ao produzir sua escrit(ur)a, para a qual será necessário, também, mobilizar outras memórias discursivas, atender as exigências de correção e utilizar-se de uma sintaxe não-identica à da língua da formação do seu psiquismo para, assim, subjetivar-se e inscrever-se na ordem na língua estrangeira.

Esses movimentos vão representar momentos de desestabilizações porque, nessa experiência, o sujeito se dá conta do impossível que habita a língua, da impossibilidade de tudo dizer por meio dela; se dá conta de um real intrínseco a essa materialidade justamente no momento em que tenta nela se inserir. E isso ocorre porque, nos termos de Milner (1987, p. 18), “o fato de língua consiste nisso que na *alíngua* haja impossível: impossível de dizer, impossível de não dizer de uma certa maneira. Reconhece-se aí facilmente a partição do correto e do incorreto que ocupa lugar central nas gramáticas e nas descrições linguísticas.” Dessa forma, o sujeito é tomado por uma ilusão de que a língua pode ser aprendida quando, na realidade, ela é que o apreende. E ele, que se *encontra numa posição de entremeio* entre a sua língua e a língua do outro, encontra na enunciação um porto para a ancoragem de seu dizer nos processos discursivos e passa dessa posição para a de *ser sujeito* nessa/dessa nova língua, lugar marcado por experiências que ora lhe provocam rejeição, expulsão e interdição, ora arrebatamento, encantamento e acolhida. Esses traços de encantamento e rejeição por que passam os sujeitos na relação com a língua estrangeira se inscrevem entre o familiar e o estranho que comportam as línguas e revelam que a aprendizagem de uma língua ultrapassa as fronteiras das estratégias conscientes (DE NARDI, 2009).

A aprendizagem de uma língua estrangeira revela uma busca por um outro lugar por parte do sujeito, que tenta o tempo todo – mesmo inconscientemente – instaurar-se na língua do outro, vivendo a ilusão de algum dia dominá-la. Trata-se de um domínio que jamais será alcançado, pois não se trata a língua de um aparelho, um simples instrumento de

comunicação. Entretanto, consideramos que esse desejo é que move, impulsiona a aprendizagem. Aprender uma outra língua é perceber que existem outras formas de dizer, outras formas de se comunicar, outras formas de subjetivar-se. Aprender uma língua estrangeira é “deixar capturar-se, é imaginar que se domina, mas é ser tomado inconscientemente pelo outro da língua estrangeira” (AIUB, 2014, p. 15).

Rotineiramente, há uma maior preocupação com o saber linguístico que ainda falta no aprendiz, enfocando-se de maneira marginal a relação do sujeito com sua enunciação e impossibilitando que a singularidade emergja. Disso resulta a concepção de que é necessário “aprender” e “dominar” o léxico e as estruturas linguísticas de uma dada língua para depois utilizá-los, como se a aprendizagem ocorresse por meio de um processo de armazenamento de palavras e estruturas e não por meio de processos de identificação e desidentificação entre a língua materna do sujeito e a língua estrangeira; como se a língua antecedesse o discurso.

Na próxima sequência discursiva, buscaremos demonstrar como essas afirmações precedentes se encontram materializadas a partir das marcas deixadas pelo sujeito-corretor em seu trabalho de revisão.

**SD7** Si partimos de lo que postula Roberto González Echevarría, considerando que el inicio de la narrativa latinoamericana se constituyó alrededor del discurso legal, llegamos inequívocamente a Hernán Cortés, cuya formación letrada y la necesidad constante de legitimarse (dada su condición de *ilegalidad*)<sup>1</sup> construyen un proceso de conquista que no solamente partió de una dimensión bélica<sup>2</sup>, sino que también de una dimensión lingüística, en la que hacía uso de estrategias retóricas para conquistar el favor del rey, pero también para motivar su interés (Añón, 2012). O sea, a través de la escritura, Cortés atribuía legalidad a su expedición, justificando una desobediencia que el narrador cambia en servicios a la corona, al agregar al reino español un nuevo territorio.

Como señala Echevarría, al referirse a Bernal Díaz, pero que acá serviría bien a Cortés, “el recuento de [...] grandes hazañas tenía que poseer un alto grado de comprobabilidad jurídica” (Echevarría, 1984, p. 150) para que granjeasen oficios y prebendas. Es decir, el discurso de la ley daba garantías de la veracidad de lo relatado y, llegando aquel documento a las manos del rey Carlos V, le incentivaba que se hiciese presente en la conquista a Tenochtitlan objetivada por Cortés, financiándola y legalizándola. Así, identifico al menos tres momentos en que el discurso legal se hace presente – pensando siempre en esta estrategia de convencimiento, además de la tradición escrituraria (y de la formación de Cortés) del siglo, que influenciaba el tipo de escojas retóricas/léxicas/lingüísticas que hizo.

**‘elocuciones’** El primero, en el intento de Cortés de resaltar siempre la obediencia que tiene al rey,

Evitar este tipo de calificaciones tan definidas  
 No agudiza el discurso histórico.

Cuidado con este uso del gerundio

Bien

adoptando formas de referirse la autoridad enfatizando la jerarquía entre ellos, buscando persuadir y seducir con estrategias que llaman atención del rey, enfatizando el servicio que hizo él, y no otra persona, al reino de España. Se puede reconocer en el *salutatio* esta subordinación, como se ve en el fragmento que sigue:

GERUN-  
bio:  
incometo

Muy alto y Poderoso y Muy Católico Príncipe, Invictísimo Emperador y Señor Nuestro:

Como já demonstramos anteriormente, na aprendizagem de uma língua estrangeira, há um confronto entre esta e a língua materna do sujeito, o que, de modo algum, pode ser considerado irrelevante, já que o encontro com a língua estrangeira faz vir à consciência as memórias que se inscrevem na língua materna, responsável pela constituição do sujeito da linguagem. Ela se faz sempre presente, pulsante, pois, durante esse processo de arranjos e rearranjos, o sujeito precisa negociar com o seu próprio repertório, as formas de dizer dessa nova língua e suas memórias discursivas para, assim, poder inscrever o seu dizer nessa nova rede do dizível.

Buscando historicizar e atualizar os já-ditos em sua discursividade, o sujeito-aluno produz gestos de interpretação sobre a presença do discurso legal na construção da narrativa latino-americana em sua origem, remetendo-a à figura do conquistador espanhol Hernán Cortés e suas estratégias retóricas para convencer o rei da legalidade de sua expedição, para, com isso, garantir o seu financiamento. Esses gestos, necessários para a constituição de uma posição autoral, no entanto, são tratados lateralmente, pois há uma atenção maior voltada para os fatos de linguagem que deixam cicatriz nas formas de dizer e nas memórias de sentidos do espanhol, sobredeterminando os movimentos produzidos para a assunção de autoria. Se a LM vem à tona na discursividade da LE, os rearranjos léxico-sintáticos e subjetivos devem ser considerados como fragmentos que confundem os sujeitos e promovem novos modos de subjetivação nessa língua outra.

Em seu gesto de correção/revisão, o sujeito-professor fixa seu olhar para o nível de gramaticalidade/agramaticalidade das sentenças, sobretudo no tocante ao emprego do gerúndio (cinco vezes destacado como uso incorreto), o que remete para um ideal de língua fechada, que não comporta falhas, furos, ambiguidades e contradições. Ressaltamos ainda que, ao tentar conter uma tomada de posição do sujeito-aluno marcada pelo emprego do termo “*inequívocamente*”, desconsideram-se os processos de identificação/desidentificação que envolvem a aprendizagem de uma língua, materializados, por exemplo, na seguinte

formulação: *“Si partimos de lo que postula Roberto González Echevería, considerando que el inicio de la narrativa latinoamericana se constituyó alrededor del discurso legal, llegamos inequívocamente a Hernán Cortés, cuya formación letrada y la necesidad constante de legitimarse (dada su condición de ilegalidad) construyen un proceso de conquista que no solamente partió de una dimensión bélica, sino que también de una dimensión lingüística...”*.

Por essa perspectiva, ao enunciar *“Evitar ese tipo de calificativos tan definitivos. No ayudan el discurso crítico”*, a posição assumida pelo sujeito-professor deixa escapar duas questões tão caras na aprendizagem de línguas estrangeiras: a primeira diz respeito à ilusão de que o sentido está colado à palavra, quando, na verdade, sua construção se dá a partir das posições ideológicas assumidas por aqueles que a empregam; a segunda, à pouca relevância dada aos processos de desestruturação/reestruturação das redes de memórias e filiações sócio-históricas que constituem a LM e com as quais a LE mantém uma relação de dependência durante os processos discursivos. Essas constatações são decorrentes, por um lado, de um imaginário sobre um funcionamento idêntico entre a LM e a LE e, por outro, de que essas duas ordens são constituídas por historicidades distintas.

Por esse viés, o confronto entre a LM e a LE também deve ocupar um lugar significativo para explicar as estratégias de aprendizagem ou de não aprendizagem e, por isso, não pode ser ignorado. Contudo, ele não tem interessado muito às didáticas de língua estrangeira e o que se observam, infelizmente, são estratégias de ensino nas quais se interdita a língua materna como um recurso desse confronto inerente ao processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Contrariamente a essa posição, reafirmarmos que a prática que envolve o ensino-aprendizagem de língua estrangeira é ela própria complexa, pois requer do sujeito um modo de se relacionar com os outros e com o mundo, além de se constituir como uma prática corporal que revela uma nova experiência para o sujeito ao se deparar com novas formas realizadas pelo aparelho fonador. Ela vai mobilizar, concomitantemente, no sujeito, três dimensões básicas na constituição da subjetividade, ou seja, a afirmação do *eu*, o trabalho com o corpo e a cognição, as quais, na impossibilidade de estarem interligadas, podem justificar o insucesso na aprendizagem de outra língua. A interação entre essas três dimensões é significativa porque “o sujeito deve pôr a serviço da expressão de seu *eu* um vaivém que requer muita flexibilidade psíquica entre um trabalho de corpo sobre os ritmos, os sons, as

curvas entoacionais, e um trabalho de análise e de memorização das estruturas linguísticas” (REVUZ, [1991] 2001, p. 217).

O corpo, para além de sua constituição física, é aqui tomado como lugar de subjetividade essencialmente inconsciente. Lugar onde se inscrevem os dizeres de um sujeito desejante e, com eles, sua tomada de posição no discurso. Como lugar de subjetividades, nele habitam a incompletude do sujeito e do discurso, a falta, o impossível, pois está constantemente marcado por palavras, por desejos de dizer. E se para dar vida à linguagem e atualizar a memória o sujeito precisa formular, como nos diz Orlandi (2012), o corpo do sujeito encontra-se atado ao corpo dos sentidos, dado que o corpo do sujeito e da linguagem

são atravessados de discursividade, isto é, de efeitos desse confronto, em processos de memória que tem sua forma e funciona ideologicamente. Não há corpo que não esteja investido de sentidos e que não seja o corpo de um sujeito que se constitui por processos de subjetivação (ORLANDI, 2012, p. 10).

Sob esta perspectiva, a formulação, mais do que uma repetição empírica, passa a representar o lugar onde sujeito e sentido se constituem mutuamente e se corporificam na materialidade linguístico-histórica. Por meio de gestos de interpretação, o sujeito que se assume autor se presentifica no corpo das palavras que, por sua vez, dão corpo às formulações e ao texto. O corpo assim concebido simboliza um espaço de significação, de rede de filiações de sentidos, de memórias. Um espaço também de sentimentos, expectativas e desejos para se dizer sujeito desse/nesse corpo sobre o qual incidem os furos da linguagem, da ideologia e do inconsciente.

Retomando as posições de Revuz sobre o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, a complexidade dessa prática também se revela pelo fato de que, nesse processo de aprendizagem, há um “sujeito-que-se-autoriza-a-falar-em-primeira-pessoa” e, para tanto, lhe são solicitadas diferentes relações: com o saber, com o corpo, consigo mesmo, ou seja, as bases de sua estrutura psíquica, fundadas na/pela linguagem, na/pela língua materna. Nesses termos, “toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua. Muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional” (REVUZ, [1991] 2001, p. 217). Dessa posição decorre que o encontro com outra língua pode revelar-se problemático para alguns sujeitos, que podem reagir de maneira

diversificada e enigmática, porque nesse encontro o sujeito sempre traz consigo uma longa história com sua língua, que pode interferir no seu modo de relacionar-se com a língua outra.

Como espaço de expressão do sujeito, a língua estrangeira questiona a relação que ele mantém com sua língua, representa um universo de palavras e estruturas linguísticas não-idênticas ao de sua língua, mas dotadas de significação também não-idênticas que impregnam o sistema linguístico que, por sua vez, apresenta-se também impregnado por um sistema de valores que determinam o que se pode dizer e o que não pode ser dito; ela representa o lugar onde o sujeito se dá conta da relação que ele mantém com sua própria língua e das desconfortos necessárias à construção do saber nessa língua nova. Espaço de expressão, ela deve representar para o sujeito um espaço de (se)dizer, um espaço de acolhida onde o sujeito passa a falar (a falar de si também), pois “falar é sempre navegar à procura de si mesmo com o risco de ver sua palavra capturada pelo discurso do Outro ou pelos estereótipos sociais, pródigos em ‘frases feitas’” (Ibidem, p. 220). A língua estrangeira deve representar, pois, um espaço que coloca o sujeito diante das diferenças, não só fonéticas, mas principalmente diante das diferentes formas de construir significações.

Essas considerações nos permitem, por conseguinte, afirmar que as dificuldades na aprendizagem de língua estrangeira, que engrossam as altas taxas de insucesso, assentam-se no não reconhecimento, na não aceitação e, especialmente, na não exploração por parte do sujeito da diferença, de torná-la parte constitutiva de si. Para ultrapassar essas dificuldades, o sujeito deve explorar a não coincidência da língua estrangeira com a sua língua materna, além da não correspondência entre aquilo que diz com aquilo que se deseja dizer.

A partir disso, compreendo que, nas produções discursivas em língua estrangeira, os fatores exteriores estão intrinsecamente relacionados aos processos interiores no ato enunciativo, dado que sujeito, língua e discursividade são indissociáveis. Para Serrani (2003), se a língua não preexiste ao discurso, o domínio do léxico e estruturas linguísticas não é suficiente para garantir a produção de sentidos; além disso, a materialização da língua sempre se dá por meios de processos discursivos, cuja significação se inscreve em processos sociais e históricos. “Na verdade, aprendem-se discursos, para cuja realização é indispensável a língua que, por sua vez, pode acontecer somente em discursos” (SERRANI, 2003, p. 291). E acrescenta que, juntamente com o ato de nomear, está presente a predicação que vincula o que está sendo nomeado a uma rede de formações discursivas e memórias discursivas. Essa rede de valores e sentidos, ou formação discursiva, permite compreender que os sentidos não estão nas palavras, mas que dependem da posição a partir da qual se enuncia e do contexto de

produção. As formações discursivas, neste sentido, possibilitam as diferentes enunciações na construção do discurso, ou seja, podem propiciar modos enunciativos diversos.

Essa relação interdependente entre materialidade linguística e processo discursivo ocorre porque a língua só se materializa em processos discursivos que são da ordem do interdiscursivo e do intradiscursivo. No nível interdiscursivo, está a dimensão vertical do dizer, que alude à rede de formações discursivas. Na dimensão horizontal, encontra-se o nível intradiscursivo, na qual são produzidas as formulações na cadeia do dito.

Enfim, dizer-se sujeito na língua do outro é “tomar a palavra”, ou seja, inserir-se numa discursividade em busca de um lugar a partir do qual se dirá sujeito e produzirá sentidos nessa outra língua. É inscrever-se “em traços significantes, interdiscursivos, inconscientes, que se realizam fundamentalmente por metáfora e metonímia e que vão constituindo o sujeito do discurso, pois, neste enfoque, é na linguagem que o homem é homem e se defronta com o problema de seu ser” (SERRANI, 1998, p. 248). Esse outro lugar é que lhe possibilitará a produção de discursos numa materialidade, até então, pouco familiar. Ele representa, pelo viés da identificação, um espaço de deslocamentos a partir do qual o sujeito encontra um lugar para o seu dizer.

#### 2.4 IDENTIDADE E IDENTIFICAÇÃO: MATERIALIZAÇÃO DOS ELOS SOCIAIS

Navegar pela complexidade que envolve a aprendizagem de uma língua estrangeira, que se dá concretamente pela inscrição do sujeito em discursividades nessa nova língua, exige a mobilização de alguns conceitos que possibilitem aprofundar a descrição e explicação desse processo de inscrição subjetiva em outra língua – carregado de conflitos resultantes do contato/confronto entre esta e a língua materna – e que promovam uma resistência à tentativa de homogeneização das diferenças e da história que cada sujeito traz consigo e das vozes que constituem o seu inconsciente e o seu imaginário. Mobilizar esses conceitos à luz do quadro teórico da AD e relacioná-los à especificidade do processo de inscrição na língua estrangeira é o que buscarei fazer nesta seção.

Para iniciar, começarei resgatando algumas posições apresentadas no início deste capítulo, como por exemplo, algumas noções subjacentes à teoria materialista dos processos discursivos que toma por base a articulação entre as noções de discursividade, subjetividade e descontinuidade ciência/ideologia, calcadas numa teoria não-subjetiva da subjetividade, uma

teoria do discurso baseada na determinação histórica dos processos de significação em cujo seio reside um sujeito submetido à língua para poder enunciar e cuja interpelação ideológica se reflete num movimento sócio-histórico.

Sendo o sujeito constitutivamente incompleto que anseia pela completude e pelo desejo de ser inteiro, tratar de sua subjetividade requer que nos afastemos de uma concepção de sujeito intencional e nos inscrevamos numa perspectiva de subjetividade não-subjetiva. Por esse viés, o processo de inscrição do sujeito em língua estrangeira deve ser abordado levando-se em conta os dois níveis de análise decorrentes da operacionalização dos esquecimentos nº 1 e nº 2, isto é, o intradiscorso e o interdiscorso. O nível intradiscursivo refere-se à dimensão horizontal da linguagem, ao fio do discursivo, entendido por Pêcheux (1995, p. 166) como “o que eu digo agora com relação ao que eu disse antes e ao que direi depois, portanto o conjunto dos fenômenos de ‘co-referência’ que garantem aquilo que se pode chamar de ‘fio do discurso’, enquanto discurso de um sujeito.” A partir dessa formulação, Serrani (1998) promove uma articulação entre intradiscorso e imaginário, segundo a visão lacaniana do termo, resultando na seguinte formulação:

no intradiscorso, na cadeia, estuda-se a construção de representações de semelhanças e diferenças. Tendo como referência a teoria lacaniana da subjetividade, pode se dizer que essas representações correspondem predominantemente ao registro imaginário do eu (enquanto *ego*) do dizer. Ao tecido do representável que constitui a realidade para um sujeito, corresponde o domínio das relações de semelhança e dessemelhanças, das propriedades atribuídas a objetos que são, dessa forma, organizados em classes, localizados em um espaço e um tempo. Esse âmbito dos registros em que os objetos *se ligam* é o imaginário (SERRANI, 1998, p. 234 – grifos da autora).

O estabelecimento dessa relação permite melhor abordar e compreender os maus desempenhos do aprendiz de uma língua estrangeira, atribuídos por algumas abordagens de ensino-aprendizagem de línguas às estratégias por ele utilizadas, quando, na verdade, tais estratégias representam, no nível imaginário do intradiscorso, o jogo de identificações simbólicas que determinam o sujeito.

O nível interdiscursivo, por outro lado, remete à exterioridade da linguagem, compreende a dimensão vertical, não-linear do dizer em relação à rede de formações discursivas nas quais todo dizer está inserido. Para a compreensão desse nível, duas outras noções são mobilizadas: a de pré-construído articulada à de discurso transversal que, oriundo

de outras FD, atravessa e desestabiliza os sentidos, fazendo surgir o confronto, a contradição, o efeito de divisão de sentido e do sujeito por um duplo atravessamento, ou seja, o do real da língua e o do real da história. Nas palavras de Pêcheux ([1975] 1995),

[...] a tomada de posição não é, de modo algum, concebível como um “ato originário” do sujeito-falante: ela deve, ao contrário, ser compreendida como o efeito, na forma-sujeito, da determinação do interdiscurso como discurso transversal, isto é, o efeito da “exterioridade” do real ideológico-discursivo, na medida em que ela “se volta sobre si mesma” para se atravessar [...] (PÊCHEUX, [1975] 1997, p. 159-160).

A mobilização desses dois níveis possibilita uma melhor compreensão dos modos como ocorre a inscrição do sujeito em língua estrangeira, ou seja, tanto no interdiscurso quanto no intradiscurso, o papel estruturante do discurso outro assume um lugar de protagonismo.

No quadro teórico da AD, o processo de inscrição do sujeito na segunda língua vem determinado por questões identitárias, o que torna imprescindível a distinção entre identidade e identificação, uma vez que a concepção de sujeito com a qual operamos é de um sujeito descentrado, inconsciente, cindido, habitado pelo outro e produtor de linguagem constitutivamente heterogênea. Em decorrência dessa posição, afastamo-nos do conceito tradicional de identidade, assentada na ideia de unidade e estabilidade, algo acabado e passível de descrição, e nos apoiamos na ideia de identidade que opera na dimensão representativa, ou seja, imaginária de unidade do locutor (ou interlocutor), enquanto *ego* proposta por Serrani (1998).

Para evitar um olhar reducionista sobre essa distinção e, conseqüentemente, uma ancoragem num porto inseguro, apoio-me em Hall (2000) para quem o conceito de identidade deve operar “sob rasura”, ou seja, ao mesmo tempo que não pode ser pensada numa perspectiva tradicional, ela é chave na compreensão de muitas questões, o que demanda uma constante reconstrução do seu conceito. Do seu ponto de vista, as identidades são cada vez mais fragmentadas, fraturadas, multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas. Elas estão sujeitas a uma historicização radical, estando sempre em processo de mudança e transformação, pois são construídas no interior de formações e práticas discursivas. Por isso, a noção de identidade significa, de um lado, o ponto de sutura entre os discursos e as práticas que tentam nos interpelar para que assumamos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares; e, de outro, os processos

que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”. Trata-se a identidade, portanto, de um processo em construção que não pode ser pensada *a priori*, previamente estabelecida e imutável ao longo da vida do sujeito, sempre chamado a assumir uma identidade que vai diferenciá-lo do outro e criar-lhe uma ilusão de sujeito uno, centrado, controlador de si e dos sentidos.

Contudo, como se sabe, o sujeito sobre o qual opera a AD é descentrado e se constitui no encontro das dimensões ideológica e psicanalítica. Sob o efeito ideológico, o sujeito vive a ilusão do eu, simulando uma identificação plena e uma identidade transparente, conforme De Nardi (2008).

Se tomamos a identidade como um processo de identificação em que se dá a simulação da unidade do sujeito, devemos considerar também que sobre ela incide a falta, mostrando que não existe identificação total, mas um processo marcado pela divisão, pois a falta que habita o sujeito habita também “sua” identidade. É nestes termos que De Nardi (2008) defende, no campo do discurso, a identidade como um processo que traz consigo a ligação material entre a interpelação ideológica e o inconsciente como discurso do Outro; e a identificação, sobre a qual intervêm a resistência e a falha, como um processo no qual os discursos e a identidade se reestruturam. A abertura para essa reestruturação torna possível uma noção de identidade como uma construção “instável, fragmentada, não-toda, que sofre oscilações do processo discursivo; construção imaginária com aparência de totalidade, que permite ao sujeito identificar-se com o eu do discurso” (DE NARDI, 2008, p. 63-64). Ela é, pois, essencialmente incompleta, dado que, a cada novo dizer, pode-se originar uma nova identidade. E o sujeito continua sempre em exílio.

Por isso, pensar a identidade é pensá-la sob o viés da complexidade que o termo comporta, como propõe Kristeva (1991), já que em todo sujeito habita um outro, o estrangeiro, que molda a forma como nos vemos, que constrói a imagem que fazemos de nós mesmos. É o outro com quem convivemos o responsável pela construção dessa imagem, pelas constantes modificações e deslocamentos por que passamos. É a partir dele que promovemos nossas identificações por meio do simbólico. Dessa posição, irrompe o sujeito psicanalítico com toda sua complexidade e heterogeneidade, dividido entre o desejo de completude e a busca pela individualidade. A seguinte afirmação, a meu ver, ilustra bem a afirmação precedente:

Embora o desejo identitário do sujeito procure a todo o preço a sua individualidade, esse desejo, recalcado, depara-se com a presença do outro, ou melhor dizendo, de outros: todos aqueles que, de uma maneira ou de outra, tiveram e têm participação na sua formação, através de atitudes, textos (orais ou escritos), memória discursiva (valores, estereótipos, que são herdados...) (CORACINI, 2003, p. 151).

Termo que também comporta uma complexidade para sua definição, a identificação<sup>9</sup> mobiliza elementos da teoria do discurso e da psicanálise para que se possa compreendê-la. Ela é, do ponto de vista discursivo, compreendida como uma construção que está sempre em processo e, portanto, não pode ser determinada. Ela contém uma fantasia de incorporação, resultante da fusão entre o mesmo e o outro. Ela não anula a diferença, mas opera por meio dela. A identificação representa, desse modo, um “processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação, e não uma subsunção” (HALL, 2000, p. 106), quer dizer, há o excesso, mas também a falta, que determina seu caráter de não-totalidade. Diz Hall:

Como todas as práticas de significação, ela está sujeita ao “jogo” da *différance*. Ela obedece à lógica do mais-que-um. E uma vez que, como num processo, a identificação opera por meio da *différance*, ela envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, a produção de “efeitos de fronteiras”. Para consolidar o processo, ela requer aquilo que é deixado de fora – o exterior que a constitui (HALL, 2000, p. 106)

Na relação entre línguas, as novas identificações só são possíveis quando o sujeito consegue inscrever-se na língua do outro e, a partir da qual, ele consegue se dizer, processo que se dá por meio da sua inscrição na discursividade dessa nova língua, promovendo um desarranjo subjetivo e, conseqüentemente, um rearranjo significativo (Serrani, 1999). É a inscrição na nova língua que vai possibilitar ao sujeito ressignificá-la e ressignificar-se, já que ela traz consigo novas vozes, novos questionamentos que o modificam e o alteram e, assim, promovem essas novas identificações. Na seguinte sequência discursiva, podemos observar como os gestos de interpretação promovidos pelo sujeito-aluno o colocam na condição de um

---

<sup>9</sup> Ao tratar das identidades e sua relação com a sexualização e racialização do sujeito, Butler (apud Hall, 2000, p. 130) define as identificações nos seguintes termos: “[...] as identificações pertencem ao imaginário; elas são esforços fantasmáticos de alinhamento, de lealdade, de coabitações ambíguas e intercorporais. Elas desestabilizam o eu; elas são a sedimentação do “nós” na constituição de qualquer eu; elas constituem a estruturação presente da alteridade, contida na formulação mesma do eu. As identificações não são, nunca, plenamente e finalmente feitas; elas são incessantemente reconstituídas e, como tal, estão sujeitas à lógica volátil da literabilidade. Elas são aquilo que é constantemente arregimentado, consolidado, reduzido, contestado e, ocasionalmente, obrigado a capitular.

sujeito-em-segunda língua inscrevendo-se e, assim, dizendo(se) nessa nova ordem significante.

SD8

“(…) proseguí, dirigiendo siempre (…) los pasos de mi estudio a la cumbre de la Sagrada Teología; pareciéndome preciso para llegar a ella, subir por escalones de las ciencias y artes humanas; porque ¿Cómo entenderá el estilo de la Reina de las Ciencias quien aun no sabe el de las ancilas?” (Sor Juana Inés de la Cruz, 2014, p.326)

Bien

En ese fragmento, Sor Juana resalta la importancia del acceso de las mujeres al conocimiento, y la importancia de las Ciencias como forma de poder alcanzar el entendimiento de los textos religiosos; ¿cómo podrían las mujeres comprender a las sagradas escrituras si no les era ofrecido el conocimiento básico? En la carta, como comprobación inductiva, se ejemplifica las más diversas áreas del saber y sus puentes con el conocimiento religioso. Lo mismo pasa en el fragmento en el cual Sor Juana invoca varios nombres de grandes mujeres doctas y todo el conocimiento producido por ellas, como una fuerte voz de reivindicación del espacio de la mujer docta y sus derechos “(…) veo santísima madre mía, Paula, docta de las lenguas hebrea, griega y latina y aptísima para interpretar las Escrituras.” (Sor Juana Inés de la Cruz, 2014, p.346), como prueba de la capacidad y flexibilidad de la figura de la mujer docta en la sociedad, incluso en el contexto religioso

Detalhando um pouco mais essa afirmação: ao recortar uma passagem da obra de Sor Juana, que já representa um gesto interpretativo, o sujeito levanta um questionamento (*¿cómo podrían las mujeres comprender a las sagradas escrituras si no les era ofrecido el conocimiento básico?*) ao mesmo tempo que, numa clara tomada da palavra, frente a ele se coloca (*En la carta, como comprobación inductiva, se ejemplifica las más diversas áreas de saber y sus puentes con el conocimiento religioso*). Trata-se de um gesto de interpretação, enquanto atos de tomada de posição, que representa um efeito de identificação assumido no qual a subjetividade e um efeito de identificação com os elementos do saber interdiscursivo se mostram dentro de uma formação discursiva (da literatura) que, numa relação de aliança, abriga duas posições-sujeito: a do aluno e a do professor. A tomada de posição do sujeito-aluno revela ainda que, nessa busca pela inscrição na língua outra, há um encontro de um *eu* que se põe a dizer com uma rede de memórias discursivas nas quais ele se inscreve por filiações identificadoras.

A partir do que precede e tomando por base a teoria psicanalítica, a identificação resulta da ligação de duas instâncias do inconsciente, isto é, o *eu* e o *objeto*, este entendido como representação psíquica do outro. A identificação, pois, é entendida “como marca simbólica a partir da qual o sujeito adquire, não sua unidade, mas sua singularidade”

(SERRANI, 1999, p. 8), e a distinção entre ela e a identidade reside no fato de que, enquanto esta se fundamenta na representação do ser, a identificação se centra na referência ao dizer.

É a partir dessa marca simbólica – a identificação – que se pode compreender como se dá o processo de inscrição do sujeito na outra língua. Para tanto, outro conceito é também mobilizado pela autora para o aprofundamento da descrição e explicação desses processos. Trata-se das relações de preponderância nas condensações discursivas definidoras para o sujeito. Para a explicitação do que se está chamando de condensações discursivas definidoras, deixo que a autora tome a palavra:

Entendo que as condensações discursivas preponderantes na primeira língua do sujeito do discurso são os materiais através dos quais se estrutura sua relação com o Outro, com a interdiscursividade constitutiva, com o mundo e também consigo (sempre clivado) e enquanto ego enunciativo que formula sequências intradiscursivas (Ibidem, p. 8).

Quando o sujeito consegue inscrever-se em relações de preponderância na discursividade de uma nova língua, que promove o desarranjo subjetivo e possibilita um rearranjo significativo, pode-se falar de uma bem-sucedida aquisição da segunda língua pelo/para o sujeito. É a relação do sujeito com essas novas ressonâncias, introduzidas pela segunda língua, que promove a alteração na preponderância de suas formações discursivas fundadoras. É importante considerar ainda que, apesar de haver uma prevalência da primeira língua nas regularidades enunciativas, há também profundas mobilizações na subjetividade quando se aprende uma segunda língua. São elas que determinam o grau de sucesso da inscrição do sujeito na língua nova.

Outra questão que me parece relevante e que merece ser considerada é que, do ponto de vista discursivo, a primeira língua do sujeito está constituída por redes de memória e filiações sócio-históricas de identificação com as quais a segunda língua mantém uma relação de dependência, promovendo na discursividade uma desestruturação-reestruturação dessas redes de memórias e filiações.

A partir dessas discussões, entendo que a inscrição numa nova língua nunca ocorre de modo tranquilo, indolor, pois ela vem acompanhada de confrontos e conflitos com a língua materna do sujeito, isto é, conflitos gerados pelos aspectos ideológicos que constituem as formações discursivas fundadoras que determinam os modos de significação na primeira língua e os modos de significação na memória discursiva da língua estrangeira. É nesse

sentido que a aprendizagem de uma língua estrangeira se afasta de uma concepção que postula a consciência do sujeito uno, centro do seu dizer e origem do sentido, controlador da capacidade de monitoramento de sua aprendizagem. Dessa afirmação, vejo que os processos de identificação levam o sujeito a ultrapassar a fronteira do conhecer uma língua para deixar-se por ela ser falado e, assim, impulsionar sua inscrição na discursividade de uma nova língua.

Ora, a língua estrangeira, apesar de representar o lugar do estranho, do desconhecido, pode representar também para o sujeito o lugar da permissão, da irrupção dos desejos, ainda não interditados como na língua materna<sup>10</sup>, que interdita o sujeito que carrega o peso de sua história. Vejamos na citação seguinte como o autor descreve esse sentimento de liberdade:

Acontece, entretanto, que se pode falar uma língua estrangeira com mais facilidade do que sua própria língua, como se tivéssemos triunfado a barreira oposta pela significância e que tudo, a partir de então, pudesse ser dito. Mas esta incidência maníaca marca precisamente que, para aquele locutor, a mãe incluída na língua não está interdita, uma vez que se trata de uma língua, para ele, estrangeira, e que ele triunfa ao possuí-la (MELMAN, 1992, p. 33).

Por esse olhar, a língua estrangeira representa, imaginariamente, o lugar onde quase tudo é permitido ser dito, pois o sujeito é tomado pela ilusão de que não há “censura” nessa língua outra como há na língua materna. Mas, paradoxalmente, ele se depara com a impossibilidade de tudo se dizer, ou o real da língua nos termos milnerianos, pois o desejo inconsciente que habita a língua produz equívocos e efeitos de sentido que escapam ao próprio sujeito. Mas é também esse conflito resultante desse contato/confronto que torna possível colocar o sujeito em contato com outras discursividades, que afetam, ao mesmo tempo, suas representações identitárias e o lugar ocupado pela língua que o constitui, ou seja, a língua materna. Nas formulações de De Nardi (2008, p. 62), “identificar-se é sempre para o sujeito um navegar entre clareza e escuridão, sem jamais se livrar totalmente delas”. Falar uma língua estrangeira, desse modo, implica sempre em uma verdadeira despersonalização

---

<sup>10</sup> A noção de língua materna encontra-se em diversos domínios dos estudos da linguagem. Melman (1992, p. 44) justifica o uso do termo “língua materna” baseando-se nos seguintes argumentos: “A língua materna é aquela na qual funcionou para o pequeno falante, para o sujeito que a articula, o interdito de sua mãe. E chamamos de ‘língua materna’ porque é inteiramente organizada por este interdito que, de algum modo, imaginiza o impossível próprio a toda língua”. Para Payer (2011, p. 6), a língua materna representa uma possibilidade de relação entre o sujeito e a língua enquanto objeto simbólico e remete “pelas vias de memórias nem sempre institucionalizadas, as materialidades linguísticas que envolvem aspectos menos visíveis do que pode estar *contido* na língua, pela relação com a mãe, com a casa paterna, com a apresentação inicial de um mundo que é feita ao sujeito através da língua (...) ela envolve também a dimensão das intensidades do dizer e do saber, e dos afetos que inundam língua e mundo, por serem postos ao sujeito pela mãe/cuidador, os mais próximos. Daí sua dimensão não se apagar facilmente”.

que pode tanto refratar a inscrição do sujeito na ordem dessa nova língua como provocar nele um arrebatamento.

## 2.5 MEMÓRIA NA/DA LÍNGUA: FIO QUE TECE O SIMBÓLICO

Ao longo deste capítulo, venho fazendo referências ao papel da memória discursiva que joga no funcionamento da relação entre o sujeito e a língua no processo de aprendizagem/inscrição de/em uma língua estrangeira, pois, para se subjetivar, o sujeito se submete às formas de dizer e à memória de sentidos produzidos na/pela língua (Serrani, 1999, 2000), Celada (2008).

A reflexão sobre a memória sempre esteve presente no escopo teórico da Análise do Discurso sem, contudo, receber essa designação, como observa Indursky (2011, p. 68). Pensava-se a memória sob as noções de *repetição*, *pré-construído*, *discurso transverso*, *interdiscurso*, formuladas por Pêcheux, e que remetem à noção de memória uma vez que se trata de “diferentes funcionamentos discursivos através dos quais a memória se materializa no discurso”. Com base nessa afirmação, já se constata de imediato que a noção de memória com a qual trabalha a AD se distancia dos estudos psicologistas baseados na cognição. É o caráter social e coletivo, e não individual, que constitui a memória que, atravessada pela história e ideologia, manifesta-se por meio de processos sócio-histórico e ideológico. Dessa afirmação, depreende-se que o discurso funciona como um lugar de memória, dado o caráter de anterioridade de todo dizer que circula na história e na sociedade, como já havia formulado Pêcheux ([1975] 1995, p. 162) que “algo fala” sempre “antes, em outro lugar, independentemente”.

Formulado por Courtine em 1981, o conceito de memória discursiva é “distinto de toda memorização psicológica do tipo daquela cuja medida cronométrica os psicolinguistas se dedicam a produzir” e diz respeito à “*existência histórica do enunciado* no interior de práticas regradas por aparelhos ideológicos” (COURTINE, 2009, p. 105-106 – grifos do autor). Para o autor, sobre a noção de memória discursiva subjaz a análise das FD, formuladas por Foucault em a *Arqueologia do saber*, segundo as quais “toda formulação apresenta em seu ‘domínio associado’ outras formulações que ela repete, refuta, transforma, denega..., isto é, em relação às quais ela produz efeitos de memória específicos” (COURTINE, 2009, p. 104). Nestes

termos, no seio da memória discursiva, são produzidos a lembrança, o esquecimento, a reiteração ou o silenciamento.

Dessa (re)visitação às formulações foucaultianas, a memória discursiva é abordada como memória do enunciado enquanto campo associado de formulações responsáveis pela produção de sentidos e efeitos de memória. Ele busca demonstrar como as marcas da memória podem ser identificadas na estrutura linguística dos enunciados, analisando-as a partir das formas de *supressão* das citações de um discurso, com base na qual se pode observar o funcionamento simultâneo da memória e do apagamento, e da *recitação* de discursos que são retomados. É com base nessas duas formas que os indícios da memória discursiva podem ser encontrados na estrutura da língua, conforme Payer (2009).

O efeito de repetibilidade e a regularização dos sentidos são apontados por Pêcheux (1983) como um funcionamento constitutivo da memória discursiva. Esse argumento pode ser observado na seguinte passagem:

Tocamos aqui um dos pontos de encontro com a questão da memória como estruturação de materialidade discursiva complexa, estendida em uma dialética da repetição e da regularização: a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.) de que sua leitura necessita (PÊCHEUX, [1983] 2015, p. 45-46)

A partir dos dois posicionamentos descritos, podemos concluir que a concepção de memória defendida por Courtine (2009) e por Pêcheux (1983) coincide, principalmente, em um ponto: a repetibilidade, pois ambos admitem que se trata a memória de um espaço de regularização de sentidos que ocorre, sobretudo, por meio do efeito de repetibilidade que, atrelada ao esquecimento, provoca no sujeito, ao produzir seu discurso, a ilusão de estar na origem do dizer. Isso ocorre pelo fato de que a natureza da repetição é da ordem do não-sabido, do anônimo, já que para a AD, repetir “não significa necessariamente repetir palavra por palavra algum dizer, embora frequentemente este tipo de repetição também ocorra. Mas a repetição também pode levar a um deslizamento, a uma ressignificação, a uma quebra do regime de regularização de sentidos” (INDURSKY, 2011, p. 71), ou seja, a repetição representa um lugar onde se produzem resistências.

Baseando-se no apagamento de enunciados a que se refere Courtine (1981) e as formas de silêncio teorizadas por Orlandi (1992), Payer investiga *a língua como um modo*

*material específico de aparecimento da memória.* Embora a autora trabalhe em um contexto específico – o português e o italiano em situação de imigração –, a meu ver, sua abordagem pode ser aplicada ao trabalho com o ensino de outras línguas em espaços institucionais. Dizendo de outra forma: no caso dessa pesquisa, buscamos compreender como se dá a inscrição do sujeito, falante do português, na discursividade da língua espanhola, promovendo uma nova subjetivação que se inscreve numa rede de memórias discursivas. Desse modo, é a partir desse deslocamento teórico promovido pela autora que vejo a possibilidade de também promover um deslocamento e observar os traços de memória na estrutura da língua portuguesa presentes nas produções escritas em espanhol, objeto dessa pesquisa. Para tanto, considero a seguinte afirmação da autora:

Considerando na estrutura linguística os traços de memória, compreendemos como a memória histórico-discursiva se materializa, além do discursivo, e além dos enunciados, na língua ela mesma, isto é, em formas específicas da língua enquanto transpasse de sistemas – o italiano no português (PAYER, 2009, p. 49).

O deslocamento que propus reside exatamente nesse *traspasse* entre sistemas, ou seja, o português no espanhol, que possibilitaria explicar a “memória de uma língua na outra”, considerando que a memória discursiva está presente já na língua, em suas estruturas fonético-fonológicas, lexicais, morfossintáticas e expressões, cujo funcionamento representa um lugar de memória. Essa posição vai permitir analisar os vestígios do português nas produções em língua espanhola, não como mera interferência, a partir da qual se joga o jogo do certo/errado, do gramatical/agramatical, mas como funcionamento da identificação de um sujeito que busca singularizar-se e vê a materialidade da língua como lugar onde as identificações simbólicas que o determinam se realizam, possibilitando-lhe inscrever-se na ordem dessa nova língua que será por ele ressignificada, ao mesmo tempo que nela ele se ressignificará. Enfim, nessa relação sujeito/língua, pode-se configurar uma modalidade própria de identificação que se dá em torno da memória da/na língua, responsável pela representação simbólica dos sujeitos em sociedade. É por esse viés, a meu ver, que o funcionamento da memória na língua nos possibilita ver como funciona a identificação do sujeito com o simbólico.

Apoiado nessas afirmações e considerando que a noção de língua ocupa um lugar de destaque na teoria do discurso desde sua fundação, torna-se necessário observar como os traços de memória se manifestam e funcionam em sua estrutura e a posição de sujeito do

discurso inscrita na própria língua. Nessa relação língua e lugar discursivo, ainda segundo as formulações da autora, os elementos de língua estranhos podem ser compreendidos como traços de memória da língua: traços de memória de uma língua em outra, traços de memória de uma língua que estrutura psiquicamente o sujeito. A compreensão desses traços é importante para se compreender, a partir dos elementos de sua estrutura, o desdobramento da memória em memória *da* língua e memória *na* língua, que se distinguem entre si a partir do seguinte funcionamento: se a ênfase recai sobre a memória histórica, sob a forma de memória discursiva presente na língua, estamos observando o funcionamento da memória *na* língua, já que ela é tomada como parte da história, que “a história significa *com a, através da* língua”. Mas se, ao contrário, a atenção se volta para compreender, a partir da língua, o que ela significa por sua relação com a história, estamos considerando a memória *da* língua, ou seja, “a língua é que está em foco, que significa por sua relação com a história” (PAYER, 2000, p. 5).

Como já abordamos, a repetibilidade é constitutiva da memória e é por meio do mecanismo de repetição na língua que se constrói a possibilidade de reconhecimento do funcionamento da memória que se inscreve na materialidade da língua, posto que, “criando ligações, rastros, sinais, a repetição domestica a memória, ao se dar como língua. *O reconhecimento do mesmo (o repetido) cria memória na e para a língua.* Cria memória para as imagens significadas, os sentidos, os percursos de sentidos, os discursos” (PAYER, 2000, p. 8 – os grifos são meus). Nesses termos, falar de língua significa falar também de memória, já que a repetição nela funciona, e a memória trabalha e é trabalhada na própria língua que, para significar, supõe memória que funciona como repetição, como retorno no processo de significar constitutivo da língua.

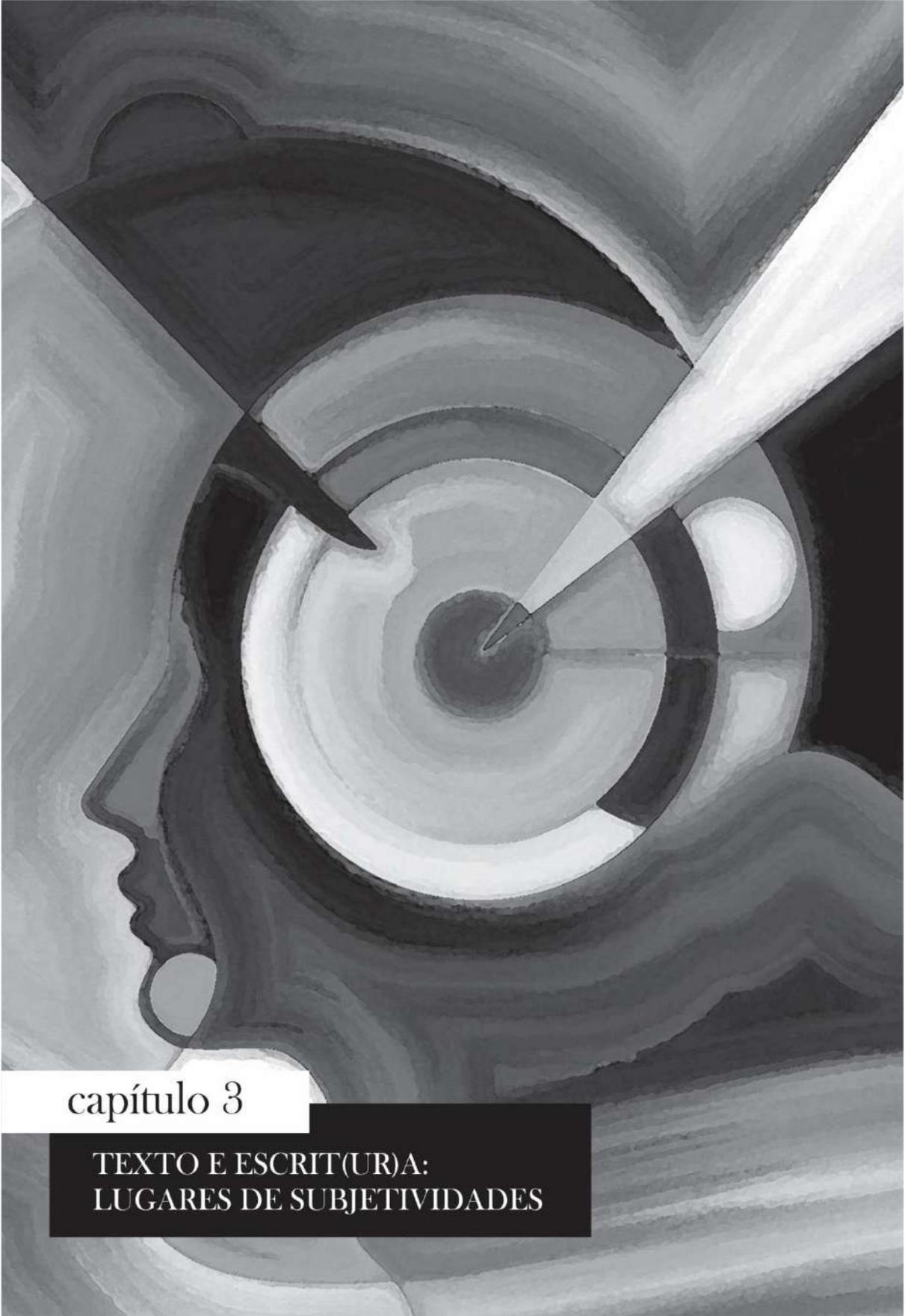
O olhar sobre as faces dessa relação que funciona tanto na história do sujeito quanto na constituição da(s) língua(s) revela que as memórias da língua funcionam na constituição histórica do sujeito de linguagem, uma vez que,

[...] enquanto modo de remissão de um enunciado a outro, de um discurso a outro, de uma língua a outra, a memória discursiva pode ser compreendida, para além dos efeitos textualmente observáveis, efetivamente ditos, como um princípio presente na própria significação, de maneira ampla, em seu próprio modo de se dar na relação do homem com a língua (PAYER, 2000, p. 8).

E é por isso que insisto em defender que a análise dos traços de memória da/na língua do sujeito aprendiz de uma língua estrangeira pode explicitar algumas características de sua prática discursiva. Contudo, importa assinalar que não se trata aqui de enfatizar os fatos linguísticos, mas a compreensão deles para entender os fatos discursivos e, assim, concebê-los como traços de memória e não apenas como erros que devem ser combatidos, interditados na aprendizagem de uma língua estrangeira, pois, no campo discursivo, a memória histórica é constitutiva dos discursos e dos enunciados e pode se inscrever, também, na estrutura da língua, cujos traços podem ser observados tanto na estrutura quanto na relação que os sujeitos mantêm com as línguas (Payer, 2009).

Considerar (e mais ainda proporcionar), enfim, condições para que os sujeitos desenvolvam a possibilidade de construir sentidos em suas formulações e de estabelecer uma relação com as formas materiais e os seus efeitos de sentido – sem, no entanto, serem denegados e sim reconhecidos –, exige uma mudança no modo de conceber a relação sujeito/língua, ou seja, deve-se voltar o olhar para a relação constitutiva sujeito/língua(gem) e, por conseguinte, a relação sujeito/sentido e sujeito/memória discursiva, esta funcionando como observatório dos sentidos de onde se podem constatar a contradição, o silenciamento de alguns dizeres e o deslizamento de sentidos.

**3      TEXTO E ESCRIT(UR)A: LUGARES DE SUBJETIVIDADES**



capítulo 3

**TEXTO E ESCRIT(UR)A:  
LUGARES DE SUBJETIVIDADES**

*[...] quando escrevemos, estamos sempre fazendo rascunhos em nossas vidas, os quais se cruzam com tantas outras vidas rascunhadas e (re)desenhadas e a nossa escrita implica escolhas, talvez diferentes daquelas que já estão legitimadas.*  
(SCHONS, 2005, p. 140)

*O texto é tratado como objeto inacabado, empírico, complexo de significação; lugar do jogo de sentidos, do trabalho da linguagem, do funcionamento da discursividade. Para a AD o texto é dispersão de sujeito por comportar diversas **posições-sujeito** e que correspondem a diferentes **formações discursivas**.*  
(LEANDRO-FERREIRA, 2001, p. 23)

### 3.1 ESCRIT(UR)A: UM RIO TRANSBORDANTE DE SENTIDOS, HISTÓRIAS E MEMÓRIAS

Pensar a escrit(ur)a enquanto processo é tomá-la como uma prática discursiva que se encontra em constante movimento e que nunca se fecha; é aceitar que sobre ela incidem os efeitos de abertura e de incompletude, esta responsável pela busca ilusória de completude por parte do sujeito-autor em seu trabalho com a escrit(ur)a. É nesses termos que aqui estou considerando essa prática discursiva como *um rio transbordante de sentidos, histórias e memórias* que habitam o (seu) (dis)curso e cujos saberes que a constituem sobre ele correm, por ele circulam e nele se movem, numa relação constitutiva com a exterioridade, que faz com que a escrit(ur)a seja tomada como discursividade em funcionamento.

Aproveito-me da possibilidade do jogo na/com a língua para jogar com a grafia da palavra. Esse jogo toma como base a distinção proposta por Indursky (2009), segundo a qual pensar a escrita à luz da AD é relacioná-la à **dupla face do texto**, isto é, de um lado, temos um texto empírico dotado de uma superfície linguística, com princípio, meio e fim, fechado em si mesmo. De outro, a outra face que o compõe se caracteriza por sua materialidade discursiva, aberto à exterioridade, ao interdiscurso e afetado por suas condições de produção e com sentido indeterminado. São as condições de produção que possibilitam a passagem da superfície linguística de um texto à sua face discursiva. É o caráter sócio-histórico das condições de produção que permite relacionar o texto ao sujeito, também histórico, além de mostrar a relação do texto com sua exterioridade, o interdiscurso, a ideologia. “E o sujeito-

autor de um texto é um sujeito ideologicamente interpelado, é nessa condição que ele vai produzir seu texto” (INDURSKY, 2009, p. 118).

Com base no estabelecimento da dupla face do texto, a autora estabelece, então, uma distinção entre **escrita** e **escritura**<sup>11</sup>. A primeira estaria na base da organização textual de sua superfície linguística, enquanto a segunda diz respeito à dimensão textual aberta à exterioridade que remete à materialidade discursiva e que permite que se conceba o texto como um espaço discursivo heterogêneo e simbolicamente fechado. A função discursiva de escrit(ur)a, portanto, pode fazer emergir um sujeito-autor absolutamente atravessado pelo esquecimento da exterioridade, da alteridade e da instabilidade dos sentidos que se inscrevem em seu texto.

Definitivamente, na atualidade, a escrita ocupa um lugar central nas abordagens que norteiam o ensino de línguas estrangeiras, cuja concepção deve ser entendida *más allá*<sup>12</sup> de uma habilidade. Trata-se de um processo em que os sujeitos rompem com os silêncios, expõem-se, desnudam-se, angustiam-se, experimentam, subjetivam-se, buscam chegar a outra margem desse rio transbordante de sentidos, histórias, memórias, outras escritas já-lá instauradas. Enfim, de maneira geral, os sujeitos, em sua escrit(ur)a, promovem/entregam-se ao efeito de interpretação, instauram diferentes sentidos, embora como bem recuperam Schons e Rösing (2005) as palavras de Pêcheux (1994), “não falem as boas almas se dando como missão livrar os discursos de suas ambiguidades, por um tipo de ‘terapêutica da linguagem’ que fixaria, enfim, o sentido legítimo das palavras, das expressões, dos enunciados” (PÊCHEUX, 1994, p. 60 citado por SCHONS e RÖSING, 2005, p.5).

Essa centralidade da escrita no ensino de línguas se constitui porque, por um lado, é por meio dela que se dá a relação do sujeito com a sociedade da qual faz parte e, enquanto tal, ele está determinado a atribuir e produzir sentidos num processo histórico, o que implica

---

<sup>11</sup> Essa distinção proposta pela autora encontra suas bases nas reflexões propostas por Barthes (1978) que se utiliza do termo *escritura* para designar todo discurso em que as palavras são postas em evidência como significantes e não meros instrumentos. Em outras palavras, o autor compreende a escrita literária como um processo que se produz pelo trabalho do escritor sobre os sentidos.

Considero importante, também, trazer aqui as considerações de Derrida (1982, s/p) para quem a *escritura* não está dominada pela palavra, como se pode constatar na seguinte passagem da entrevista intitulada “Le presque rien de l’imprésentable”: “Embora se demonstre que não se deixa submeter à palavra, pode-se abrir e generalizar o conceito de *escritura*, estendê-lo até a voz e a todos os traços da *différance* (diferença e adiamento do desejo, a um só tempo), a todas as relações com o outro. Esta operação não tem nada de arbitrária, transforma em profundidade e concretamente todos os problemas.” Trata-se de uma crítica que o autor faz à tradição ocidental que privilegia a voz à escritura, pois, “formados e deformados pelo modelo da *escritura* alfabética, tendemos a considerar o que é escrito apenas como o registro da voz, do logos”, afirma o autor. (Tradução minha a partir da versão em espanhol).

<sup>12</sup> Expressão espanhola que corresponde, em português, a “além”.

considerar que se trata de um sujeito “afetado pela sua relação que tem com a escrita, que é um dos mecanismos linguísticos fundamentais na caracterização do sujeito civilizado”, conforme Orlandi (2006, p. 21). E, por outro, como nos adverte Derrida (1984), nas sociedades sem escrit(ur)a, seria preservada apenas a função dos mitos e das utopias, posto que

Não há sociedade sem escritura (sem marca genealógica, contabilidade, arquivamento...), não há sequer sociedade chamada animal que não tenha vestígio, marcação territorial... Para se convencer disso basta não privilegiar um certo modelo de escritura. O paraíso das sociedades sem escritura pode conservar, entretanto, a função, tão necessária, dos mitos e das utopias. Vale o que vale a inocência (DERRIDA, 1984, s/p – tradução minha).<sup>13</sup>

A escrit(ur)a representa, assim, o umbral para a inscrição do sujeito na sociedade; um lugar de onde as formas de singularidade emergem, onde o sujeito pode se ver e ver o outro; uma prática a partir da qual o sujeito não somente escreve, ele também se inscreve; ele não apenas diz, ele se diz, rompe silêncios, promove deslocamentos. É nesse sentido que essa prática assume um lugar de protagonismo tanto para as abordagens de ensino de línguas quanto para a própria existência do sujeito moderno, desde que, como vimos nas palavras de Derrida, não se privilegie um certo modelo de escritura, ou seja, ela não deve representar uma mera prática, mas um processo por meio do qual os sentidos são historicizados e o sujeito se inscreve no corpo social.

No campo teórico da AD, trata-se a escrit(ur)a de um processo que materializa os saberes provenientes do interdiscurso, produzida por um sujeito atravessado pelo inconsciente e afetado pela ideologia, e para a qual é necessária a mobilização da interpretação, da memória e do esquecimento. Tais saberes, ao serem discursivizados, têm apagados seus vestígios advindos da exterioridade pelo sujeito que, numa função autoral, inscreve-se nas redes discursivas de memória (INDURSKY, 2001, 2009). Logo, existe uma relação constitutiva entre o processo da escrit(ur)a e a exterioridade, estabelecida no princípio de incompletude que, conforme Orlandi (1996, p. 11), “não deve ser pensada em relação a algo que seria (ou não) inteiro, mas antes em relação a algo que não se fecha”.

---

<sup>13</sup> Na versão em espanhol: “No hay sociedad sin escritura (sin marca genealógica, contabilidad, archivamiento...), no hay siquiera sociedad llamada animal que no tenga huella, marcaje territorial... Para convencerse de lo cual basta con no privilegiar un cierto modelo de escritura. El paraíso de las sociedades sin escritura puede conservar sin embargo la función, tan necesaria, de los mitos y de las utopías. Vale lo que vale la inocencia.”

Os saberes que circulam no interdiscurso e na memória discursiva das FD se materializam também por meio da escrit(ur)a que, por esse viés, é pensada como prática social, caracterizada por um movimento circular entre interdiscurso-escrita-interdiscurso, ou seja, os saberes que habitam o interdiscurso se materializam também na escrit(ur)a que produz novos saberes e os devolve ao interdiscurso. Em outros termos: a escrit(ur)a como prática social representa um processo que retroalimenta a memória do dizer, uma vez que “os elementos do interdiscurso [...] são *re-inscritos* no discurso do próprio sujeito” (PÊCHEUX, [1975] 1995, p. 163 – grifo meu), o qual, por meio do processo de identificação com a FD que o domina, recupera alguns recortes discursivos e não outros para a construção do seu fio discursivo a partir de um trabalho de interpretação, promovendo o retorno atualizado e ressignificado de saberes já-ditos em outro lugar e em outra conjuntura histórico-social, gerando novas discursividades e novas possibilidades de subjetivação.

Aceitando-se essa relação entre a prática de textualização e a exterioridade, o sujeito, na função de autoria, interpreta a dispersão do já-dito, que se constrói a partir de relações de confronto, divergência, diferença ou aproximação com os diversos recortes discursivos que configurarão seu texto. Ao textualizá-los, o sujeito o faz a partir de determinada posição-sujeito e sofre a determinação do inconsciente, responsável por criar-lhe a ilusão de que ele está na origem desses novos dizeres, resultado de uma projeção imaginária que ele faz de si, do outro e do seu lugar social, o que dará origem a outra ilusão: a de completude e homogeneidade de seu texto.

O texto configura-se como um processo de (re)arranjos de vozes dispersas no interdiscurso por meio da qual o sujeito-autor acessará, como nos diz Indursky (2001), uma teia discursiva invisível construída de já-ditos, necessários à sua corporeidade e à do texto, lugar material dos saberes sociais, inscritos em uma dada FD que regula o que (não) pode e (não) deve ser dito, interpretado, escrito. Nessa prática discursiva, inscreve-se uma disputa de interpretações entre o sujeito-autor e o sujeito-leitor e cuja textualização pode-se dar por meio da escrit(ur)a, um “ringue” onde essa disputa se efetiva, num movimento a partir do qual se dão a interpretação e o apagamento dos sentidos provenientes do interdiscurso, ou seja, da memória do dizer para que essa interpretação lhe pareça como natural, como sentido já posto, transparente. Nessa luta, o sujeito-autor não reconhece o movimento de interpretação, ao contrário, nele ele se reconhece (Orlandi, 2006). Contudo, como podemos verificar na próxima SD, por vezes, o sujeito-aluno vê limitado esse reconhecimento e, conseqüentemente, a produção de seus gestos de autoria.

## SD9

Bernal nos hace pensar se sin doña Marina hubiera habido la conquista: "fue gran principio para nuestra conquista, y así se nos hacían todas las cosas loado sea Dios, muy prósperamente. He querido declarar esto porque sin ir doña Marina no podíamos entender la lengua de la Nueva España y México. (DÍAZ, cap. XXXVII, pág. 62).

Doña Marina fue sin duda una persona encantadora y merecedora de todo el reconocimiento y glorias a ella dedicados, sin embargo la construcción hecha por Bernal es tan exagerada que acaba siendo olvidado por el lector de la su condición de esclava que tenía obligación de obedecer a su dono, perjudicando la imagen de la Malinche, porque cada línea escrita por ello a su respecto pasa a ser dudosa, porque no es posible saber al cierto se ella era mismo tan buena o si Bernal aumenta su participación para disminuir la importancia de Cortés.

em que sentido?

(?)

Nesse lugar de interlocução, observamos uma disputa pelos sentidos travada entre o sujeito-aluno, na posição-autor, e o sujeito-professor, na posição-leitor. Enquanto o primeiro, em seus gestos de interpretação, produz resistência aos sentidos já postos e faz trabalhar outros sentidos, o segundo, a partir dos seus gestos de correção, ratifica um sentido já existente. Ou seja: se em sua formulação o sujeito-aluno afirma que Doña Marina "*fue sin duda una persona encantadora y merecedora de todo el reconocimiento y glorias a ella dedicados*", é porque existe um outro sentido produzido antes que com este mantém uma relação de oposição e com o qual o sujeito-professor se identifica, configurando uma clara divergência entre as duas posições-sujeito no interior desse espaço de dizer. Essas considerações também podem ser estendidas às construções "*tan exagerada*" e "*tan buena*" cujas marcas de correção demonstram uma discordância por parte daquele que as analisou, ou seja, o sujeito-professor, nesse lugar de leitor-corretor.

Mobilizando as considerações de Courtine (1981) sobre a função que a memória exerce no interior de uma FD, ao produzir a lembrança ou o esquecimento, a escrit(ur)a produzida pelo sujeito-aluno e materializada na SD em análise, representa um trabalho de memória (e interpretação) no qual o dizer desse sujeito na função-autor remonta a outro lugar, isto é, ele organiza, por meio da textualização, os recortes discursivos heterogêneos e dispersos no tempo e no espaço, recontextualizando-os para preencher as lacunas na cadeia do dizer e produzir um efeito de unidade. Isso porque, na prática de textualização, há sempre um retorno ao mesmo, ao repetível, embora, por esse rearranjo de que temos falado, produza-se um efeito de novidade, visto que o já-dito aparece em outro lugar e em outro momento. Apesar desse efeito de novidade, a possibilidade de que, pelo rearranjo, produzam-se "novos" sentidos dependerá da posição social que o sujeito-leitor ocupa, de sua história de leitura, de

sua posição-sujeito que vem determinada pelo contexto sócio-histórico, cultural, político e econômico (INDURSKY, 2016), que possibilitam a mobilização de uma interdiscursividade. Assim, há repetição porque há memória que se inscreve nos já-ditos e é acionada pelo sujeito que, pelo trabalho de escrit(ur)a, produz um efeito de atualidade, fazendo ver que, “numa escrita, a articulação entre o repetível e a novidade pode manter ou dismantelar a regularização; pode deslocar e produzir retrospectivamente outra série sobre o texto-fonte. Tudo isso porque o texto representa possibilidades na ordem dos sentidos” (SCHONS, 2005, p. 138).

Como já referimos, a noção de memória com a qual se trabalha no campo conceitual da AD é a de uma memória construída socialmente por meio das diversas práticas sociais, constituindo-se dessa maneira como uma memória “fluida, esburacada, esgarçada, marcada pela vagueza”, construída a partir de recortes discursivos anônimos e que determina o modo como se produz a textualização do sujeito-autor, isto é, ela vai funcionar “sob o efeito desse tipo muito particular de memória, que se relaciona lacunarmente com a memória discursiva, com o interdiscurso, com as redes discursivas de memória, com os discursos em circulação” (INDURSKY, 2016, p. 43). Essa memória fluida, juntamente com o esquecimento, abre a possibilidade para que o sujeito produza sentidos diferentes daqueles com os quais se identifica, o que provocará deslizamentos entre as FD e reverberará em sua escrit(ur)a sob a forma articulada entre memória e esquecimento, materializada nessa prática discursiva onde os (novos) sentidos se (re)produzem.

Defendendo a indissociabilidade entre memória e esquecimento e sua presença em todo e qualquer discurso, a autora afirma que essa articulação se apresenta fortemente na prática discursiva do sujeito por entender que, durante essa prática, ele retoma saberes do interdiscurso que, ao serem discursivizados, têm seus sentidos esquecidos e, quando retomados na escrit(ur)a do sujeito, reaparecem sob a ilusão de que são seus. Essa articulação entre memória e esquecimento assim se configura porque “a prática da escrita [...] põe em jogo, no mesmo movimento, a memória discursiva com os sentidos já lá inscritos, que são retomados e/ou rememorados, e o esquecimento, pois é preciso esquecer que os sentidos preexistem para poder dizer” (Ibidem, p. 41).

Por esse viés do memorável, o sujeito, em seus gestos de interpretação, ratifica os sentidos já existentes ou produz gestos de resistências a eles, questionando-os, promovendo deslocamentos e fazendo trabalhar os sentidos sobre os sentidos. Está instaurada, portanto, a repetibilidade como lugar de produção de resistência, produção de outros efeitos de sentidos

que se materializarão na produção escrita do sujeito, particularmente na escrit(ur)a do sujeito, uma das práticas discursivas a partir da qual se tem acesso ao modo como a ideologia o afeta. Isso porque,

Para que haja escrita, o sujeito inscreve-se na discursividade. Ele necessita de uma memória prévia para poder dizer. Mas, paradoxalmente, para que a prática da escrita se constitua, a retomada de discursos e sentidos já-lá precisa ser esquecida, abrindo espaço, dessa forma, às retomadas (identificações), às reformulações (contraidentificações) e, também, às transformações (desidentificações) (INDURSKY, 20016, p. 45).

Ora, se aceitamos que a escrit(ur)a é uma das práticas que materializam o discurso, que é da ordem do repetível, ela também se apresenta sob essa mesma ordem, quer dizer, em sua constituição está a repetibilidade. Entretanto, vale ressaltar que não significa que essa repetição remeta apenas ao já-dito, pois, ao escrever, o sujeito também se inscreve, toma posição, faz escolhas, identifica-se ou não com as práticas legitimadas. Com base nessa afirmação, parece-nos importante deixar claro o nosso entendimento sobre o uso dos termos repetibilidade e repetição: entendemos que a repetibilidade é da ordem do já-dito de que não podemos fugir, ou seja, do fato de que, para produzir sentidos, inscrevemo-nos nesse lugar de uma memória compartilhada que volta, pelas paráfrases, para amarrar o dito a uma estrutura que possa sustentá-lo, que lhe dê a possibilidade de produzir eco e fazer sentido. Mas estrutura e acontecimento, como nos mostrou Pêcheux, andam juntas. Assim, o repetível, que ancora o dizer, não é da ordem da simples repetição – o dizer o mesmo sempre igual –, mas é o espaço pelo qual se constroem as possibilidades de deslizamento dos sentidos, de dizer outra coisa, apontar para outro lugar. Dessa forma, não nos parece forçoso afirmar que toda escrit(ur)a, e ainda mais a acadêmica, precisa dessa ancoragem, que demanda como forma até de se legitimar o dito e aceitá-lo como algo “desse espaço”.<sup>14</sup>

A escrit(ur)a representa, pois, um dos lugares onde o sujeito se desdobra, experimenta novas posições-sujeito, promove questionamentos ou rupturas no interior da FD na qual se encontra inscrito. Representa ainda um espaço onde ele, a partir de seu lugar social, ocupa tanto a função de sujeito-autor quanto a de sujeito-leitor, mobilizando formas diferentes da interdiscursividade. É ela, enfim, que tornará possível o mergulho nessa exterioridade e o trabalho de costura, nos termos de Indursky (2001), dos elementos provenientes do

---

<sup>14</sup> Essa distinção é fruto das reflexões produzidas por De Nardi, a quem agradeço imensamente, durante os nossos encontros de orientação.

interdiscurso; possibilitará que ele se esboce, se inscreva, busque sua inteireza, viva a ilusão de ser origem e dono do seu dizer, escamoteie a ideologia que o interpela.

É importante destacar que o trabalho com a escrit(ur)a, por esse olhar, pauta-se numa concepção de língua não-fechada, que tem memória e historicidade e se constitui como um processo de movimento contínuo no qual se inscreve um sujeito-autor, produtor de sentidos. E a língua é vista como um lugar da falta, da incompletude, do silêncio, sobre a qual intervém a exterioridade para que ela signifique, produza novos sentidos. Trata-se, como nos ensinaram Pêcheux e Gadet (1981 [2010]), de uma ordem exterior da língua, que remete para uma dominação a ser conservada, reestabelecida ou invertida. Assim, como lugar de inscrição de discursividades e de materialização de uma língua sujeita a falhas e equívocos, a escrit(ur)a se mostrará também como um espaço onde habita o não-todo, o sentido deriva e o seu fechamento é um efeito.

Conseqüentemente, essa é uma posição que se opõe à visão de escrit(ur)a enquanto produto, orientado por uma concepção de língua(gem) unívoca que se materializa num texto que, por sua vez, é tomado em sua estrutura que comporta apenas um sentido e relega os elementos provenientes da exterioridade. Como nos lembra Schons (2005, p. 143), “a produção dos sentidos [...] só se faz na exterioridade, ou seja, os sentidos são efeitos dos conteúdos ideológico, social, psicológico e histórico, em que o refletido em diferentes contextos assume perfeitamente o caráter do plural, porque o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história” e, num relançar indefinido de interpretações e tomadas de posição, ele promove a desnaturalização dos sentidos e das significações estabilizadas.

Na prática de textualização, o sujeito produz/atribui efeitos de sentidos e estabelece posições ideológicas e subjetivas, e a escrit(ur)a representa um dos lugares de materialização do encontro da linguagem com a ideologia, responsável por direcionar os sentidos e demonstrar a posição ocupada pelo sujeito ao inscrever-se na discursividade e na memória discursiva. A ideologia se materializa na escrit(ur)a que, por sua vez, se materializa por meio da língua, lugar de história, de efeitos de sentido, de ambiguidades, refletindo, dessa forma, uma prática atravessada pela opacidade, pela incompletude, equívocos e deslizamentos, que só se concretiza mediante o jogo de interpretações que realiza o sujeito, historicamente determinado, na atribuição de sentidos, uma vez que estes não preexistem aos processos discursivos e resultam da relação constitutiva entre língua e ideologia. É com base nessa constatação que a escrit(ur)a também representa uma prática política (SCHONS, 2005 e

INDURSKY, 2016), pois, enquanto prática discursiva, é produzida por um sujeito-autor interpelado ideologicamente cuja prática se inscreve, conforme os postulados pecheuxtianos, no complexo contraditório-desigual-sobredeterminado das formações discursivas.

Assim sendo, para que haja sentido(s), é necessária a interpretação por parte de um sujeito interpelado ideologicamente e identificado com uma determinada FD, num movimento que envolve o sujeito e sua relação com a língua e a história, pois, de acordo com Orlandi (2012, p. 153), “não há sentido sem interpretação e a interpretação é um gesto do sujeito carregado de ideologia, que torna evidente o que, na realidade, se produz por complexas relações entre sujeito, língua e história.” Dessa afirmação, depreende-se que a interpretação é responsável por estabelecer a historicidade dos sentidos no trabalho da escrit(ur)a, numa relação imbricada com a ideologia e a língua. É a partir dessa posição-sujeito que se produz uma escrit(ur)a na qual se instauram os efeitos de sentido único e de evidência, apesar de que ela, contraditoriamente, materializa-se num bólido de sentidos – o texto – que aponta para várias direções, que podem tanto convergir quanto divergir com/dos sentidos já produzidos. Trata-se do trabalho da ideologia sobre os sujeitos, a língua e o processo de interpretação que possibilita a identificação ou não do sujeito com os sentidos instaurados porque, segundo Indursky,

Há um jogo sobredeterminado que subjaz à escrita de um sujeito e que lhe permite identificar-se ou contraidentificar-se com determinados sentidos, podendo mesmo chegar a deslocamentos importantes que serão a marca de sua resistência por meio da materialização que a língua produzirá em sua escrita (INDURSKY, 2016, p. 39).

Como consequência, tem-se uma escrit(ur)a que contempla a historicidade e a produção de sentidos, possibilita o desdobramento das posições-sujeito com base nas quais pode falar-se em heterogeneidade dos sentidos no interior das FD. Tem-se, enfim, um processo atravessado pela historicidade e interdiscursividade.

Ao textualizar os recortes discursivos dispersos no interdiscurso, o sujeito preenche as lacunas na cadeia do dizer. Essa afirmação encontra ancoragem nas formulações de Foucault (1982, p. 36) para quem a escrit(ur)a se configura como “uma questão de abertura de um espaço onde o sujeito que escreve não para de desaparecer”, o que implica pensá-la como lugar de liberdade do sujeito de linguagem, num jogo entre os limites do que é interno e externo à escrit(ur)a. Baseando-se nessas considerações, Grigoletto (2005, p. 85) afirma ser a escrit(ur)a uma **materialidade discursiva lacunar** “porque abriga em sua constituição a

alteridade do sujeito, já que a duplicação da posição-autor é condição de possibilidade para que ela se dê.” Dessa forma, essa prática discursiva, na qual lacunas são produzidas, está submetida, historicamente, à prova da ausência, do esquecimento. Por esse viés, a escrit(ur)a “faz com que desapareçam as marcas de subjetividade do autor, quando, ao contrário, ela deveria fazer suscitar a presença (as marcas de subjetividade) do autor no texto” (GRIGOLETTO, 2005, p. 85). Mas o desaparecimento dessas marcas de subjetividade se justifica pelo parentesco que a escrita guarda com a morte ou a sua exorcização ou ainda com o próprio sacrifício da vida, descrito por Foucault nos seguintes termos:

essa relação da escrita com a morte também se manifesta no desaparecimento das características individuais do sujeito que escreve; através de todas as chicanas que ele estabelece entre ele e o que ele escreve, o sujeito que escreve despista todos os signos de sua individualidade particular; a marca do escritor não é mais do que a singularidade de sua ausência; é preciso que ele faça o papel do morto no jogo da escrita (FOUCAULT, 1982, p. 36).

Nesses termos, o desaparecimento do sujeito da escrita pode ser compreendido pelos gestos que ele, na função-autor, promove para apagar os vestígios de sua individualidade e da exterioridade que constitui os recortes discursivos que materializarão a sua escrit(ur)a, em seu trabalho de textualização. É isso que vai tornar possível a compreensão dessa **presença-ausente**, o que significa dizer que “a marca do escritor não é mais do que a singularidade de sua ausência” (Ibidem), ausência que marca discursivamente o autor em sua escrit(ur)a.

Até aqui venho defendendo que a escrit(ur)a é um dos lugares onde o interdiscurso se materializa por meio da prática de textualização das diferentes discursividades; lugar, também, onde as subjetividades se tornam “visíveis”. Nessa direção e a fim de compreender como se dá o processo de escrit(ur)a pelo viés discursivo, Gallo (2008, p. 43) o analisa pela prática da **TEXTUALIZAÇÃO**<sup>15</sup>, em cuja base se encontra o sujeito do discurso que “está em relação de simultaneidade com o sujeito do inconsciente e com o sujeito da enunciação, mas tem sua especificidade”, o que permite trabalhar/compreender a escrit(ur)a a partir dessa prática que trabalha sobre fragmentos, impondo-lhes limites e reorganizando seus sentidos. Nos termos da autora, a **TEXTUALIZAÇÃO** deve ser compreendida enquanto

prática de fixação, de ‘escrituração’ de um fragmento. Nessa perspectiva não se tem jamais um texto em si (como objeto). O que se tem é um fragmento

<sup>15</sup> Mantemos a escrita das palavras em maiúsculo para preservar a forma como a autora as utiliza no texto citado.

determinado, estabilizado, resultado de um trabalho, um funcionamento: a prática de sua produção. Essa prática é análoga à da escrita que estabiliza uma grafia (Ibidem).

Isso porque, no processo de escrit(ur)a, o sujeito busca conter a dispersão de sentidos possíveis na prática discursiva, limitando-os para produzir um efeito de fechamento. É a partir da prática de TEXTUALIZAÇÃO, responsável pela sobredeterminação dos sentidos, que se torna possível para o sujeito esse efeito de fechamento no momento mesmo em que ele se materializará no efeito TEXTO<sup>16</sup>, cuja superfície dissimula a profundidade do discurso. Em outros termos, na linguagem, habita a dispersão do sujeito e do sentido, cujo efeito de transparência e fechamento se produz na prática de TEXTUALIZAÇÃO, da qual resultará outro efeito, ou seja, o efeito TEXTO. Considera-se um efeito de fechamento nunca completamente finalizado porque, na malha textual, habitará sempre aquilo que é lacunar, aquilo que é da ordem da dispersão.

Mas para que haja o trabalho com a TEXTUALIZAÇÃO, torna-se imprescindível que o sujeito se reconheça como sujeito do discurso, ou seja, que se produza a sua inscrição em discursividades, posição que vai de encontro ao que se pratica no ambiente escolar, pois “a vocação da Escola é a fragmentação (ensina-se através de fragmentos), entretanto, quando a TEXTUALIZAÇÃO é aí praticada, ela torna-se uma possibilidade de acesso ao AUTOR dentro da Escola” (GALLO, 2008, p. 56), dado que, ao escrever, o sujeito-autor produz gestos de controle sobre os sentidos dispersos que habitam o interdiscurso e, ao fazê-lo, os sentidos já construídos se inscrevem em seu dizer. Assim, TEXTUALIZAÇÃO e AUTORIA aparecem atreladas, já que aquela é efeito do trabalho do sujeito-autor que naturaliza em sua escrit(ur)a os elementos provenientes da exterioridade. Dessa forma, o trabalho com a escrit(ur)a depende do modo como ele é conduzido, depende de um olhar, isto é,

Depende daquele que vê o texto imbricado a outros textos e, neles, os sujeitos se constituem à medida que interagem com os outros, cuja consciência e conhecimento de mundo se tornam resultantes do produto sempre inacabado desse mesmo processo, de suas práticas. Por isso, o reconhecimento ou o esquecimento de sentidos depende do trabalho do sujeito-autor, que pode ratificar o legitimado, mas que pode, também,

---

<sup>16</sup> Em seu trabalho, a autora propõe uma distinção entre TEXTO, como sendo um efeito de TEXTUALIZAÇÃO, e texto (com minúsculas), fazendo referência ao objeto empírico. Nesses termos, compreendemos que o TEXTO é um efeito que resulta da prática de TEXTUALIZAÇÃO e, por se tratar de um efeito fecho, efeito de realidade enquanto uno, não tem materialidade linguística. Ele se produz a partir de uma posição-sujeito do discurso, produzindo ao mesmo tempo o efeito AUTOR (efeito de realidade de um sujeito responsável). Trata-se o efeito TEXTO, portanto, do efeito de realidade de um enunciado como um todo.

provocar deslizamentos, ou pode afastar-se completamente desses sentidos (SCHONS, 2005, p. 146).

E esse olhar condutor deve considerar que é pela escrit(ur)a que o sujeito constrói sentidos e encontra no texto um lugar onde ele se depara com o sentido e a história ao textualizar os elementos provenientes da exterioridade, como diz Indursky (2001), assumindo um lugar de autor, responsável por novos dizeres na cadeia enunciativa.

Ainda de acordo com as formulações de Gallo, o conhecimento da linguagem implica o conhecimento do sujeito uma vez que nela intervém um sujeito discursivo, constituído sempre no/pelo discurso. Dessa maneira, na constituição da linguagem, duas formas de interdição se apresentam (e se completam): “o inter-ditado enquanto dizeres em interligação, rede de dizeres; e o inter-ditado como um sentido já refletido de proibido, censurado, silenciado” (GALLO, 2008, p. 12).

Como já aqui referido, as produções discursivas trazem em sua constituição a dispersão dos sentidos e do sujeito que marca a não-linearidade do discurso. Nessa direção, reafirma Gallo (Ibidem, p. 57-58) que os processos de “autenticação” e “legitimação” se encontram na base da relação entre dispersão e fechamento. O primeiro, que está no nível do inconsciente e é resultado da ilusão definida nos estudos pecheuxianos como ‘esquecimento n. 1’, é responsável por “tornar ‘autêntico’ (como no original) um sentido determinado que viabiliza a identificação de um sujeito”. O segundo, que está no nível da pré-consciência e é resultado do ‘esquecimento n. 2’, “legitima (faz parecer único) um sentido determinado de um enunciado determinado, apagando o universo discursivo de onde esse sentido se descola.” Dito de outra maneira: os processos de “autenticação” e “legitimação” corroboram a não existência de uma enunciação inédita, já que ela é resultado de uma historicidade constitutiva; e a afirmação de que o sujeito não é origem do dizer, pois, ao enunciar, ele rediz um dito já enunciado.

Se na base da AD reside um sujeito afetado pelo inconsciente, devemos considerar, pois, que sua prática discursiva da escrit(ur)a também é por ele afetada. Nesses termos – e considerando o campo teórico da AD e sua interface com a Psicanálise lacaniana –, outro traço pode ser acrescido a essa prática discursiva: o inconsciente, já que nela são inscritas marcas de um sujeito desejante. A partir dessa abordagem, Rickes (2002) defende uma posição que deve distanciar-se da ideia de instrumentalização da escrit(ur)a, pois ela não é ensinada da mesma maneira como se transmite uma informação e só pode ser construída na

medida em que se considerem as estruturas do inconsciente do sujeito postas em movimento. Por esse olhar, nas palavras da autora,

A escritura é o rastro deste movimento. É marca, cicatriz, da colocação em marcha das estruturas inconscientes. *A escrita funciona como uma cicatriz, produzindo junção aí onde a cisão é irremediável. É inapagável.* Desdobra o que é próprio da posição inconsciente do sujeito (RICKES, 2002, p. 66-67 – grifos da autora).

Se aceitamos que o sujeito da AD é afetado, simultaneamente, por linguagem, ideologia e inconsciente, configurando um *ser-em-falta* e sobre o qual incidem os furos da linguagem, da ideologia e do inconsciente<sup>17</sup>, a escrit(ur)a pode servir de base para essa *falta* tornar-se o lugar do possível e do impossível para esse sujeito desejante, ou seja, o ato de escrever representa para o sujeito um momento em que ele faz escolhas que lhe possibilitam retomar, reformular ou transformar os dizeres legitimados, construindo uma escrit(ur)a que resista aos intentos de interdição e produza furos numa prática na qual imperam o logicamente estabilizado e a univocidade dos sentidos. Tem-se, desse modo, uma prática num processo que revela a não plenitude do sujeito, a instabilidade da língua, a heterogeneidade e incompletude do discurso; pode representar um espaço por onde os sentidos transbordam, deslizam, desviam, ficam à deriva porque, para o seu acontecimento enquanto materialidade discursiva, requer-se leitura que, por sua vez, implica interpretação(ões).

Enfim, como lugar de inscrição de um sujeito desejante, um eterno *ser-em-falta*, ela revela que o que dizemos ou não e como o fazemos em nossos textos são “falas que ecoam e reverberam efeitos de nossa história em nosso dia-a-dia, em nossa reconstrução cotidiana de nossos laços sociais, em nossa identidade histórica” (SCHONS, 2005, p. 154) em toda sua incompletude, em toda sua não plenitude.

Essa falta, constitutiva do sujeito e da língua (e conseqüentemente da escrit(ur)a e do texto), é, nos termos de Leandro-Ferreira (2010, p. 6), “o lugar do possível e do impossível (real da língua); impossível de dizer, impossível de não dizer de uma certa maneira – o não-tudo no todo, o não-representável no representado”, o que implica, nessa relação entre psicanálise e análise do discurso, “deixar entrar com força outra concepção de sujeito, um sujeito clivado, assujeitado, submetido tanto ao seu próprio inconsciente, quanto às

---

<sup>17</sup> Essas noções estão baseadas na figura topológica do *nó borromeano*, introduzida na Psicanálise por Lacan, e foram trabalhadas no segundo capítulo desta tese.

circunstâncias histórico-sociais que o moldam” (Ibidem). Assujeitado à língua para poder dizer e dizer-se. Assujeitado aos processos históricos para fazer história e nela constituir-se.

Contudo, para que o trabalho com a escrit(ur)a leve em conta essa falta como algo constitutivo e desafiador, as práticas não podem estar assentadas na higienização das marcas de subjetividade e na normatização de modos de sua produção, não podem demandar uma repetição, em lugar de permitir que, inscrevendo-se na ordem do repetível, o sujeito possa experimentar-se em sentidos outros, ou se atrever a produzir sentidos outros. Ao contrário, elas devem considerar que a escrit(ur)a representa um espaço para que o sujeito (se) diga, (se) ressignifique, experimente novas identificações a partir do contato com essas novas vozes que a constituem e veja nela um lugar de formulação, reformulação, atualização, tomando a palavra (seja em língua materna ou estrangeira) e assumindo uma posição enunciativa em suas produções. Criar, portanto, condições mediante as quais os estudantes possam se inscrever em posições-sujeito de discursos variados e se inserir em discursividades diferentes das de sua língua materna passa a ser o desafio para a promoção de deslocamentos identitários dos aprendizes. Deslocamentos que podem ser materializados na escrit(ur)a, cuja experiência “tem de radical para o sujeito o deparar-se com uma subjetividade que vai se desenhando aos seus olhos como marcas de sua própria identidade que literalmente imprime no papel em branco a passagem desse sujeito” (DE NARDI, 2008, 72).

Assentar-se em propostas que levem em conta essas questões significa tomar posição, comprometer-se, desestabilizar as relações de poder e romper com o pré-construído de que os alunos escrevem muito mal ou, de modo mais extremo, de que os alunos não sabem escrever, porque o que eles dizem não atende às determinações do discurso pedagógico. As suas produções, quase sempre, são tomadas como um pretexto para a avaliação, que privilegia mais a estrutura que o evento discursivo, a partir do qual se produziria uma interrupção no espaço da repetição discursiva, inaugurando uma nova estabilidade discursiva e, conseqüentemente, desestabilizando o que está posto e convocando à produção de outros sentidos. Para tanto, é necessário que se promova uma prática que viabilize a passagem do sujeito-aluno à posição de sujeito-autor de suas produções, como nos sugere Cazarin:

Em se tratando de práticas de escritura no âmbito escolar e/ou universitário, talvez o mais adequado seja pensar o sujeito-aluno, assumindo a função-autor e produzindo efeito de autoria. Ao professor caberia, então, o papel de explicitar aos alunos o modo como um objeto simbólico produz sentidos. Isso lhes possibilitaria a compreensão de como, através de textos, se pode chegar a discursos e como estes, ao funcionarem de uma maneira e não de

outra, produzem sentido(s); possibilitaria igualmente que os alunos compreendessem o discurso como uma rede de memória que tem a língua e o texto como materialidades que o tornam possível (CAZARIN, 2008, p. 93).

Isso porque, ao (re)escrever, o sujeito-autor faz um movimento em busca de preencher as lacunas constitutivas da escrit(ur)a (e do texto) movido pelo desejo de completude, por meio da qual ele se relaciona com a história e a sociedade e nesta se inscreve, consideração que se encontra intrinsecamente relacionada à tomada da palavra em outra língua, isto é, constituir-se como sujeito também na língua do outro e materializar sua inscrição por meio da escrit(ur)a. Para tanto, o sujeito precisa constituir-se como tal para poder atribuir e construir sentidos nesse novo mundo de que começa a fazer parte.

Concordando com essa posição sobre a “tomada da palavra” pelo sujeito nas suas produções escritas, trazemos aqui uma reflexão proposta por Agustini e Grigoletto (2008, p. 7): a tensão existente nas relações do sujeito com a escrit(ur)a, ou seja, uma tensão entre a língua materna e a língua nacional. Segundo as autoras, “a língua materna é a língua da constituição psíquica do sujeito. Já a língua nacional é uma língua forjada por eleição de um modelo de correção”. Transpondo essa posição para o contexto da escrit(ur)a em língua estrangeira, podemos considerar que essa tensão é ainda maior, pois o sujeito tem de escrever em uma língua que não é a base de sua constituição psíquica, mobilizar as memórias discursivas dessa nova língua, além de produzir atendendo a um modelo de correção, de sentir-se confortável com a sintaxe e de responder às exigências de ser autor em uma língua que é outra.

A partir dessa afirmação, convém ressaltar que *língua materna* e *língua nacional* se constituem como noções teóricas distintas, segundo Payer (2006), e cuja distinção torna-se imprescindível por trazer implicações tanto no campo do ensino – que cultiva as formas cultas, sobretudo no âmbito escolar – quanto no da subjetividade – que guarda uma relação constitutiva com a linguagem e com a língua. A língua nacional, afirma a autora, funciona como elemento constitutivo da nacionalidade e representa para o Estado Nacional seu ideal de unidade jurídica, com base em uma unidade linguística que promove a homogeneização linguística e dos sujeitos, por meio da determinação de formas de convivência social da cidadania, e em cuja base reside a forma da universalidade e da igualdade.

A língua materna, como vimos anteriormente com Revuz (2001), é a língua fundante do psiquismo do sujeito, é a responsável por apresentar simbolicamente o mundo ao sujeito,

isto é, só se tem acesso à linguagem por meio dela. Ainda de acordo com a autora, essa linguagem se encontra nas bases mesmas da estruturação psíquica do sujeito, ao mesmo tempo como instrumento e como matéria dessa estruturação.

Enfim, é pela/na escrit(ur)a que estamos sempre “fazendo rascunhos em nossas vidas, os quais se cruzam com tantas outras vidas já rascunhadas e (re)desenhadas, e que a nossa escrita implica escolhas, talvez diferentes daquelas que já estão legitimadas” (SCHONS, 2005, p. 140). A escrit(ur)a se revela, assim, como um processo de nunca acabar, a partir da qual podemos fazer furos e promover rupturas nas circularidades discursivas, desestabilizar o logicamente estabilizado e, principalmente, dizer-nos sujeitos nessa/por meio dessa prática social e ideológica historicamente situada.

### 3.2 O TEXTO E AS TRAMAS DA DISCURSIVIDADE

Tratar o texto enquanto categoria teórica de reflexão, objeto complexo sobre o qual subjazem diversos fatores para a constituição de sua materialidade, exige a mobilização de algumas questões que nortearão a noção com a qual se trabalhará esse objeto. Uma primeira questão a ser tratada diz respeito à naturalização do que se entende por texto, ou seja, trabalhar a obviedade com que se trata a sua definição, desnaturalizando-a e promovendo deslocamentos de sentido sobre o pré-construído de que todo mundo sabe o que é um texto, uma vez que é partir dos diferentes enfoques teóricos inscritos no campo da linguagem que a sua definição deve ser construída. Outra questão sumamente importante, a meu ver, vincula-se à noção de língua com a qual se opera para trabalhar, entender e definir tal objeto, pois esta a ele se une num acordo de indissociabilidade para construir os sentidos que o povoam. Há ainda, dentre várias outras questões que poderiam ser aqui elencadas, que se considerar o texto para além da constituição interna de seus elementos enquanto encadeamento linguístico e levar em conta as condições de produção em que ele foi produzido, pois, como nos ensina Pêcheux, os discursos se realizam sempre a partir de determinadas condições de produção.

Deixo claro de antemão que a noção de língua por mim mobilizada para abordar o texto e sobre ele promover algumas reflexões é orientada pelas “lentes de um caleidoscópio”, como defini no segundo capítulo, que reflete a incompletude, a heterogeneidade e a equivocidade cujas brechas abrem espaço para a exterioridade. São essas características que me possibilitarão entender o texto como um espaço discursivo aberto à exterioridade,

produzido sob uma vinculação indissociável à língua e ao contexto sócio-histórico no qual ele é construído. Passo a pensá-lo, portanto, como um grande (re)arranjo de vozes originárias do interdiscurso, associado a uma memória de sentidos produzidos antes, em outro lugar, em outra conjuntura, cujas “marcas linguísticas – nem sempre tão visíveis na leitura – fazem dele uma sequência aberta a mais de uma interpretação, criando um espaço para o diálogo entre o linguístico, o social e o histórico” (SCHONS, 2005, p. 148).

A noção de texto, como já me referi, encontra-se atrelada à noção de língua, defendida por Pêcheux (1995), como materialidade discursiva, por meio da qual se tem acesso aos efeitos de sentidos. O texto, nessa perspectiva, é visto como “uma unidade significativa, não-linear, não-formal” (Orlandi, 1984, p. 115) que funciona como lugar de acesso aos processos discursivos responsáveis pela produção dessa materialidade, interessando ao analista a sua ordem e não a sua organização, ou seja, o seu trabalho de análise consistirá em observar como funciona a língua, enquanto sistema significante, na organização da discursividade do texto e o seu atravessamento pela história e em cuja discursividade se manifesta a relação com a memória da língua. Dessa maneira, o texto é visto como uma unidade que possibilita o acesso ao discurso cuja ordem se materializa na sua estruturação. Uma unidade complexa constituída de uma representação física da linguagem (som, letra, espaço, etc.) e de um espaço significante (ORLANDI, 1996), onde ocorrem a disputa de sentidos, o trabalho da linguagem e o funcionamento discursivo, o que nos leva a olhá-lo como uma unidade de linguagem, construído por meio do processo de significação e em determinadas condições de produção.

Considerar o texto a partir desses elementos que o constituem/atravessam significa pensá-lo também como “objeto linguístico-histórico” (Orlandi, 1996), pois as tramas de sentidos que nele impregnam resultam do atravessamento da historicidade que, além de possibilitar compreender como a materialidade textual produz sentidos, faz emergir as várias formações discursivas que o transpassam, já que ele é constitutivamente heterogêneo. Trata-se da noção de historicidade inscrita na linguagem, em sua materialidade significativa, responsável pela compreensão do leitor que, durante esse processo, ineludivelmente, relaciona-se com os diferentes processos de significação presentes no texto, isto é, a história do sujeito e dos sentidos do texto enquanto discurso.

Para dizer, é necessário considerar, além das condições de produção em que o dizer se produz e sua vinculação a outros dizeres numa relação sócio-histórica, o lugar ocupado pelo sujeito numa dada formação social, que faz com que o seu dizer se inscreva em uma dada

formação discursiva e não em outra, levando-o a uma posição de protagonismo do/no discurso.

Se aceitamos o fato de que o dizer é aberto, o texto também o é, já que seus sentidos estão sempre em curso num horizonte possível de significações que se assentam nos eixos da diferença (polissemia) e da repetição (paráfrase). Tem-se aí um espaço simbólico multidimensional que “‘parte’ em inúmeras direções, em múltiplos planos significantes” (ORLANDI, 1996, p. 14), porém, como salienta a autora, a direção não pode ser qualquer uma, dado que a sua relação com a exterioridade rege os “limites” que as diferentes significações podem tomar, desempenhando o sujeito na função-autor o papel de regular as relações de sentidos constituídas historicamente, responsáveis pela formação de redes de sentidos que tornam possível a interpretação. É nessa função-autor que o sujeito trabalha uma coerência, sempre imaginária, para o texto.

A partir dessa posição ocupada pelo sujeito, ou seja, a de autor, fica estabelecida uma relação sujeito/texto marcada pela dispersão, pois “o discurso é uma dispersão de textos e o texto é uma dispersão do sujeito” (ORLANDI, 1988, p. 17), e as várias posições-sujeito dão ao texto seu caráter heterogêneo. Essa heterogeneidade, que lhe é constitutiva, resulta do fato de que os diversos enunciados presentes no texto podem pertencer a diversas formações discursivas, do complexo das formações discursivas com uma dominante, a partir das quais as diferentes posições-sujeito, resultantes do assujeitamento ideológico, regulam os mecanismos enunciativos, isto é, construções discursivas de caráter ideológico. Entretanto, ao lado da dispersão joga a unidade que, juntas, vão constituir a textualidade, quer dizer, um trabalho no qual intervém a unidade do discurso e a identificação do autor na dispersão do texto e do sujeito. E o estabelecimento das inter-relações entre sujeito, texto e formação discursiva vai imprimir o efeito de unidade, de transparência e da completude do dizer.

Para a AD, o sujeito integra o funcionamento dos enunciados, dos textos que, para se realizarem, ancoram-se nas formações ideológicas, uma vez que na constituição do sujeito está o social e suas convenções que determinam o seu dizer. Com base nessa abordagem teórica se (re)afirma que, apesar de se realizarem no sujeito, os processos discursivos não têm origem nele, ilusão que o move, ou seja, a ilusão de ser a fonte do seu dizer e que o que ele enuncia só pode ser dito/interpretado de uma única maneira, levando-o a “esquecer” a mão dupla pela qual circulam os sentidos. Tal ilusão é estabelecida pela relação existente entre a formação discursiva e a formação ideológica e pode ser compreendida a partir dos esquecimentos denominados nº 1 e nº 2 constitutivos de todas as produções discursivas.

O sujeito, desse modo, é concebido pelo viés da heterogeneidade (de discursos, de formações discursivas, de posições, etc.), descrita por Orlandi (1988, p. 11) nos seguintes termos: “O sujeito é múltiplo porque atravessa e é atravessado por vários discursos, porque não se relaciona mecanicamente com a ordem social da qual faz parte, porque representa vários papéis, etc.”. O sujeito do discurso, portanto, está sempre em busca de sua inteireza na relação que estabelece com o social, mas a incompletude que o constitui atravessa também a constituição da unidade do texto e dos sentidos.

Ao aceitarmos essa noção de sujeito (cindido, clivado, heterogêneo), aceitamos também que esse (re)arranjo de vozes, o texto, é uma materialidade essencialmente heterogênea, posição que se encontra em constante tensão com uma visão padronizadora e homogeneizante desse objeto. Entendido como um espaço discursivo simbólico cujo fechamento é imaginário e os sentidos são moventes e sobre o qual incide o trabalho do leitor, para Indursky (2001, p. 39) trata-se o texto de uma “heterogeneidade provisoriamente estruturada” pelo trabalho de textualização, e é esse caráter estrutural provisório o responsável pelo efeito-texto, simbolicamente fechado, acabado e completo, que medeia uma disputa de interpretações entre o sujeito-leitor, o sujeito-autor e as outras vozes anônimas provenientes do interdiscurso.

Trata-se de uma estruturação provisória, conforme a autora, porque, quando submetido ao trabalho de produção de leitura, “essa pretendida estruturação se desvanece, e o efeito-texto dissolve-se ao ser exposto a novas alteridades, à luz da memória discursiva mobilizada pelo sujeito-leitor” (INDURSKY, 2001, p. 39). O texto por esse olhar é resultado do trabalho discursivo do sujeito-autor, que faz emergir o efeito de unidade de sentido por meio do processo de textualização dos recortes discursivos exteriores, e que oblitera, num jogo de naturalização, a origem, a exterioridade, a heterogeneidade e a dispersão desses recortes, trabalhando a unidade na dispersão, provocando a ilusão do efeito de unidade, de transparência e de completude do dizer.

Para tanto, nesse trabalho discursivo de produção textual, são requeridos a textualização e os efeitos de textualidade e de homogeneidade que devem ser mobilizados pelo sujeito enunciativo na função de autor que, ao fazer uso de recortes discursivos provenientes do interdiscurso, produz uma materialidade cujos saberes parecem ter sido nela produzidos e o sujeito se encontraria na origem desses “novos” dizeres. Essa materialidade, portanto, apresentar-se-á povoada de outras posições-sujeito que representam outras vozes

provenientes de outros textos, outros discursos, outras formações discursivas, que se inscrevem no efeito-texto por meio da textualização desses recortes discursivos.

O efeito de textualidade, resultado do trabalho discursivo de textualização, consiste no trabalho de trazer para o interior (do texto) os elementos pertencentes à exterioridade (do interdiscurso) organizados sob um processo de dissimulação que faz com que tais elementos pareçam ser produzidos no texto. É a partir desse processo de “suturação” dos diferentes recortes discursivos que se produzem os efeitos de homogeneidade do texto e de unidade de sentido, o que significa considerar que os já-ditos – atravessados pelo esquecimento de sua proveniência – precisam repercutir como novos no interior do texto produzido por esse sujeito-autor. Assim, essa “nova” superfície textual precisa apresentar “uma aparência plana, lisa, uniforme, sem asperezas” (INDURSKY, 2001, p. 32). Ressalto que se trata aqui de um efeito, de uma aparência, já que o texto, retomando Orlandi (1996, p. 14), não deve ser visto como uma superfície plana, uma chapa linear, que se complica em sua extensão, que deve ser analisado a partir da progressão textual. Pelo contrário, ele deve ser considerado como sendo um “bólide de sentidos que parte em inúmeras direções, em múltiplos planos significantes”.

O texto, assim, deve ser visto como “um grande recorte do interdiscurso”, produzido por um sujeito ideologicamente interpelado. A organização interna do texto interessa à AD, mas é, principalmente, sobre a organização da face discursiva que esta teoria se debruçará, ou seja, “o modo como o texto organiza internamente sua relação com a exterioridade” (INDURSKY, 2009, p. 120-121) e traz para o seu interior outros discursos, outras posições ideológicas. Para reafirmar essas considerações, recorro mais uma vez às palavras da autora:

para que um texto seja considerado enquanto tal, é preciso que os recortes discursivos provenientes do exterior pareçam ter sido produzidos pelo sujeito no interior do texto. Impõe-se igualmente que as marcas da costura dessas diferentes alteridades discursivas tornem-se imperceptíveis. Que elas tenham a propriedade de tornarem-se invisíveis (Ibidem, p. 128).

Abordado também como uma “unidade de análise, afetada pelas condições de produção”, o texto abriga uma materialidade linguística que funciona como acesso ao discurso, abrindo espaço para se compreender a relação que essa materialidade mantém com a discursividade e com os modos de organização de elementos exteriores que nele produzem um efeito de homogeneidade. Ele representa um espaço simbólico aberto à exterioridade que se relaciona com o contexto, com outros textos e outros discursos, sendo o seu fechamento, por isso, um simples efeito. Logo, em sua constituição, apresenta-se um conjunto

diversificado de relações que apontam para a exterioridade, que representa o contexto sócio-histórico no qual se inscrevem sujeitos historicamente determinados, interpelados ideologicamente. Isso porque, conforme Indursky,

o texto, nessa perspectiva, possui sua materialidade linguística, mas não se reduz a ela. Em função dessas diferentes relações que o texto pode estabelecer com a exterioridade, ele vai além de seu suporte material. E a exterioridade (contexto, intertextualidade e interdiscurso) presente no texto, embora não seja transparente, é parte constitutiva do mesmo (INDURSKY, 2006, p. 29).

As condições de produção que afetam essa “unidade de análise” são marcadas pela relação entre o texto e os sujeitos históricos, inscritos em uma dada formação discursiva e que ocupam determinados lugares sociais, construídos ideologicamente. Portanto, as condições de produção são de natureza sócio-histórica sobre as quais atua um sujeito social, afetado pelo inconsciente e interpelado ideologicamente; um sujeito descentrado que enuncia sob a ilusão de ser a origem do seu dizer. Dotado desses traços, o sujeito, em sua produção discursiva, lança mão do repetível, da memória discursiva que habitam o interdiscurso, isto é, “para o sujeito da Análise do Discurso, imergir no interdiscurso é a condição necessária para poder dizer, para poder produzir seu texto. Esta é a natureza da exterioridade e do que se chamam condições de produção” (Ibidem, p. 28).

Como condição necessária para esse (re)arranjo de vozes, o interdiscurso ou memória do dizer aponta para as redes discursivas que o constituem, suturadas de tal modo que não é possível determinar a origem do texto, pois o “discurso está disperso em uma profusão descontínua de textos, relacionando-se com formações discursivas diversas, e mobilizando posições-sujeito igualmente diferentes” (Ibidem, p.29). Portador dessas características, ele apresenta-se como um espaço discursivo heterogêneo, visto que em/para sua constituição se mobilizam discursos outros, diferentes textos e múltiplas subjetividades, oriundos do interdiscurso; caracteriza-se como um espaço discursivo não fechado em si mesmo porque, em sua constituição, incidem vários fatores como relações contextuais, textuais, intertextuais e interdiscursivas<sup>18</sup>, responsáveis pela construção do(s) sentido(s). Dito de outra maneira: na

---

<sup>18</sup> A autora distingue essas relações nos seguintes termos: “As *relações contextuais* remetem o texto para o contexto socioeconômico, político, cultural e histórico em que é produzido, determinando as condições de sua produção. Já as *relações textuais* relacionam um texto com outros textos. Estamos aqui face ao que já estamos habituados a nomear de *intertextualidade*. Deslocando esta noção da literatura para a Análise do Discurso, a *intertextualidade* aponta não apenas para o efeito de origem, quando trabalha com a noção de *discurso fundador*, mas aponta igualmente para outros textos que se inscrevem na mesma *matriz de sentido*. Refiro-me ao processo

base dessa abertura para a exterioridade, estão presentes as relações contextuais, textuais, intertextuais, interdiscursivas que remetem o texto à exterioridade e à memória discursiva. Nesse conjunto de fatores, estão presentes os de ordem histórico-social, econômico, cultural, político (contextuais), mas que não são produzidos fielmente, pois, ao discursivizar, o autor o faz de um lugar social, que é ideológico; e os de ordem interdiscursiva, que aproximam o texto a outros discursos, remetendo-os a redes discursivas de formulações tais que já não é mais possível distinguir o que é produzido no texto e o que provém anonimamente do interdiscurso. Por isso, considera-se o texto um objeto opaco, já que os discursos que o atravessam indeterminam seu sentido.

Como objeto dotado de opacidade, os sentidos que o habitam são construídos no trabalho de produção/interpretação pelo sujeito-autor, de um lado, e pelo sujeito-leitor, de outro, caracterizando o que denominou Pêcheux (1969/1975) de efeito de sentido entre interlocutores. Assim, fica evidente que, na base do texto, reside o processo de interlocução, pois nele se apresenta a relação entre locutor e interlocutor e cuja unidade nele se realiza. A significação, portanto, constrói-se por meio de gestos empreendidos pelos dois interlocutores.

Concebido sob essas características acima descritas, o texto se apresenta também como uma “peça de linguagem dotada de completude”, definição cunhada por Orlandi (2012) e sobre a qual Indursky (2001) promove algumas reflexões. Como tal, ele representa a ilusão de que todas as informações nele estão presentes e tudo o que poderia/deveria ser dito nele se encontra, apresentando-se como uma “engrenagem” completa, acabada e fechada, pois ele é dotado de começo, meio e fim. Essa “peça”, contudo, constitui um espaço discursivo simbólico desenhado pelo efeito-texto, já que seu fechamento e sua completude são da ordem do simbólico e resultam de uma outra ilusão: a da estabilização dos sentidos. É nesse espaço simbólico aberto que o sujeito (se) significa indefinidamente a partir das diferentes possibilidades empreendidas por ele ao textualizar os recortes discursivos, num trabalho marcado pela interpretação e pelo equívoco, pelo jogo do sentido sobre o sentido. Essa “peça de linguagem”, nessa direção, é construída na medida em que o sujeito-autor promove a historicização do já-dito em sua discursividade, produzindo um texto em cuja materialidade reside o efeito de homogeneidade, completude, fechamento e transparência, e sobre o qual (e seus sentidos possíveis) ele tem pleno controle, ignorando a premissa de que os sentidos

---

de produção de reescrituras e paródias, ou seja, penso aqui no que chamamos de *paráfrases discursivas*, que reúnem textos existentes, possíveis ou imaginários. Por fim, as relações *interdiscursivas* aproximam o texto de outros discursos, remetendo-o a redes de formulações tais que já não é mais possível distinguir o que foi produzido no texto e o que é proveniente do interdiscurso” (INDURSKY, 2001, p. 29).

preexistem e que sempre podem tornar-se outros, derivar, deslizar. Essa ilusão do controle resulta do fato de que o texto passa pela clivagem da exterioridade que produz o efeito de evidência.

Ao longo da reflexão aqui pretendida, pudemos perceber diferentes denominações dadas ao objeto texto, mas pôde-se perceber também que em todas elas subjaz o caráter constitutivamente heterogêneo dessa complexa categoria de análise. Isso resulta do fato de que, no escopo da AD, buscam-se as significações discursivas, presentes no texto, atravessadas pelas condições sócio-históricas, ultrapassando, desse modo, a superfície textual para se ter acesso ao processo de significação do discurso, constituído por vozes anônimas provenientes do interdiscurso pelo qual todo texto é atravessado. Assim, o trabalho realizado com/sobre esse objeto deve considerar menos sua estrutura e mais seu funcionamento. Deve considerar, sobretudo, que a sua prática sempre simboliza um retorno, uma (re)significação.

É nessa perspectiva que, para a AD, o texto é concebido como um processo discursivo cuja materialidade linguística não determina seu início e seu fechamento; um lugar onde os sentidos são deslizantes, moventes, porque a heterogeneidade lhe é constitutiva, já que as palavras, os enunciados, os saberes que compõem a malha textual remetem a outras palavras, outros enunciados, outros saberes. Ou seja: “os saberes de um discurso-outro ressoam, sempre, no interior de qualquer texto” (INDURSKY, 2009, p. 117).

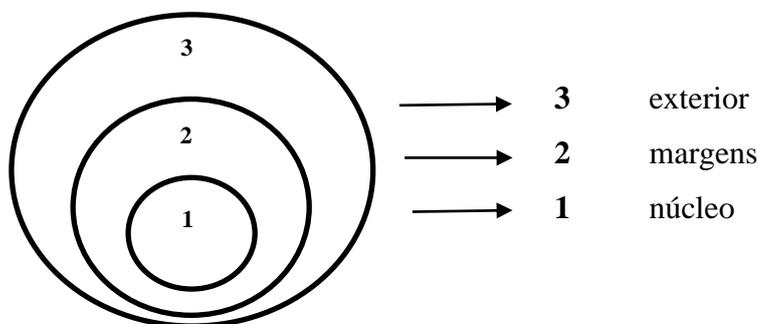
Seguindo nessa esteira, podemos dizer que, se não há espaços para as subjetividades no texto – resultado de uma ilusão da transparência –, produz-se o efeito da estabilidade e homogeneidade dos sentidos. Um efeito porque há um movimento de recusa da materialidade do texto, como afirma Machado (2008), face à memória e às condições de produção de todo discurso.

Por fim, seguindo as tramas das discursividades aqui mobilizadas, o texto simboliza um grande *mosaico*, cujas tesselas cedem lugar a outros saberes, à memória, ao esquecimento, à identidade, às identificações, à alteridade, imperceptíveis ao sujeito, durante o seu processo de construção, pelo efeito da transparência da linguagem e dos sentidos.

### 3.3 SINTAXE: UM DISPOSITIVO PARA A OBSERVAÇÃO DA ESCRIT(UR)A

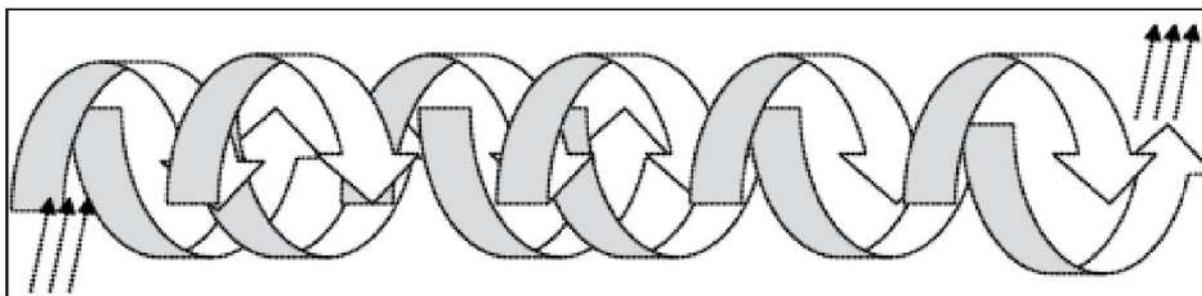
No modelo chomskiano a sintaxe ocupa um papel central por possuir o status de lugar gerativo da língua, sendo-lhe atribuído, ademais, um caráter autônomo em relação à

semântica. Os universais linguísticos e estruturas cognitivas, que se encontram na base dessa formulação, preconizam um modelo de sintaxe em que não há espaço para os aspectos social e histórico da língua, representada idealmente como algo transparente e sobre a qual os sujeitos teriam pleno controle. Trata-se de uma representação de língua, segundo Leandro-Ferreira (2000), formada por superposição de círculos concêntricos ordenados segundo o grau de importância que os fatos representam. Assim, os fatos considerados relevantes, essenciais seriam tratados na sintaxe, que figura no *núcleo duro central*; os que apresentam “problemas” e dos quais a sintaxe não consegue dar conta ocupariam as *margens* ou *bordas*; e aqueles que se distanciam desse modelo ideal de língua sem falhas, isto é, os fatos discursivos, fariam parte do *exterior*. O esquema abaixo ilustra essa representação de língua que figura na gramática gerativa:



**Esquema 2: Diagrama da representação de língua na perspectiva da gramática gerativa, segundo Leandro-Ferreira, 2005, p. 30.**

Desse modelo de representação, depreende-se uma teoria sintática fechada e circunscrita a seus limites e da qual Gadet (1981) e Leandro-Ferreira (2000) vão divergir, propondo uma formulação com o seguinte deslocamento: tanto a exterioridade quanto os fatos resistentes à descrição seriam deslocados da *margem* e passariam a ocupar o *núcleo*, ou seja, passariam a integrar a própria sintaxe, o que implicaria pensar não mais uma representação de círculos superpostos, mas talvez como forma espiralizada, aberta e porosa, que comporta falhas, contradições, furos, ambiguidades; enfim, uma língua atravessada pelo real que lhe é próprio e pelo real da história. Para ilustrar esse novo olhar sobre a língua e sua relação com a exterioridade, De Nardi (2008) propõe o seguinte esquema com base no qual a língua representa um lugar de inscrição do sujeito e da história.



Esquema 3: Diagrama da representação de língua na perspectiva da AD, segundo De Nardi, 2008, p. 70.

Para a autora, o diagrama acima busca representar um “movimento constante da/na língua que cria brechas, que deixa espaços, mostrando uma relação tensa entre interior e exterior, entre estabilidade e instabilidade, entre o poder dizer e a impossibilidade de que tudo seja dito” (DE NARDI, 2008, p. 70). A equivocidade, portanto, passa a ser constitutiva dessa noção de língua que aqui defendemos, já que, nos termos de Pêcheux (1975), um enunciado pode se tornar outro, pode ter o seu sentido deslocado.

Afastando-se também desse modelo da sintaxe gerativa, Marandin (2014, p.132), ancorando-se nas considerações feitas por Milner (1978), afirma que a ideia central proposta pelo modelo da GGT é a de que “a sintaxe é o modelo de articulação entre a forma e o sentido. Ou seja, a GGT substitui a categoria da *sintaxe* no lugar da categoria *signo* para conceder a dupla natureza da linguagem.” Entretanto, o funcionamento da língua se daria num domínio restrito, gerado por um sistema sintático, ou seja, a frase, proposição inválida para a AD, que tem como domínio de organização o discurso, uma vez que, nas palavras do autor, “o discurso define um domínio formal inteiramente diferente do domínio frástico: um discurso não é uma frase e uma frase não é um discurso”.

É com base nessas diferenças que deslocamentos serão necessários para configurar o estatuto da sintaxe na AD, como por exemplo, sair do campo estritamente linguístico, isto é, da ordem da transparência, e instaurar-se no campo discursivo, produzindo um segundo deslocamento, ou seja, a sintaxe passa a funcionar como dispositivo que faz aparecer o processo de produção de sentido. Esse novo olhar sobre o funcionamento da língua passa a ser central e distintivo do modo como a sintaxe é concebida na AD, já que ela, enquanto lugar de observação de discursos, permitirá observá-los por meio de análises sintáticas dos enunciados.

É a partir desse posicionamento que Marandin (Ibidem, p. 132) defende ser a sintaxe, no escopo da AD, um **observatório dos discursos**, e deve ser compreendida, no campo discursivo, como produtora de efeitos de sentidos. Ele ressalta, entretanto, que para

compreender o lugar dado à sintaxe na construção desse observatório é necessário compreender a seguinte proposição: “A sintaxe mediatiza toda relação forma/sentido mesmo quando não organiza as formas dotadas de sentido.” Assim, os fatores lugar/tempo são determinantes para que uma mesma construção sintática seja compreendida de formas diferentes, dado que “as possíveis configurações sintáticas e sua articulação com outros planos da língua representam um lado da materialidade discursiva que é indispensável para analisar-se a materialidade histórica” (LEANDRO-FERREIRA, 2000, p. 102). Nestes termos, sendo a sintaxe esse observatório dos discursos e tendo o analista a função de apreender o que a língua comporta, os recursos a serem utilizados para a análise se dão em diferentes planos (morfológico, lexical, sintático, semântico-discursivo) e no seu funcionamento, pois nas formulações milnerianas “a língua não é uma” e “a linguagem é estruturalmente heterogênea”.

Duas considerações que merecem destaque da afirmação precedente dizem respeito à concepção de léxico e de sintaxe, conforme Pêcheux e Fuchs (1997). Aquele é visto como um conjunto de elementos estruturados e articulados sobre a sintaxe. Esta é considerada como o modo de organização dos traços de referências enunciativos e, a partir da qual, tem-se acesso à ordem da língua. Dessa forma, para Pêcheux, os sentidos não são dados *a priori*, pelo contrário, eles são determinados pela classe social, pela interpelação sócio-histórica do sujeito. Nas palavras do autor,

O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc. [...], não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas. [...] Poderíamos resumir essa tese dizendo: as palavras, expressões, proposições, etc. mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam (PÊCHEUX, [1975] 1995, p. 160).

A partir desse novo olhar teórico sobre a função do léxico nos processos discursivos, que deixa de ser pensado como um simples estoque de palavras, observamos como os traços léxico-sintáticos podem evidenciar a tomada de posição do sujeito-aluno ao inscrever-se na organização do seu dizer. Vejamos esse funcionamento na sequência discursiva a seguir.

O tema proposto para esta produção tinha como eixo as configurações femininas como manceba e feiticeira nos relatos da Conquista, tomando por base duas obras: o *Romance*, de Luis de Miranda, e *Lope de Aguirre, príncipe de la libertad*, de Miguel Otero Silva. Para

tanto, o aluno deveria analisar o modo como se dava essa descrição da mulher na literatura produzida durante o período da Conquista da América Latina.

SD10

aula  
monólogo  
Ejército

4) Miguel Otero Silva, en su obra, construye una representación de la mujer que la pone en el papel de la causadora de todos los males y perdiciones, representación esta que está presente también en muchos otros relatos de la Conquista. La mujer trae consigo la desventura y un tipo de hechizo que provoca la pérdida de los hombres y de los imperios. Hay una cita que predice su desgracia (del príncipe y del Imperio) <sup>del Imperio</sup> y muestra esta visión de la mujer: "el príncipe era un mancebo recio y silvestre que aún no había humedecido su sexo en mieles de mujer, tu madre lo instruyó en el rito de la fornicación (...), el príncipe Huáscar adquirió en la fragancia de aquel vientre la pasión de la carne que con el tiempo lo llevaría a perder el Imperio y la vida". (P: 163). Es decir, la causa de todas las muertes y todo el mal tiempo es provocado por una mujer. Representación esta que también va a ser atribuida a Inés de Atienza, principal antagonista de la obra. Sin embargo, es importante señalar que en este relato ella es la única que acepta su destino (la muerte) sin pedir demencia ni se humillar o llorar, al revés de los grandes hombres antes relatados en la obra. El Romance de Luis de Miranda trae una configuración femenina que se asemeja al de Lope de Aguirre, en el sentido de que la mujer es siempre desleal, sin temor, hechicera y trae la mala parte. La figura de la manceba representa este tipo de mujer traidora por cuya mano sucede el mal.

El análisis no se ve en lo repetido y no hay una diferencia entre los días ni un planteamiento al fin.

Uma primeira interpretação apontaria para uma posição de que a produção do sujeito-aluno não oferece uma compreensão nova além do que os próprios dados presentes nas obras já afirmam, como indicado no comentário feito pelo sujeito-professor ao final do texto: "A

análise não se vê na resposta e não há uma diferença entre a obra nem uma abordagem do eixo”, como se o gesto de interpretação funcionasse como uma cópia em carbono do dizer dos autores em análise. Entretanto, um outro olhar pode ser lançado e desvelar que as palavras e expressões utilizadas pelo sujeito-aluno funcionam como uma contrapalavra/contraexpressão às palavras/expressões dos autores, produzindo um deslizamento nos sentidos, posto que são proferidas em um outro momento e em uma outra conjuntura, elementos suficientes para que uma palavra, uma expressão ou um enunciado sejam suscetíveis de se tornarem outros. Se o sentido, como nos diz Pêcheux, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo nos processos sócio-históricos, o dito pelo sujeito-aluno, marcado pelos já-ditos dos autores, é história e não mera repetição.

A escolha de alguns itens lexicais (“*causadora*”, “*desventura*”, “*desgracia*”, “*desleal*”, “*traidora*”) e sua articulação sintática (“*causadora de todos los males y perdiciones*” / “*la mujer trae consigo la desventura*” / “*predice su desgracia*” / “*la mujer es siempre desleal*” / “*la figura de la manceba representa este tipo de mujer traidora*”) revela uma atividade explícita de recusa aos sentidos provenientes da FD na qual se encontram inscritos os autores das obras e inscrevem o dizer desse sujeito-aluno em uma outra rede de filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que suas contrapalavras/contraexpressões produzem deslocamentos nesse espaço. Esses rearranjos léxico-sintáticos possibilitam-nos confirmar que, de uma construção sintática, outra sempre pode aparecer no momento em que uma palavra é introduzida por outra.

Tem-se aqui a abertura de possibilidades instaurada sobre a autonomia relativa da língua. Abertura para possíveis deslizamentos que incidem no corpo da língua e que o professor, nesta função de sujeito-corretor, apressa-se para fechar, como observamos no movimento de interdição do uso da palavra “*causadora*”, muito relevante, neste contexto, pois põe em evidência a tomada de posição do sujeito-aluno em seus gestos interpretativos. Essa tomada de posição também se evidencia na interpretação da seguinte passagem: “*el príncipe Huáscar adquirió en la fragancia de aquel vientre la pasión de la carne que con el tiempo lo llevaría a perder el Imperio y la vida*” pela relação metonímica, isto é, pela presença de uma relação de contiguidade entre o novo significante “*las muertes y mal tiempo*” e o significante anterior “*pérdida del Imperio y de la vida*”, haja vista que há um novo significante para um mesmo sentido que se desloca, ou seja, no significante novo, a sua ligação ao sentido da manutenção do significante anterior não está descartada, apesar de se ver expulso provisoriamente o significado associado ao primeiro significante (Mariani, 2007).

Sob essa perspectiva, a marcação léxico-sintática do sujeito-aluno já não significa apenas uma repetição do mesmo – a configuração da mulher como sendo feiticeira – ainda que este sentido se faça presente nessa marcação pela memória, mas sinaliza uma deriva dos sentidos constitutiva de todo processo discursivo que, por sua vez, materializa-se numa “língua inatingível”, marcada pela historicidade e pela ideologia, pois comporta um “sistema sintático intrinsecamente passível de jogo” (PÊCHEUX, 2004, p. 63).

Por essa abordagem, a análise da SD precedente ratifica a posição de que não existe transparência nem na língua, nem nos sentidos, nem nos sujeitos. Assim, a interpretação não é tomada como simples gesto de decodificação de apreensão de sentido, como pudemos constatar. Pelo contrário, ela é concebida como “um ato simbólico, um ato linguístico-discursivo-ideológico, que intervém no real. Dessa forma, o espaço da interpretação, marcado pelo trabalho da história com o significante, vem a ser o espaço da falha, do equívoco, do efeito metafórico, do possível” (ORLANDI, 1996, p. 64).

A concepção de sintaxe enquanto observatório dos discursos está ancorada substancialmente na proposição milneriana segundo a qual ela representa um lugar de observação. Trata-se, como afirma Leandro Ferreira (2000, p. 98), de “um lugar privilegiado de observação dos fenômenos da linguagem e sua formalização funciona como instrumento para apreender justamente as ditas propriedades da língua, tornando-as visíveis”, funcionando, dessa maneira, como prática analítica que busca captar o que constitui o real da língua e cuja estrutura comporte os “furos do real” que, por sua vez, admitem a possibilidade da falta na teoria. Assim, reiterando as considerações da autora, podemos considerar que a sintaxe, representando esse lugar de observação, consiste em um dispositivo de análise que permite visualizar as relações entre os enunciados e seus mecanismos de funcionamento, ou seja, a organização da língua como acesso ao discurso. Trata-se também de considerá-la um lugar privilegiado para observar a inscrição do sujeito na língua, afastando-se da concepção de uma sintaxe como conjunto de regras e aproximando-se de uma concepção que a toma como “uma matriz de possibilidades de dizer, que, atravessada pelo discursivo, aparece para o sujeito como a possibilidade de construir uma escrita, de encontrar o seu lugar na língua, assumir um lugar a partir do qual o seu dizer possa produzir sentido” (DE NARDI, 2008, p. 75).

Por esse viés, remontamos aqui as considerações feitas por Pêcheux (1998) sobre a língua como um espaço de regras intrinsecamente capazes de jogo e que comporta uma ordem cujas regras não estão baseadas nem na lógica nem no social. Desse modo, a sintaxe, baseada no espaço especificamente linguístico, não pode ser pensada como uma máquina lógica nem

como uma construção fictícia de natureza metalinguística. Ao contrário, ela deve ser vista como

aquilo que atinge melhor ao próprio da língua enquanto ordem simbólica, na condição de dessimetrizar o corpo das regras sintáticas ao construir aí os efeitos discursivos que o atravessam, os jogos internos desses ‘espelhamentos’ léxico-sintáticos através dos quais toda construção sintática é capaz de deixar aparecer uma outra, no momento mesmo em que uma palavra se introduz sob uma outra (PÊCHEUX, 1998, 54).

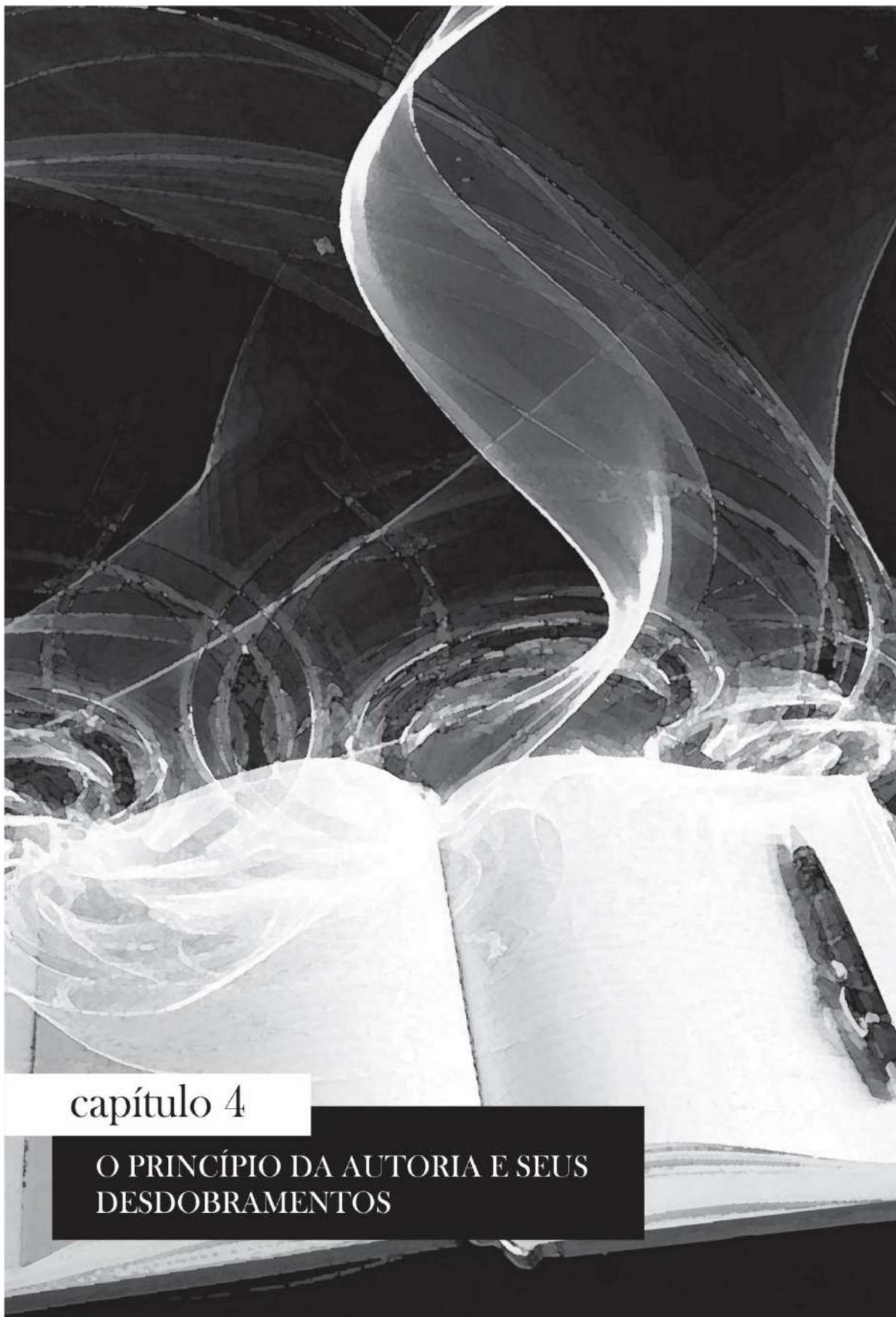
Entendo que o próprio da língua a que se refere Pêcheux (ou o real da língua, nos termos milnerianos) comporta o impossível, é atravessado por falhas. Isso me leva também a pensar que uma sintaxe discursiva deva comportar um real permeado de um impossível, também atravessado por falhas, as quais não devem ser tratadas apenas como construções agramaticais. Trata-se de pensar uma sintaxe que tem como função transgredir o logicamente estabilizado; fazer ver nesse real a possibilidade de subversão; possibilitar ao sujeito um lugar para além do dizer, ou seja, um lugar onde ele possa se dizer. É nesse sentido que podemos considerar as construções sintáticas como sinais para compreender os efeitos de sentido presentes nos discursos que revelam “as brechas por onde o dizer escapa pela formulação; onde o não-dito faz furo e se deixa ver pelo dito; onde o sujeito se mostra pela escritura, fazendo ver o que não deveria ser mostrado, produzindo sentidos que escapam à tentativa de silenciamento” (DE NARDI, 2008, p. 73).

Esse modo como a sintaxe passa a ser admitida, ou seja, um dispositivo que faz emergir o processo de construção de sentidos é assim considerado porque, por meio dele, “podem-se observar os discursos, ou seja, o processo de produção do sentido discursivo das unidades segmentáveis nas *sequências discursivas*” (MARANDIN, 2014, p. 131), que serão analisadas enquanto elementos dos processos discursivos e cuja análise deve centrar-se na relação de conectividade de unidade dos enunciados e as demais unidades que compõem a sequência. Neste sentido, dois conceitos basilares da AD são mobilizados: o *interdiscurso* e o *intradiscurso*, pois as sequências discursivas são formadas por outras sequências discursivas, em que o intradiscurso é constituído pelo interdiscurso que o atravessa. Em outras palavras, é pensar o discurso sobre dois eixos que se interseccionam. A dimensão horizontal ou intradiscurso representa o eixo da formulação, da linearização do dizer, isto é, trata-se efetivamente do que se está dizendo em um determinado momento e em determinadas condições. Na dimensão vertical ou interdiscursiva, encontra-se o campo do pré-construído,

do já-dito; é por meio desse eixo que o sujeito retorna ao que já foi dito para promover a (re)significação do seu dizer, que se vincula à rede de formações discursivas em que está inserido. Dito de outra forma: é no *intradiscurso* que os sentidos dispersos no *interdiscurso* são enlaçados, alinhavados.

Por esses dois eixos se poderá ter acesso ao modo como se dá a “linearização do dizer e, ao mesmo tempo, o que dessa linearização aparece como uma forma insistente, um modo de dizer que se perpetua, imprimindo um tom singular a essa escritura” (DE NARDI, 2008, p. 74). Enfim, esse novo olhar sobre a sintaxe pode representar uma nova forma de olhar também para a escrit(ur)a e, desse modo, para os lugares construídos pelo sujeito do dizer, na busca por singularizar-se na língua

## 4 O PRINCÍPIO DE AUTORIA E SEUS DESDOBRAMENTOS



capítulo 4

O PRINCÍPIO DA AUTORIA E SEUS  
DESDOBRAMENTOS

*A autoria caracteriza-se, portanto, pela tensão entre esses sentidos que se complementam de forma contraditória, ou seja, sentidos relacionados à historicidade do sujeito, por um lado, e, por outro, sentidos relacionados à historicidade do discurso, no qual o sujeito se inscreve, em um evento discursivo.*  
(GALLO, 2008, p. 214).

#### 4.1 AUTORIA E ANÁLISE DO DISCURSO: DESDOBRAMENTOS TEÓRICOS

Apoiando-me na afirmação de que “o ponto de vista cria o objeto” (SAUSSURE, [1916] 2006, p. 15) – ou seja, os gestos de interpretação do analista sobre o objeto é que determinarão como ele será observado, investigado –, defendo ser a autoria um tema que pode ser concebido de diversas formas, dependendo dos questionamentos que se levantem. O princípio de autoria nos estudos da AD, desse modo, tem-se desdobrado em sujeito-autor, posição-autor, função-autor ou efeito-autor, de acordo com o olhar do analista. Neste trabalho, busco compreender como o sujeito se constitui autor a partir dos seus **gestos de autoria** em língua espanhola, que possibilitam a produção de novas discursividades.

A noção de autoria não foi pensada por Michel Pêcheux no âmbito da teoria do discurso. Essa noção ocupará um lugar de reflexão no campo teórico da AD a partir dos trabalhos desenvolvidos por Orlandi, que, com base na posição de Foucault sobre o que é o autor, confere um caráter próprio à discussão a respeito dessa noção.

Para Foucault (1982, p. 34), o autor constitui o momento crucial da individualização na história das ideias, dos conhecimentos, das literaturas, da filosofia e das ciências. Nesse primeiro momento, ele não busca deter-se na análise para mostrar como o autor se individualizou. Sua preocupação, entretanto, é “examinar unicamente a relação do texto com o autor, a maneira com que o texto aponta para essa figura que lhe é exterior e anterior, pelos menos aparentemente”.

A função-autor, segundo a perspectiva foucaultiana, vem caracterizar o modo de ser dos discursos nas diferentes sociedades onde estes ocorrem e se caracterizam, em nossa sociedade, pela apropriação dos discursos quando estes se tornaram transgressores; pela fiabilidade da informação científica e origem do texto literário; pela construção de certo ser racional a quem denominamos autor; e pela possibilidade de distinguir os diversos “eus” que os sujeitos ocupam na obra. A formação do autor é considerada por Foucault como uma particularização possível do sujeito. Trata-se de “retirar ao sujeito (ou seu substituto) o papel

de fundamental originário e de analisá-lo como uma função variável e complexa” (FOUCAULT, 1982, p. 28).

Neste sentido, a autoria é uma função discursiva, um lugar de formulação de discursividades, já que a definição de autor é entendida como “princípio de agrupamento do discurso, com unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência” (Ibidem, p. 26).

Refutando a posição de Foucault sobre a especificidade atribuída ao princípio de autoria, segundo o qual há discursos sem autores (conversas, receitas, contratos, decretos) e que a função-autor é restrita a produtores “originais” de linguagem, Orlandi (1996, p. 69) defende que essa função se apresenta de maneira mais ampla e “se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim.” Enfim, a função-autor se dá concretamente sempre que o autor assume a responsabilidade pelo seu dizer.

Ao retomar essa discussão sobre o posicionamento foucaultiano, a autora desloca mais uma vez essa noção e afirma que o efeito discursivo que está na base da unidade do texto deriva do princípio de autoria, pois “um texto pode não ter um autor específico, mas, pela função-autor, sempre se imputa autoria a ele” (ORLANDI, 1999, p. 73). Para ela, na base de todo discurso há um projeto de completude do sujeito que o converte em autor, considerado como sendo o lugar de concretização desse projeto, ou seja, o lugar de construção da unidade do sujeito que encontra no texto o espaço de materialização desse projeto. Trata-se, portanto, de uma unicidade imaginária, posto que “o sujeito se constitui como autor ao constituir o texto em sua unidade, com sua coerência e completude. Coerência e completude imaginárias,” (Ibidem, p.71) porque sujeito e discurso são constituídos pela descontinuidade, dispersão, falta, equívoco, contradição.

A assunção da autoria, neste sentido, requer do sujeito a articulação entre exterioridade e interioridade, além de sua inserção na cultura e de um posicionamento no contexto histórico-social. São atitudes que levam o sujeito a aprender que se constituir e mostrar-se como autor é assumir um papel social por meio da linguagem, a qual possibilitará a passagem do sujeito da dispersão das representações à organização, construindo um dizer coerente.

Compartilhando dessa posição teórica, Indursky (2005, p. 128) defende que a função-autor requer do sujeito do discurso que as palavras já-ditas precisam ressoar como palavras

novas no interior do seu texto, ou seja, “elas precisam ser atravessadas pelo esquecimento de sua proveniência”.

Apoiando-se em Ducrot (1984), Orlandi estabelece uma relação entre função-autor e as funções enunciativas de locutor e enunciador. Segundo Ducrot (1984 citado por Orlandi, 1999, p. 72), “o locutor é aquele que se representa como ‘eu’ no discurso e o enunciador é a perspectiva que esse ‘eu’ constrói.” Essa distinção corrobora a necessidade de que se abram espaços para a produção de subjetividades e o aluno passe da função de locutor à de enunciador em seus discursos em LE. Dessa forma, promovem-se espaços para que o sujeito-aluno assuma a função discursiva de autor enquanto produtor de linguagem, produtor de textos. Entretanto, a escola precisa criar condições de produção que promovam a passagem do aluno da posição sujeito-enunciador à de sujeito-autor, inserindo-o no contexto sócio-histórico e cultural e levando-o a aprender a se colocar, a assumir um papel social na sua relação com a linguagem, a produzir textos nos quais as diferentes posições-sujeito presentes no seu interior apresentem-se como uma unidade, já que o universo discursivo é fortemente heterogêneo. É, nesses termos, que a escola (e também o ambiente universitário) deve propiciar a assunção do sujeito à posição-autor, possibilitando-o a se posicionar em suas mais diversas práticas discursivas, promovendo nas práticas de leitura e escrita a relação do sujeito com a exterioridade e o desenvolvimento e controle dos mecanismos do processo discursivo e dos processos textuais que envolvem sua escrit(ur)a.

Orlandi (1988) considera que a função discursiva do autor é aquela que o *eu* assume enquanto produtor de linguagem, colocando-se na origem de seu dizer, tornando-se visível, identificável e controlável, e constituindo-se na medida em que o texto se configura. Posteriormente, essa posição é retomada e a autora acrescenta que: “Se o sujeito é opaco e o discurso não é transparente, no entanto o texto deve ser coerente, não-contraditório e seu autor deve ser visível, colocando-se na origem de seu dizer” (ORLANDI, 1999, p. 75-76). Assim, autor e texto passam a se constituir mutuamente, do mesmo modo que sujeito e linguagem apresentam essa mesma relação entre si.

Entretanto, como bem assinala Lagazzi-Rodrigues (2010), colocar-se na origem do seu dizer não é apenas um desejo, um gesto de vontade. Trata-se, na realidade, de uma prática num processo, ou seja,

como autor, o sujeito ao mesmo tempo que reconhece uma exterioridade à qual ele deve se referir, ele também se remete à sua interioridade, construindo desse modo sua identidade como autor. Trabalhando a

articulação interioridade/exterioridade, ele “aprende” a assumir o papel de autor e aquilo que ele implica. A esse processo chamei (1988) assunção de autoria (ORLANDI, 1999, p. 76).

Com base nessas considerações, pode-se afirmar que a autoria é uma prática de textualização, na qual o autor se constitui na medida em que o texto se configura. E o texto, nesta perspectiva, é concebido como “forma material, manifestação concreta do discurso, tornando-se possível a análise de seu funcionamento, não pela utilização de uma metalinguagem formal, mas pelo deslocamento do lugar heurístico da interpretação” (ORLANDI, 2012, p. 17).

Tomando interpretação como o lugar de assunção de autoria, na obra **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico** (1996, p. 70), Orlandi vincula o princípio de autoria à interpretação, ou seja, “o sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável”, inscrevendo sua formulação no interdiscurso e historicizando o seu dizer. Essa posição requer a atribuição de sentidos por parte do leitor, caracterizando, assim, um evento interpretativo. A formulação desse interpretável, por sua vez, vem determinada pelas condições de produção (processo de formulação que define o quem, o para que, o onde, etc.) e pelo que é dizível (o interdiscurso enquanto constituição do dizer).

É no interior do formulável que o sujeito se constitui enquanto autor, inscrevendo-se numa história de formulações, o que significa afirmar que a função-autor é determinada pelo histórico. Nas palavras da autora: “Se insistimos em falar dessa função-autor é porque nela aparece de forma mais visível o efeito da historicidade inscrita na linguagem e torna, conseqüentemente, mais claros certos aspectos da interpretação” (Ibidem, p. 71).

Nesse domínio de questões, ou seja, o estatuto ideológico da interpretação, a posição-autor é constituída num lugar de interpretação que se estabelece pela relação com o Outro (interdiscurso) e o outro (interlocutor). Dessa forma, a autoria, ao mesmo tempo que constrói a interpretação, é também por ela construída.

A partir das colocações feitas por Foucault e Orlandi sobre a função-autor, Gallo (2001) afirma que, em AD, a autoria deve ser observada em dois níveis: enunciativo-discursivo e discursivo por excelência. Como vimos na introdução desta tese, para a autora, no nível enunciativo-discursivo, tem-se a **função-autor** que está relacionada com a heterogeneidade enunciativa; no nível discursivo por excelência, tem-se o **efeito-autor** que

diz respeito ao confronto de formações discursivas resultando em uma nova formação dominante.

Na base dessa distinção, está o conceito de heterogeneidade enunciativa, tomada de Jaqueline Authier-Revuz, à qual Gallo acrescenta a noção de heterogeneidade discursiva. Enquanto a primeira está no nível enunciativo, ou seja, no âmbito de análises dos enunciados, a segunda se encontra no nível do discurso e para a qual as noções de formação discursiva e pré-construído são basilares. Apesar do estabelecimento distintivo desses dois níveis, a ressignificação e a responsabilidade do sujeito pelo seu dizer são a condição para o princípio da autoria, como salienta a autora: “Em ambos os níveis, a autoria tem relação com a produção do ‘novo’ sentido e, ao mesmo tempo, é a condição de maior responsabilidade do sujeito em relação ao sentido que o produz e, por essa razão, de maior unidade” (GALLO, 2001, p. 2-3).

Neste sentido, a produção do **efeito-autor** se caracteriza pela tomada de posição do sujeito do discurso que se desidentifica com a forma-sujeito de uma FD. Ao desidentificar-se com essa FD, identifica-se com outra forma-sujeito, outra posição-sujeito, promovendo uma ruptura e instaurando outra FD, com a qual passa a identificar-se. O efeito-autor, portanto, está relacionado à ruptura de sentidos, à inscrição de outras matrizes de sentido. Já na **função-autor** – condição de todo sujeito – o sujeito do discurso duvida, questiona, distancia-se dos saberes da FD, provocando uma tensão sobre a forma-sujeito, mas sem provocar rupturas. Em outras palavras: no confronto entre as formações discursivas, não há a produção de uma nova FD dominante. Assim, relacionando essa distinção com a tomada de posição do sujeito vista anteriormente, percebemos que a **função-autor** está vinculada ao que Pêcheux chamou de *contraidentificação*; e o **efeito-autor**, à *desidentificação*.

Porém, como já mostramos anteriormente, a desidentificação é já o início de uma nova identificação, pois a tendência de todo sentido “novo” é a estabilização. Assim, o efeito-autor passa a ser um efeito de legitimidade e de unidade dos sentidos nos discursos de escrita onde ele se produz, vinculado à formação discursiva dominante.

Essa discursividade que se funda nesse evento discursivo passa, entretanto, a constituir um discurso estabilizado e igualmente legitimado. O EFEITO-autor, então, poderá produzir-se para todo sujeito que aí se inscreva, como um efeito que se RE-produz, reproduzindo (de forma renovada) as instâncias de poder pela via da TEXTUALIZAÇÃO (GALLO, 2011, p.414-415).

Em sua tese, Grantham (2001) trabalha com a leitura pelo viés da pontuação e, seguindo a posição defendida por Gallo, propõe três categorias que compreendem o trabalho de autoria: **efeito-autor**, **função-autor** e **posição-autor**. O **efeito-autor**, como já afirmamos, se dá pelo processo de ruptura de sentidos e pela instauração de outros sentidos; a **função-autor** ocorre quando há a manutenção dos sentidos produzidos; e a **posição-autor** quando ocorrem os deslizamentos de sentidos. Com base nesses trabalhos discursivos de leitura e escrita, a autora defende a existência de diferentes graus de autoria, ou seja, o **grau zero**, o **grau intermediário** e o **grau avançado**.

Aproximando-se das posições defendidas pelos teóricos vistos até o momento, Grigoletto (2005, p. 105), em trabalho sobre o discurso de divulgação científica, defende ser a autoria uma das posições ocupadas pelo sujeito do discurso e a **função-autor** é constitutiva de todo e qualquer discurso. Neste sentido, afirma que “o autor é a instância em que haveria um maior ‘apagamento’ do sujeito, já que é da representação da instância do sujeito como autor que mais se cobra a ilusão de ser origem e fonte de seu discurso.” A noção de autoria em AD, portanto, se dá quando o sujeito como autor se coloca na origem de seu dizer e se responsabiliza por esse dizer.

Assim, sendo a função-autor constitutiva de todo e qualquer discurso, o seu funcionamento se dá na organização da heterogeneidade de discursos presentes no interdiscurso, promovendo, no nível intradiscursivo, um efeito de unidade, coerência no texto.

Nesse trabalho, a autora desenvolve a noção de **efeito de autoria própria**. Essa noção encontra ancoragem nos conceitos de duas posições discursivas: de aderência e de incorporação. O que diferencia essas duas posições é o fato de que, na primeira, não existe um apagamento total por parte do sujeito dos dizeres do discurso-outro; o que ocorre na segunda posição. Segundo a autora, embora o princípio de autoria seja geral e esteja em todo e qualquer texto, o mesmo não ocorre com o **efeito de autoria própria**. Para que esse efeito se constitua, é necessário que o sujeito do discurso “produza gestos de interpretação, comentários, conclusões que, ao olhar do leitor, apontem para um sentido único, verdadeiro” (GRIGOLETTO, 2005, p. 181).

Estabelecendo um diálogo entre a AD pecheuxtiana e a Psicanálise lacaniana, Tfouni (2005, p. 128) se baseia nas noções de dispersão e deriva para a instauração da autoria de um texto, pois, na posição de autor, o sujeito se volta para o processo de produção de sentidos, procurando controlar a dispersão que, devido à equivocidade da língua, está sempre se

instalando. Em suas palavras, a autoria de um texto “se instaura quando o sujeito do discurso ocupa uma posição que lhe permite lidar com a dispersão e aceitar a deriva que sempre se instala.”

Para a autora, o trabalho de autoria se dá conjuntamente com a interpretação dêitica que acontece no próprio processo de enunciação, já que, em sua enunciação, o sujeito-autor constrói formações imaginárias sobre o seu texto, dando origem a mecanismos de antecipação da significação. Nesse processo de estabelecimento da autoria, estão, portanto, o autor e o enunciador. Enquanto o autor trabalha na região intradiscursiva, o enunciador o faz na região interdiscursiva.

enquanto o autor tece o fio do discurso, procurando construir para o leitor/ouvinte a ilusão de um produto linear, coerente e coeso, onde não existiria a dispersão, o sujeito linguageiro está preso à dupla ilusão: imaginar que é dono de seu dizer e também que aquilo que diz equivale a uma tradução literal do seu pensamento (TFOUNI, 2005, p. 128-129).

A formulação do trabalho de autoria, assim, se sustenta sobre um duplo eixo, ou seja, controlar a dispersão que ameaça a unidade do texto e encontrar mecanismos de ancoragem que dê uma linearidade ao sentido nele construído como se não existisse deriva de sentidos, isto é, como se houvesse apenas uma maneira de dizer. Dessa forma, quando o sujeito percebe que “as palavras não recobrem totalmente o mundo, ele perde seu apoio como autor, e se refugia no grande Outro, a fim de buscar tamponar esse real” (Ibidem), revelando um grande embate entre o sujeito do consciente e o do inconsciente. São estratégias encontradas pelo sujeito-autor a fim de isolar a dispersão e a deriva que tentam instalar-se.

Sobre esse embate entre o consciente e o inconsciente, afirma Pêcheux ([1975] 1995):

Diremos que a marca do inconsciente como “discurso do Outro” designa no sujeito a presença eficaz do “Sujeito”, que faz com que todo sujeito “funcione”, isto é, tome posição, “em total consciência e em liberdade”, tome iniciativas pelas quais se torna “responsável” como autor de seus atos etc., e as noções de asserção e de enunciação estão aí para designar, no domínio da “linguagem”, os atos de tomada de posição do sujeito, enquanto sujeito-falante (p. 159).

Podemos constatar que esse lugar de abordagem da constituição de autoria, portanto, encontra ancoragem no que Pêcheux designou de *esquecimento número um* e *esquecimento número dois*. De acordo com o primeiro, toda enunciação é resultado de uma historicidade

constitutiva, não existindo, dessa forma, enunciação inédita. De acordo com o segundo, o sujeito não é origem do dizer, já que, em sua enunciação, ele rediz um dito já enunciado.

Dessa forma, afirma Tfouni que o autor está constantemente renunciando a outras formas interdiscursivas possíveis, dentro de uma ordem intradiscursiva pretendida e o trabalho de autoria se dá quando há um retorno ao já-formulado na cadeia significativa, procurando-se estancar, costurar, remendar lugares onde a deriva pode instalar-se.

Ante as discussões que levamos a cabo sobre o princípio de autoria, constatamos que, apesar dos matizes e das movências de sentidos que o termo autoria comporta – sujeito-autor, posição-autor, função-autor, efeito-autor –, o que é central para que o sujeito se constitua enquanto autor é que ele se coloque na origem do seu projeto de dizer, assuma uma atitude responsável e responsiva por esse dizer, uma vez que está constantemente submetido aos já-ditos das formulações de discursos-outros.

Colocar-se na origem do seu dizer, entretanto, não é apenas um desejo, um gesto de vontade. Trata-se, na realidade, de uma prática num processo, exigindo que o sujeito promova uma articulação entre interioridade/exterioridade, construindo dessa maneira sua identidade como autor. Apesar de toda exigência que essa prática requer, a autoria é um tema pouco explorado e raramente praticado nas aulas de língua estrangeira onde, normalmente, privilegia-se a função de sujeito-enunciador e não se criam condições para que o aluno possa reconhecer o seu dizer como parte de sua história.

Trata-se de uma questão que atinge alunos e professores nos espaços escolarizados e, quando posta em prática, possibilita o encontro com a equivocidade da linguagem e abre espaço para tornar visível a contradição de diferentes interpretações. A autoria, neste sentido, está ligada a um enfrentamento com essa equivocidade e encontra no texto o espaço para sua materialização.

É nesse cenário que essa pesquisa se inscreve por entender que se trata a autoria em língua estrangeira de um tema complexo e que exige alguns deslocamentos conceituais em relação ao modo como esse princípio se dá em língua materna ou em língua nacional, pois o sujeito deverá inscrever-se na memória discursiva dessa nova língua, passará por processos identificatórios para subjetivar-se neste outro lugar, experimentará reacomodações discursivas, se verá no entremeio da língua materna e da língua estrangeira e se dará conta da impossibilidade de dizer do mesmo modo nas duas línguas, o que lhe causará estranhamentos. É neste sentido que me proponho a investigar, a partir das produções discursivas dos sujeitos,

como se constituem os **gestos de autoria** em língua estrangeira, neste caso o espanhol, e sua inscrição na ordem do discurso acadêmico.

#### 4.2 GESTOS DE AUTORIA EM LE: SUBJETIVAÇÃO NA LÍNGUA OUTRA

Começo esclarecendo que utilizo o termo *gestos* pautando-me na definição proposta por Pêcheux ([1975] 1997, p. 78), que o definiu como “atos no nível simbólico” e ocorrem numa estreita relação com o estado das condições de produção em que toda interpretação se dá. Passo a designar, portanto, **gestos de autoria** o trabalho de agrupamento dos discursos dispersos e sua organização linguística e ordenamento discursivo cuja tessitura resultará em produções com níveis interpretáveis de uma memória de uma língua que é outra e na qual o sujeito se (re)inscreve. Ou seja, a partir de gestos de interpretação, o sujeito busca organizar o seu dizer baseando-se no já-dito que povoa o interdiscurso, para, a partir dele, poder dizer-se sujeito do seu discurso. Utilizo essa designação por considerar que, em língua estrangeira, a textualização do já-dito apresenta algumas singularidades, ademais de exigir do sujeito na posição autoral uma responsabilidade e uma (re)significação do dizer, produzindo um efeito de unidade na língua que é outra.

Como já defendido no segundo capítulo, a enunciação em língua estrangeira vem desestabilizar o modo como o sujeito se relaciona com o mundo e produz sentidos por meio da linguagem, uma prática até então ancorada na sua relação com a língua materna e que vai provocar estranhamentos ao colocá-lo diante de um outro recorte do real que desconstrói a ilusão de um ponto de vista único sobre as coisas e o coloca diante da impossibilidade de tudo dizer. Em outros termos: o sujeito se verá diante do estrangeiro e do impossível.

Além disso, o sujeito necessitará passar por uma reestruturação subjetiva para que possa transitar pelas memórias discursivas que atravessam essa nova língua, responsáveis pela historicização do dizer que o levará à posição-autor. Isso porque, como já mostrado, para se constituir como autor, o sujeito aciona os já-ditos na memória discursiva que lhe possibilita atribuir sentidos à materialidade significativa e que, no caso da língua estrangeira, ele precisará produzir/compreender/atribuir efeitos de sentidos em uma língua cujas memórias discursivas não lhe constituem, mas, ao mesmo tempo, encontram-se inscritas nas palavras dessa nova língua, as quais passam a ser acessadas através dos diferentes (e constantes) gestos de interpretação realizados por meio dos diferentes (e constantes) **gestos de autoria**.

Nas formulações de Pêcheux, os sentidos são constituídos a partir de sua filiação às redes de memória, ou seja, eles não são aprendidos, pois em sua constituição está a relação com o interdiscurso, a memória discursiva. Vale ressaltar, ainda, que a filiação a redes de sentido ocorre por meio dos gestos de interpretação, que se dão no entrecruzamento da língua com a história. Assim, no processo de interpretação, o sujeito deve inscrever-se nas redes significantes assumindo uma posição sujeito-leitor que tem como seu duplo o sujeito na função-autor, pois “o sujeito-autor projeta-se imaginariamente no lugar em que o outro o espera com sua escuta e, assim, ‘guiado’ por esse imaginário, constitui, na textualidade, um leitor virtual que lhe corresponde, como um seu duplo” (ORLANDI, 2012, p. 61), produzindo, dessa maneira, seus diferentes gestos de interpretação a partir da materialidade textual e buscando, muitas vezes, romper com os efeitos de evidência, colocando-se, por conseguinte, como responsável pelos sentidos que ele atribui.

Ora, se a materialidade textual traz em si gestos de interpretação de quem a lê e de quem a produz, os **gestos de autoria** se configuram pelos modos de subjetivação e de formulação, pois representam o modo de o sujeito (se)significar nessa materialidade estrangeira num trabalho com a língua (que não se apresenta na base de sua estruturação psíquica) e sua historicidade, tornando visíveis os mecanismos de produção de sentidos, numa relação de contato/confronto entre o sujeito e sua língua, entre o sujeito e a língua que é outra e a relação que se estabelece com os outros e com outros saberes.

Os **gestos de autoria** se caracterizam também pelo modo como o sujeito produz outros sentidos em sua formulação para os sentidos já postos e esquecidos, historicizando-os a partir de um lugar até então pouco familiar que representa, por meio da identificação, um espaço de deslocamentos e possibilidades de outros gestos de interpretação no leitor, dado que a materialidade textual está sempre aberta para a interpretação, está sempre submetida a uma elaboração contínua com o discurso e pode ser observada “na maneira como, nos vestígios da textualização, o sujeito se ‘ancora’, se ‘engata’, em um e não outro discurso, em um e não outro sentido” (ORLANDI, 2012, p. 66). Sob esse olhar, se o gesto de interpretação vem marcado pela incompletude do espaço simbólico, essa mesma incompletude – constitutiva do sujeito e da escrita – estará na base do que aqui designo **gestos de autoria**.

Mobilizo, ainda, o conceito de *variança* (Orlandi, 2012) para apoiar o que aqui denomino **gestos de autoria** por estar de acordo com o fato de que todo texto comporta pontos de derivas e deslizamentos que possibilitam diferentes formulações. Isso ocorre porque

Há textos possíveis nas margens do texto. Desse modo, se temos, de um lado, a função-autor como unidade de sentido formulado, em função de uma imagem do leitor virtual, temos, de outro, o efeito-leitor como unidade (imaginária) de um sentido lido. Tanto a função-autor como o efeito leitor atestam que no discurso o que existem são efeitos de sentidos variados, dispersos, descontínuos, sendo sua unidade construção imaginária (onde intervêm a ideologia e o inconsciente) (ORLANDI, 2012, p. 65-66).

Por esse viés, embora haja a repetição do mesmo, trata-se de outra formulação e, mesmo que a posição do sujeito continue identificada com os saberes de determinada FD, trata-se de um novo texto, pois nele o sujeito se significa, coloca-se, estabelece a relação do mundo com o simbólico, materializa sentidos. Enfim, ao formular, o sujeito textualiza “seu” dizer por meio de um processo que se ancora na memória (ou em fragmentos dela, no caso de uma língua estrangeira), nas relações sociais, nas filiações históricas, inscrevendo a língua na história, ou seja, produzindo discurso, fixando seus pontos de vista através de sua escrit(ur)a. Afinal, ao tomar a palavra, o sujeito, em sua formulação, organiza a dispersão dos sentidos, produzindo uma nova formulação que apresenta um efeito de unidade e o faz sob a interpelação de discursos em outra língua, cujos modos de significação entram em contato/confronto com os modos de significação da língua materna.

Se aceitamos o fato de que, no processo de interpretação, o sujeito sempre atribui sentido a uma materialidade significante, a partir de uma identificação com uma FD, é pertinente afirmar que em toda interpretação há uma posição autoral. Considerando a distinção função-autor e efeito-autor, proposta por Gallo (2001), o modo como os sentidos são materializados é que definirá uma maior ou menor atividade autoral. Com base nessa consideração, reafirmo que há **gestos de autoria** mesmo que os sentidos produzidos se mantenham na mesma matriz de sentido do texto-fonte, pois há um trabalho do sujeito para organizar a dispersão dos sentidos e produzir o efeito de fecho, de unidade do texto num trabalho com a língua estrangeira para o qual se exige o domínio de um léxico e de uma sintaxe que, muitas vezes, provocam estranhamentos ao sujeito.

Ao se posicionar e argumentar, o sujeito mobiliza sentidos já-ditos, repetindo-os, num processo tanto de manutenção quanto de deslizamentos, realizados por meio da interpretação sem a qual não há sentidos. É por isso que se atribui à interpretação um caráter injuntivo, já que o sujeito está injungido a significar, o que, a meu ver, deve ser atribuído também à escrit(ur)a, pois na sociedade moderna ela ocupa uma posição central. Nesses termos,

podemos falar de uma dupla injunção, ou seja, o sujeito precisa atribuir sentidos através dos seus gestos de interpretação, ao mesmo tempo que também precisa produzir sentidos novos para os já-ditos por meio de seus **gestos de autoria** ao mobilizar o repetível, o saber discursivo.

Nessa relação autoria-interpretação, exige-se que haja a inscrição do dizer no repetível histórico, no saber discursivo, ou seja, no interdiscurso. Assim, para se constituir enquanto autor, o sujeito precisa repetir os já-ditos de um modo que eles sejam passíveis de interpretação. Em outros termos: se o sujeito, em seus **gestos de autoria**, não historiciza os sentidos, estes passam a ser ininteligíveis, ininterpretáveis e incompreensíveis, não havendo, portanto, a interpretação. Isso se dá porque repetir não implica dizer o mesmo, “mas é o que é passível de interpretação: o que é passível de ser repetido, efeito de pré-construído (já-dito) na relação com o interdiscurso” (ORLANDI, 1996, p. 71).

Outra demanda requerida ao sujeito para a assunção à autoria diz respeito à escrita acadêmica e sua inscrição na ordem do discurso acadêmico e que se acentua quando ela deve ser produzida em língua estrangeira. Entendida como prática por meio da qual se materializa o discurso acadêmico e, por conseguinte, o discurso científico, a escrita acadêmica traz em seu cerne uma visão de língua transparente, neutra e objetiva que destitui o sujeito que a enuncia em busca de uma objetividade científica, apagando-o em nome de uma neutralidade e ignorando, assim, as determinações históricas e ideológicas que atravessam todo e qualquer discurso. Trata-se de uma prática atravessada por contradições porque, ao mesmo tempo que se exige que o “sujeito se ‘apague’ enquanto fonte do seu dizer em nome de um efeito de objetividade que reflete a busca constante pela verdade ‘pura’ e intocada pelo sujeito” (BRAGA e SENEM, 2017, p. 359), esse mesmo sujeito precisa produzir textos sobre os quais incidam seus gestos de interpretação e com base nos quais ele terá de dizer algo novo, condição que o alçará à posição de autor.

Mais um fator inviabiliza, muitas vezes, a inscrição do sujeito ao escrever em língua estrangeira: o fato de que, nas práticas escolares, a escrita na língua outra se configura mais como técnicas a serem adquiridas do que uma prática social sobre a qual intervêm processos históricos e ideológicos. O modo como se configura essa prática nas escolas reverbera, conseqüentemente, no modo como o sujeito se relaciona com a escrit(ur)a no ensino superior, ou seja, produzem-se obstáculos tanto para professores que, por um lado, exigem um afastamento da subjetividade, quanto para os alunos que, por outro, precisam se inscrever nas

diferentes práticas de escrita universitária. São fatores que dificultam a inscrição do sujeito na escrita acadêmica por ela se realizar, também, “na confluência entre os discursos pedagógico, acadêmico e científico, uma vez que as práticas de escrita na universidade se configuram na medida em que o sujeito, na posição de aluno-universitário, inscreve-se no discurso acadêmico, guiado pelo discurso pedagógico, visando à produção e o efeito do discurso da ciência” (BRAGA e SENEM, 2017, p. 361). Em outras palavras, tem-se uma prática que se constitui na convergência da ciência com o ensino e a aprendizagem.

Nesse sentido, a escrita acadêmica se configura como uma prática que busca produzir efeitos de verdade que determinam as estratégias enunciativas e as escolhas do vocabulário endereçadas a um leitor de referência – o para quem constitutivo da escrita – que representa seu interlocutor imediato, o avaliador do seu texto, o “autorizador” dos significados de suas palavras, o fiador dos sentidos. Ela representa uma arena de negociação entre escritor e leitor sobre sentidos possíveis que não existem fora do discurso e, nesta arena, torna-se mais acirrado o jogo de negociação quando se trata da escrit(ur)a em outra língua; trata-se de uma busca incessante de arranjos e rearranjos que a subscrevem, ou seja, uma negociação do sujeito com seu próprio repertório, com uma sintaxe que lhe é alheia e o anseio para instaurar-se numa nova rede do dizível, buscando dar forma aos movimentos sociais, exigindo-lhe a articulação entre a língua, a linguagem e o dizível. Sobre essa articulação recupero as considerações de Pereira (2013, p. 215-216):

A língua, com suas condições, regras, operações, protocolos, correspondências, fazendo as vezes de substrato para o pensamento poder aderir e se desenvolver. A linguagem, aqui entendida como o arranjo estratégico do discurso em funcionamento, o modo de dizer, proferir, enunciar, narrar, interpelar, proclamar, persuadir, sugerir, induzir etc. E o dizível, por fim, efeito do entrelaçamento entre a palavra e o olhar, aquilo que, porque é possível ser visto e pensado, é possível ser dito – ou, ao contrário, porque é possível ser dito, é possível ser visto e pensado.

Nessa reflexão, é também relevante destacar que a escrita acadêmica traz em seu cerne o efeito de ser uma interpretação objetiva da realidade. Trata-se, em geral, de uma escrita que busca estabelecer um caráter de universalização e generalidade das “coisas a saber” e determina as formas de escrita das “coisas a dizer”, arbitrando em defesa de regras de enunciação neutra e impessoal para se alcançar uma verdade universal. Para tanto, a escrita, nessa esfera acadêmica, busca promover uma cisão entre sujeito, discurso e história, desconsiderando que, na gênese do subjetivo e do linguístico-discursivo, encontra-se o histórico. O alçamento por essa verdade, que oblitera a discursividade do sujeito, entretanto,

ignora o real da verdade, isto é, o não-todo da verdade. Como não existem palavras suficientes para que a verdade se diga toda, ela

não é nada mais do que aquilo em relação ao que as palavras faltam; ora, as palavras sempre faltam, e o não-todo que marca a verdade enquanto que ela deve ser dita, marca também a língua, enquanto que todo dizer verdadeiro passa por ela. Donde se conclui que, como a própria verdade, a língua atinge o real (MILNER, 1987, p. 19).

Na busca pela universalidade do saber, há uma tentativa de apagamento das marcas enunciativas do escritor e a criação de uma barreira que dificulta a constituição do sujeito enquanto autor do seu projeto de dizer, pois a objetividade é o foco da escrita acadêmica e a neutralidade, portanto, é o efeito a se alcançar. Essa pretensão de neutralidade do discurso acadêmico-científico, no entanto, evoca-nos o que Pêcheux denominou, num tom anedótico, de efeito Münchhausen, ou seja, uma ilusão.

Para alcançar essa neutralidade, a escrita na academia imputa fórmulas de impessoalidade numa tentativa de apagar as marcas enunciativas de seu autor e atender às exigências discursivas da ciência, como o uso do modo indicativo e da terceira pessoa, responsáveis por garantir a validade e adequação do discurso acadêmico. Essas fórmulas corroboram a afirmação de Pereira (2013, p. 218) de que a escrita acadêmica, nesses moldes, dessubjetiva, deshistoriciza e despersonaliza, resultando num texto cuja objetividade induz o leitor a uma interpretação inequívoca e transforma a escrita em “apenas um veículo, um instrumento de comunicação de uma ideia<sup>19</sup>, ela mesma tentando ser inequívoca. A escrita não pode aparecer. O leitor deve ler sem ler. As palavras e a estrutura do texto devem servir quase tão somente para promover a compreensão do objeto de que tratam”. Toda essa estratégia impossibilita a singularidade do sujeito, que produz seu texto ancorado em citações que representam verdades já instituídas no campo do saber e funcionam como um aval de seu dizer. Contudo, ela deveria representar um lugar de possibilidades de inscrição do sujeito, um lugar de passagem da posição sujeito-aluno para a posição sujeito-autor.

Tomando por base essas considerações e promovendo deslocamentos para o campo da língua estrangeira, a escrita exige do aluno, além do domínio das normas que regem essa nova língua, a apropriação do gênero acadêmico que regula aquilo que pode e deve ser dito, e como deve ser dito nessa esfera do conhecimento. Observa-se que, neste sentido, existe uma dupla

---

<sup>19</sup> A escrita, assim como a língua, pensada como instrumento de comunicação, estabelece-se sobre uma norma ou um consenso social e tem como objetivo determinar “um sentido”, ou melhor, “o seu sentido”.

submissão do sujeito, ou seja, submissão a uma memória discursiva, que impõe limites às formas de dizer, e submissão ao gênero, que impõe regras para poder dizer(se). É nesse campo de turbulência da escrita acadêmica que o aluno deve promover gestos de ruptura – materializados nos/pelos **gestos de autoria** – com esses mecanismos reguladores do discurso científico e subverter as formas de dizer, já que:

Quanto mais ele se prende aos movimentos externos de citação e referência a formulações outras, menos propenso a tornar-se autor do seu projeto discursivo, ao passo que o reverso, ou seja, mais livre da reprodutibilidade alheia estiver, acerca das formulações científicas, mais próxima a sua assunção autoral. (BRAGA, 2015, p. 145).

Mas romper com esses mecanismos não é simples e requer do sujeito-aluno movimentos que o levem a inscrever-se na ordem do discurso em sua materialidade que, conforme Orlandi (1996, p. 45), representa o lugar de observação da ordem da língua, enquanto sistema significante material, e da história, enquanto materialidade simbólica. Para a autora, existe uma relação entre essas duas ordens: “a da língua, tal como a enunciamos, e a do mundo para o homem, sob o modo de ordem institucional (social) tomada pela história.” O conhecimento dessas ordens levará o sujeito-aluno a perceber os mecanismos de produção de sentidos e que estes são determinados pela relação do sujeito com a história; o levará a romper com o formulaico instituído pelos gêneros acadêmicos e a subverter suas prescrições; o levará a transpor a organização da língua e a chegar à ordem simbólica, constituída pela história e ideologia. Desse modo, ele ultrapassaria a organização (regra e sistematicidade) e chegaria à ordem (funcionamento, falha) da língua e da história (equivoco, interpretação) (ORLANDI, 1996, p. 47). Assim, estaríamos possibilitando a constituição de um sujeito de entre-lugares, isto é, o lugar da língua materna, o lugar da língua estrangeira, o lugar da escrita acadêmica e o lugar do discurso.

Pensando nessa formulação e trazendo-a para o campo do ensino de língua estrangeira, Celada (2013) defende que a inscrição do sujeito na ordem da língua estrangeira deve servir de base para se (re)pensar as práticas de ensino/aprendizagem e as condições de produção de que estas práticas fazem parte, abrindo, assim, espaço para a inscrição na ordem de outras práticas, como a leitura e a escrita na academia. Nesse movimento de “inscrever-se na ordem da língua”, há uma inter-relação entre os processos de identificação, subjetivização e subjetividade, que intervêm na inscrição na ordem da língua e de outras práticas. Ampliando as considerações feitas por Orlandi (2001) sobre subjetividade – malha de saberes-sentidos-

afetos –, Celada (2016, p. 22) defende que esta deve ser concebida como “a qualificação do sujeito pela sua relação constitutiva com o simbólico”, pois demanda ao sujeito a necessidade de ocupar posições no simbólico e promover deslocamentos no funcionamento de uma língua. Neste sentido, o trabalho com línguas pelo viés da subjetividade promove a relação do sujeito com o simbólico, ao mesmo tempo que possibilita a sua inscrição nas mais diversas práticas de linguagem.

Contudo, os moldes da escrita acadêmica vêm marcados por uma interdição não só da língua, mas do sujeito, dos sentidos e da memória; cerceiam a discursividade e impedem a instauração da singularidade, transformando essa escrita que representa a academia em um lugar vazio, no qual se impele o desaparecimento do sujeito. Mas o vazio dessa materialidade e, conseqüentemente, a aparente<sup>20</sup> interdição da inscrição do sujeito estão subscritos tão somente à imposição de modelos de regras de enunciação e não representa, nos termos de Foucault (1982), o espaço no qual o sujeito escritor está sempre a desaparecer, condição necessária para a ascensão à função autor que, por sua vez, é responsável pelo modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos na sociedade e pela instauração de discursividade. Assim, como já citamos anteriormente, “a marca do escritor não é mais do que a singularidade de sua ausência; é preciso que ele faça o papel do morto no jogo da escrita” (Ibidem, p. 36). Divergindo dessa posição, o que vemos é o estilhaçamento do desejo de dizer dos sujeitos pelos dispositivos regulatórios da escrita acadêmica que tenta impedir (trata-se de uma tentativa porque, por mais que tentamos aprisionar, subordinar a língua, ela sempre nos escapa, sempre se insubordina) os deslocamentos que o funcionamento da língua requer, reduzindo-a à sua organização.

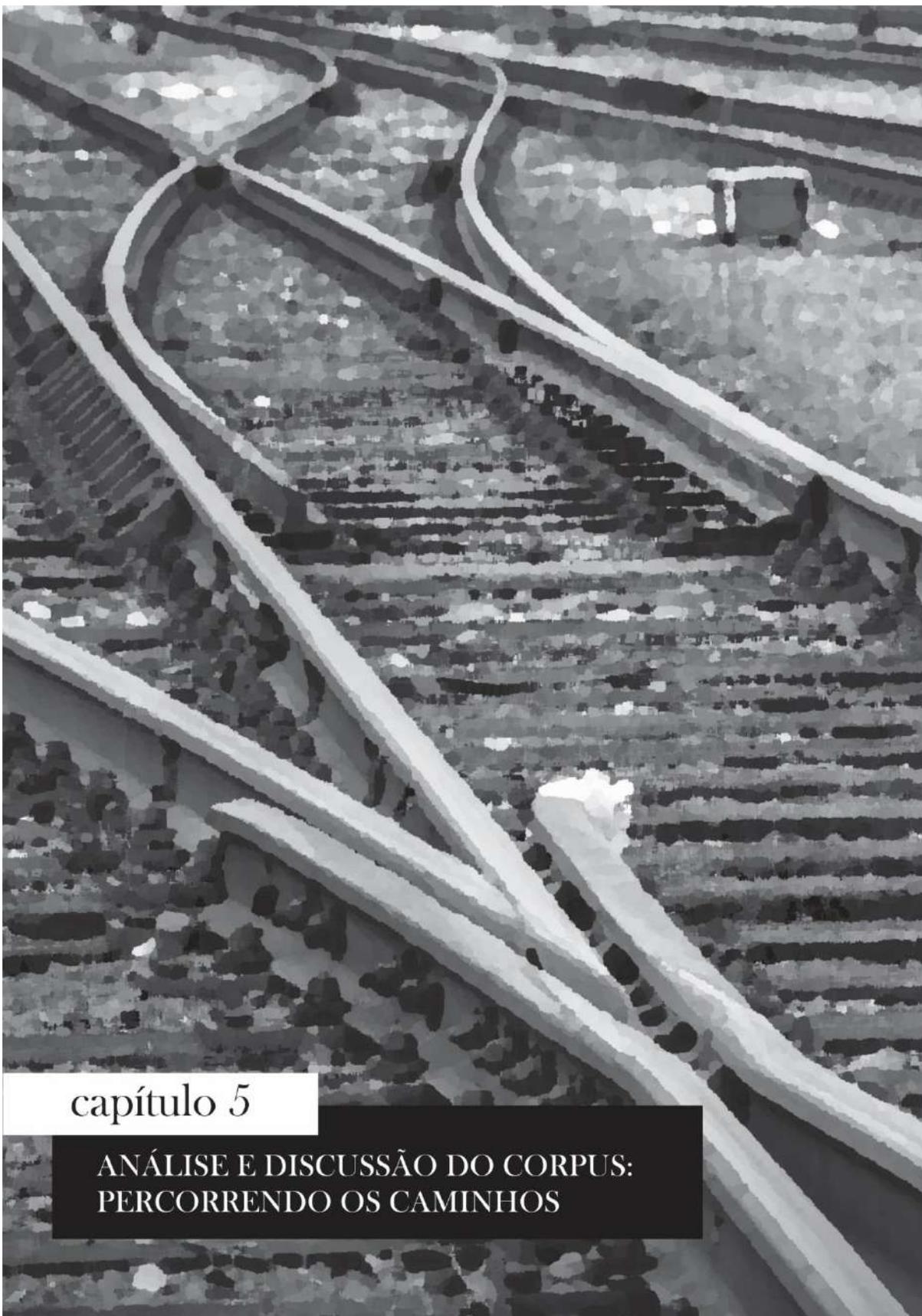
É apoiando-me nas questões precedentes e nos variados movimentos que o sujeito tem de realizar para alçar-se à posição de autor em língua estrangeira que denomino **gestos de autoria** a organização do dizível com base no já-dito que constitui o interdiscurso, produzida por um sujeito que precisa dizer(se), mas não pode aparecer, ao menos na esfera do discurso acadêmico.

Esclarecidas essas noções, passemos ao capítulo dedicado às análises e discussões das sequências discursivas que compõem o *corpus* da nossa pesquisa.

---

<sup>20</sup> Considero que se trata de uma aparente interdição porque, afinal, o sujeito sempre se constitui, mesmo sob um silenciamento.

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DO CORPUS: PERCORRENDO OS CAMINHOS



capítulo 5

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO CORPUS:  
PERCORRENDO OS CAMINHOS

*A posição de trabalho que aqui evoco em referência à análise de discurso não supõe de forma alguma a possibilidade de algum cálculo dos deslocamentos de filiação e das condições de felicidade ou infelicidade evenemenciais. Ela supõe somente que, através das descrições regulares de montagens discursivas, se possam detectar os momentos de interpretação enquanto atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados.*  
(PÊCHEUX, [1983] 2015)

As SD que representam o objeto de nossas análises foram recortadas das produções discursivas dos alunos intercambistas, conforme descrito anteriormente, e analisadas a partir das seguintes macro categorias estabelecidas: 1) releituras de textos outros: como o sujeito diz e se diz?; 2) gestos de autoria que esbarram na materialidade da língua; 3) gestos de revisão: leitor-corretor ou leitor-autor?; 4) identificação simbólica e movimento de efeito de autoria.

A partir do dizer de Pêcheux presente na epígrafe acima, consideramos que o nosso olhar interpretativo sobre o dizer do sujeito-aluno representa uma tomada de posição que não é única nem definitiva, mas que surge como uma possibilidade dentre tantas outras realizáveis. Isso porque estamos tomando as produções discursivas desses sujeitos como um grande mosaico de discursos que alimentam diferentes posições analíticas e, portanto, diferentes possibilidades de gestos interpretativos.

### 5.1 RELEITURA DE TEXTOS OUTROS: COMO O SUJEITO DIZ E SE DIZ?

As produções discursivas, objeto de nossa análise, são resultados das questões propostas pela disciplina Literatura Hispano-americana como instrumento de avaliação. Para respondê-las, os alunos deveriam basear-se nos textos-base estudados na referida disciplina. Neste sentido, buscamos observar com esta categoria como se constitui a autoria a partir da dispersão dos sentidos que povoam o interdiscurso e como esses sujeitos os retomam, promovendo a (re)significação desses já-ditos em suas formulações, que precisam ressoar

como palavras novas no interior do texto, caracterizando, dessa forma, um certo nível de autoria.

Antes de iniciar efetivamente a análise dessa categoria, é importante destacar algumas questões que, a meu ver, são determinantes para o modo como o sujeito inscreve o seu dizer em suas produções e que, conseqüentemente, vão interferir no modo como os gestos de autoria se produzem. Tais questões dizem respeito à forma como os enunciados são elaborados, cujas orientações são dadas a partir de formas imperativas (analise, explique, exemplifique) que já exigem um posicionamento por parte do sujeito. Além disso, exige-se que o sujeito exemplifique os seus argumentos com fragmentos retirados dos textos sugeridos na bibliografia<sup>21</sup>. Essas duas determinações por que passa o sujeito caracterizam uma das formas constitutivas do discurso pedagógico (Orlandi, 2003), ou seja, as formas autoritárias que tendem para um sentido único, uma interpretação única, impedindo dessa maneira, a polissemia. Essa afirmação leva em consideração que o próprio gênero acadêmico exige do sujeito uma submissão às formas de dizer, visto que, quanto mais se exige do sujeito esse movimento de citação e referência a outras formulações para validar o seu discurso, menos propenso de se tornar autor do seu projeto discursivo ele estará. Assim, apesar de concordar com Indursky (2016) que um texto é tecido de citações, de paráfrases discursivas e fragmentos discursivos provenientes do interdiscurso, entendemos que, muitas vezes, o excesso de referências a textos outros, por meio de citações, opacifica os gestos de interpretação do sujeito e sua produção autoral.

---

<sup>21</sup> A fim de comprovar essa afirmação, transcrevemos dois enunciados extraídos das questões propostas nos exames de avaliação: A) “Señora, ¿qué podemos saber las mujeres sino filosofías de cocina?”: la construcción del destinador y del destinatario en *la Respuesta a sor Filotea*. Analice y ejemplifique con fragmentos del texto. Bibliografía sugerida: Perelmuter Pérez (“La estructura retórica...”), Ludmer, Colombi y Ruiz. B) El Inca Garcilaso se designa a sí mismo como “Inca”, “indio”, “mestizo”. Rodríguez Garrido lo llama “sujeto oscilante” y Mazzotti “sujeto migrante”. Analice estas dimensiones y ejemplifique en fragmentos o capítulos a elección de los Comentarios Reales.

## Recorte 1 – Sujeito-aluno AM (anexo 1)<sup>22</sup>

*Uma palavra*

**SD11** Como reflexo de la sociedad dogmática y contra-reformista marcada en el siglo XVII, en el contexto hispanoamericano, la carta que el Obispo de Puebla (Manuel Fernández de Santa Cruz) a través del seudónimo de Sor Filotea, remite a Sor Juana Inés de la Cruz (como comentario a cerca de la crítica que ella hizo al padre Antonio Viera, en la Carta Athenagórica), en 1960, trae en su discurso una mezcla de amenaza y legalidad (Colombi, 1996), a través de la cual propone la restricción del conocimiento y la imposición de la servidumbre, con una crítica acentuada a la figura femenina. Colombi (1996) en su planteo, apunta en la carta destinada a la monja Sor Juana, un intento de demarcación de lo decible, proponiendo una separación entre la escritura sagrada y la escritura profana; como en el siguiente fragmento, en el cual Sor Filotea, al hablar de la posible 'escritura profana' de Sor Juana, impone límites entre el conocimiento humano y el divino (...) no se venda, si se deje robar de estos estudios. Esclavas son las letras humanas y suelen aprovechar a las divinas; pero deben reprobarse cuando roban la posesión del entendimiento humano a la Sabiduría Divina (...)” (Carta de Sor Filotea, 2014, p. 313). [REDACTED]

Observamos que, no início do texto produzido por esse sujeito-aluno, ele se limita mais a uma descrição do ponto de vista dos autores utilizados para referendar a análise e pouco se coloca, ancorando-se sobremaneira nas citações num movimento parafrástico, constituindo assim a manutenção dos sentidos já instaurados, como se pode verificar na SD11. Entendo que esse excesso de referências a outros textos está diretamente relacionado às determinações do discurso acadêmico que, considerando as especificidades de suas condições de produção, delimita os modos de dizer que, por sua vez, vêm determinados pelas posições que o sujeito ocupa no discurso, ou seja, “quem escreve” e “para quem se escreve”. Isso porque, como bem assinala Taschetto (2004, p. 01):

No discurso acadêmico, as portas parecem estar abertas àqueles que já têm alguma experiência em pesquisa. Estes podem nomear-se *eu*. Aos demais, seu acesso à Academia fica sujeito às normas de nomeação instituídas *a priori*. Assim, os procedimentos de exclusão do círculo acadêmico são colocados sutilmente: há interdição, principalmente do modo como alguma coisa pode/deve ser dita no momento em que não é permitido a qualquer um dizer qualquer coisa.

<sup>22</sup> Como estamos trabalhando com recortes das produções textuais que compõem o nosso *corpus*, disponibilizamos nos anexos a versão digitalizada de todas as produções aqui analisadas para que se tenha uma visão desses textos em sua totalidade.

Só a partir do segundo parágrafo, como se pode observar nessa SD, é que se percebe um movimento de inscrição do sujeito na sua produção discursiva e que se materializa num jogo permanente entre os gestos de interpretação promovidos por ele e a necessidade de justificá-los com base nas afirmações dos autores consagrados, que passam a funcionar como os “autorizadores” dos sentidos por ele produzidos.

SD12

Utilizando como herramientas de análisis (estructuración del texto) los planteos de Colombi (1996) y Perelmutter (1983), mi hipótesis propone la lectura de los argumentos en defensa a la mujer docta, en Respuesta a Sor Filotea, a partir de dos estrategias básicas identificadas en la construcción discursiva de la carta: 1) la afirmación del conocimiento como puente de entendimiento a los textos sagrados; y 2) la desconstrucción del discurso de San Pablo (reubica la lectura de la figura de la mujer y su condición a partir de una inversión del propio discurso eclesiástico), ambos puntos relacionados por la defensa de sus derechos intelectuales (de las mujeres). Según Colombi (1996) la *Respuesta* sería un texto híbrido, pues “(...) subsume otros tipos discursivos que se acoplan e interrelacionan (...)” (p.61), y estaría dividida en dominios y sus respectivas micropolíticas, “(...) el dominio jurídico, conventual, religioso-confesional, religioso-dogmático” (p. 61) lo que refleja la diversidad discursiva de la epístola sorjuanina. Articulado a ese concepto, está el planteo de Perelmutter (1983), que presenta la estructuración retórica de la carta, fuertemente marcada por el Discurso Forense, “Una lograda defensa, un discurso que encuadra perfectamente en la línea de la oratoria forense” (p.148), – principal elemento para la construcción del discurso que Sor Juana sostiene: la defensa de la mujer docta y su derecho al conocimiento; y propone la organización del discurso en partes: 1) *Exordio* (Introducción), 2) *Narración*, 3) *Prueba*, 4) *Peroración* (Conclusión).

es ejercicio  
hablan  
de  
"inversión"

(Buen!)

Com base na afirmação precedente, entendo que só a partir da formulação “*mi hipótesis propone...*” é que se torna visível a posição assumida pelo sujeito e revela, ao mesmo tempo, que ele vai se dando conta de como se dá o processo autoral no gênero acadêmico ao situar qual o dizer lhe pertence, abrindo, assim, espaço para o seu posicionamento a partir das ferramentas usadas pelos autores consultados para proceder à análise. Para tanto, o sujeito estabelece que sua análise estará baseada em duas estratégias por ele estabelecidas a partir dos seus gestos de interpretação. Ressaltamos aqui a avaliação positiva do professor (*¡Buen!*) de uma tomada de posição por parte do sujeito-aluno, indicando, ao mesmo tempo, a propriedade da leitura e a necessidade dessa tomada para si de uma trilha argumentativa.

Sabemos que a autoria, no escopo da AD, se produz a partir da sua relação com a interpretação por parte de um sujeito que sofre determinação do inconsciente e da ideologia e, no momento em que se dá a interpretação, é que uma posição é assumida pelo sujeito, o que torna possível que ele assumo o lugar de autor e produza uma formulação que faça sentido e

pela qual é responsável. É nesse sentido que aqui se pode falar em um certo nível de autoria, ou melhor, em gestos de autoria que marcam a inscrição do sujeito em seu dizer e que também ficam evidenciados nas seguintes passagens “*una inversión del propio discurso eclesástico*” e “*lo que refleja la diversidad discursiva de la epístola sorjuanina*”. No caso da escolha da palavra “*inversión*”, além de revelar uma posição avaliativa, um gesto interpretativo do sujeito, revela também uma posição ideológica divergente da do seu leitor que afirma ser “*excesivo hablar de inversión*”, como se pode observar na correção feita pelo professor. Trata-se do efeito ideológico da linguagem que permite o surgimento de possibilidades de sentidos e não um sentido único nas atividades languageiras, atribuídos sempre por sujeitos inscritos em diferentes formações discursivas (FD), que determinam tanto o que pode/deve, quanto o que não pode/deve ser dito pelos sujeitos. Ou, nos termos pecheuxtianos, “as palavras mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam” (PÊCHEUX, 2009, p. 160).

Já na formulação “*lo que refleja la diversidad discursiva de la epístola sorjuanina*”, a expressão “*diversidad discursiva*”, embora aponte para a posição assumida pelo sujeito, demonstra que a sua significação se assenta no eixo da paráfrase, constituindo, dessa forma, a repetição, a manutenção do sentido proposto pelo autor Colombi que afirma ser a *Respuesta*, de Sor Juana, um texto híbrido. Neste contexto, entendo que na substituição de “*un texto híbrido*” por “*diversidad discursiva*” há um sentido que se mantém na mesma matriz de sentidos do texto usado como base teórica para a análise da epístola sorjuanina, mas que não impede que se reconheça que há um gesto autoral do sujeito que tenta controlar a dispersão dos sentidos e produz uma nova formulação.

À medida que o texto vai se edificando, observa-se que o sujeito busca inscrever seu dizer através, basicamente, dos seus gestos de interpretação do texto literário, ou seja, ele consegue descolar-se do dizer dos autores dos textos base, muito presentes na SD11, analisada anteriormente. Essa tomada de posição ilustra bem a formulação de Orlandi (1996, p. 97), segundo a qual “o que caracteriza a autoria é a produção de um gesto de interpretação”, que exige uma responsabilização pelo que é dito e a produção de uma formulação que faça sentido, que seja interpretável. Essas afirmações podem ser constatadas na SD13, extraída do terceiro parágrafo.

**SD13** Siguiendo esa lectura, en el *Exordio* de Respuesta a Sor Filotea, Sor Juana expone el silencio como palabra (como manera de expresión), como una ‘modestia afectada’, en relación a su poco conocimiento y silencio frente a los textos sagrados, “(...) el calar no es no haber qué decir, sino no caber en las voces lo mucho que hay que decir.” (Sor Juana Inés de la Cruz, 2014, p.319), y también el tópico de la obediencia, cuando remete a la escrita como violentada y forzada, atravesada por otros (la restricción y censura de la mujer) “El escribir nunca ha sido dictamen propio, sino fuerza ajena.” (Sor Juana Inés de la Cruz, 2014, p.322); estos puntos del texto se pueden leer en relación al concepto de Colombi (1996) de una “obediencia condicionada” una acepción de la obediencia pero también una reacción adversativa. En la *Narración*, es decir, el recuento de los hechos, o

Ainda tomando como base essa SD e considerando os gestos de interpretação realizados pelo sujeito, observa-se que eles se materializam por meio do efeito metonímico constitutivo do espaço da interpretação já que, no deslocamento, transposição, combinação, há um novo significante para um mesmo sentido. Nessa SD, podemos constatar que esse efeito se produz quando o sujeito promove as seguintes substituições: 1) “*el calar*”, presente no texto analisado, dá lugar à palavra “*silencio*”, utilizado pelo aluno; 2) as palavras “*violentada*” e “*forzada*” guardam os mesmos sentidos constitutivos da expressão “*fuerza ajena*”, presente no texto em análise.

É nesse sentido que as relações presentes em “*silencio*”/“*el calar*” e “*violentada*” e “*forzada*”/ “*fuerza ajena*” são constituídas pelos mesmos sentidos, já que o ato de calar provoca o silêncio; e sentir-se violentada, forçada faz referência a um sentimento provocado por um outro, que vem de outro lugar. Dessa forma, portanto, tais substituições evidenciam o efeito metonímico constitutivo de todo dizer e mostram que o enunciado se constitui em relação a outros enunciados, isto é, não há enunciado que não suponha outro, como defende Foucault ([1968] 2008, p. 112):

não há enunciado em geral, enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo.

Assim sendo, o enunciado reatualiza outros enunciados, pois o sujeito, ao tomar a palavra, recorre ao conjunto de formulações, repetindo-as, modificando-as, adaptando-as, ou ainda, com elas identificando-se ou não e, ao fazê-lo, marca seu posicionamento enquanto

autor. Estamos diante, portanto, de um trabalho no qual intervém os efeitos de memória que produzem, no trabalho do sujeito-aluno, ora a lembrança, ora o esquecimento e ora a reiteração, que aparecem no texto, ainda retomando Foucault, tanto como *supressão* de citações (e nesse movimento o sujeito se torna mais visível no dizer), quanto na *recitação* na retomada de discursos outros (movimento em que a voz do sujeito-aluno tende a desaparecer, como observado, sobretudo, no primeiro parágrafo que ilustrou a SD11).

Para finalizar, recorro a um excerto extraído do último parágrafo, que configurará a SD14, a fim de observar como o sujeito-aluno promove o efeito de fechamento e de unidade na prática de textualização, já que esta representa uma das demandas para que o sujeito passe da posição-enunciador para a de sujeito-autor de seu texto. Passemos, então, à análise da referida sequência discursiva:

**SD14** [REDACTED] Sor Juana, en la *Peroración (Conclusión)* de Perelmuter, llega a la conclusión de que el discurso de San Pablo no era general (el silenciamiento a la mujer en todos lugares y tiempos), como lee Sor Filotea, sino es particular: “(...) luego la prohibición de San Pablo sólo miró a la publicidad de los púlpitos, pues si el Apóstol prohibiera el escribir, no le permitiera la Iglesia.” (S.J. 2014, p.356). De esta manera, Sor Juana desconstruye un enunciado de los textos bíblicos, a partir del conocimiento forense (la demostración de pruebas para defender su discurso), por el propio discurso de la iglesia (presentando como *prueba* las mujeres doctas y sus contribuciones para el conocimiento de las Sagradas Escrituras). Sor Juana prueba, a través de sus argumentos y estrategias en defensa de la mujer docta, su visión de lucha por la igualdad de derechos y acceso al conocimiento, “claro honor de las mujeres,/ de los hombres docto ultraje,/ que probáis que no es el sexo/ de la inteligencia parte;” (romance 51).

*Buen trabajo*

Para ser autor, o sujeito precisa promover movimentos para organizar a dispersão e a deriva de sentidos presentes nas formulações que constituem o interdiscurso e, para tanto, precisa produzir um texto como forma de conter a dispersão tanto do sujeito, quanto dos sentidos, pois, simbolicamente, essa forma material se constitui como um espaço estruturalmente fechado, acabado e completo. Nesse trabalho discursivo, o sujeito-autor produz em seu texto o efeito de unidade de sentido ao textualizar os recortes discursivos provenientes do exterior, promovendo um efeito de unidade, de transparência e completude do dizer. Enfim, para se constituir como autor, o sujeito precisa produzir um texto com coerência e completude (imaginárias) e se colocar num movimento que busca o efeito de fecho.

Com base nessas afirmações, as formulações destacadas na referida SD ilustram a posição assumida pelo sujeito-aluno que, distanciando das posições dos autores dos textos-base, consegue inscrever o seu dizer por meio dos seus gestos interpretativos. Isso fica evidenciado no modo como as formulações são construídas, com estruturas bastante enfáticas, como por exemplo, “*llega a la conclusión de que el discurso de San Pablo no era general*”, “*Sor Juana desconstruye un enunciado de los textos bíblicos, a partir del conocimiento forense (...) por el propio discurso de la iglesia*” e, finalmente, “*Sor Juana prueba su visión de lucha por la igualdad de derechos y acceso al conocimiento*”, todas elas justificadas por meio de argumentos apresentados em forma de incisivas que marcam a inscrição do sujeito nessas formulações. Esse movimento revela o modo como o sujeito se inscreve nesse jogo discursivo e, ao mesmo tempo, promove o efeito de unidade e de fecho de sua produção, ressignificando outros já-ditos e se responsabilizando por essa organização. Ao longo da análise, ficou perceptível que ora o sujeito-aluno ratificou o legitimado, ancorando-se nos dizeres de outros autores, ora provocou deslizamentos, produzindo novos dizeres na cadeia enunciativa e ocupando um lugar de autor.

## **Recorte 2 – Sujeito-aluno SL (anexo 2)**

Antes de promover as análises das próximas SD que constituem o presente recorte, é importante esclarecer que para sua escolha levei em consideração o fato de se tratar do mesmo tema presente no Recorte 1, ou seja, a análise de um texto da escritora *Sor Juana de la Cruz*, a fim de verificar em que medida os movimentos utilizados por esse sujeito-aluno se aproximam ou se afastam dos movimentos promovidos pelo sujeito-aluno do recorte anterior, já que, apesar de se encontrarem diante de um mesmo texto, os sujeitos sempre lançam gestos interpretativos diferentes, pois os efeitos produzidos pela memória, “condição essencial da produção e interpretação” (Pêcheux, 2014, p. 145), não são os mesmos para os diferentes sujeitos.

Tais considerações são relevantes porque, no processo de escritura, o sujeito encontra um lugar para poder colocar a singularidade que lhe é constitutiva, fazendo com que a sua posição na esfera discursiva emerja, num jogo imbricado entre a interioridade e a exterioridade que também lhe são constitutivas. Mas para escrever o sujeito precisa interpretar os já-formulados advindos dessa exterioridade que, juntamente, com sua própria interioridade,

vai construir sua identidade como autor através dos seus gestos interpretativos lançados sobre a materialidade simbólica. Assim, os sentidos produzidos durante esse processo de interpretar/escrever são determinados pelas diferentes posições-sujeito que ele ocupa em uma FD, responsável por materializar a ideologia na linguagem, e junto com o interdiscurso e a memória desempenham um papel crucial na produção dos sentidos.

A partir dessas considerações iniciais, passemos à análise da SD extraída do primeiro parágrafo do texto produzido pelo sujeito-aluno SL:

**SD15**

*uso forte de  
uma estrutura  
argumentativa*

En la respuesta que escribí a los consejos, elogios y advertencias contenidos en la carta del Obispo de Puebla (cuya firma era de su seudónimo, Sor Filotea de La Cruz), además de agradecer por la publicación de la polémica Carta Athenagórica, que hizo contra el Sermón del Padre Antonio Vieira sobre las finezas de Cristo, Sor Juana narra algunos episodios de su vida, como en una confesión en que reconoce y atenúa su culpa de la acusación de los hechos, y cuestiona la interpretación del mandato de silencio de San Pablo: *Mulieres in ecclesiis taceant, non enim permittitur eis loqui* - las mujeres callen en las congregaciones; porque no les es permitido hablar (Ludmer, 1991).

Como visto no Recorte 1, o aluno produz sua análise apoiando-se em textos-base sugeridos na bibliografia utilizada na disciplina, que funciona como uma determinação para que o sujeito faça usos excessivos de citações diretas e referências a outros dizeres que funcionam, dessa forma, como “autorizadores” dos seus gestos interpretativos. Reitero que esse movimento está relacionado às determinações impostas pelo próprio discurso acadêmico, cujas exigências afetam, dependendo da posição que o sujeito ocupa nessa esfera – sujeito-aluno, sujeito-professor, sujeito-pesquisador –, diretamente o modo como se dá a enunciação desses sujeitos e, conseqüentemente, os modos de subjetivação que atravessam as produções discursivas.

É importante destacar, já de início, a diferença como esses dois sujeitos-alunos se posicionam nas formulações que introduzem suas análises se consideramos que se trata de uma mesma temática. Enquanto o primeiro o faz utilizando a descrição das posições dos autores dos textos-base, sem evidenciar a sua posição, o sujeito-aluno desse recorte começa seu texto deixando clara a sua posição sem fazer referências explícitas às posições assumidas pelos teóricos consultados. Para essa afirmação, tomo como base a seguinte formulação:

“(…) *Sor Juana narra algunos episodios, como en una confesión en que reconoce y atenúa su culpa de la acusación de los hechos, y cuestiona la interpretación del mandato del silencio de San Pablo (...)*”, na qual as formas verbais “*reconoce*”, “*atenúa*” e “*cuestiona*” imprimem um caráter avaliativo à sua estrutura argumentativa e, conseqüentemente, marcam a busca por uma inscrição nesse processo discursivo. Convém, ainda, ressaltar que a estratégia discursiva por ele utilizada, ou seja, fazer referência a uma fonte teórica (Ludmer, 1999) apenas no final do parágrafo deixa em suspenso se os seus argumentos se fundamentam nesta autora ou se ela foi citada apenas como fonte da tradução da expressão em latim que aparece no texto. Há aqui, portanto, indícios de deslizamento de sentidos anteriores e exteriores ao sujeito-aluno que, ao linearizá-los no fio do dizer, produziu novos efeitos de sentido, num jogo de dissimulação entre o esquecimento da proveniência dos recortes discursivos exteriores a ele e a ilusão de que esses sentidos nele se originam. E isso ocorre porque o sujeito, na posição de autor, coloca-se na origem dos sentidos, processo que está relacionado ao esquecimento nº 1, ou esquecimento ideológico, do qual trata Pêcheux ([1975] 1995). De acordo com Orlandi (1999, p. 33), “esse esquecimento resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. Por esse esquecimento temos a ilusão de sermos a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos preexistentes”.

Constatamos, a partir de então, que o sujeito-aluno busca responsabilizar-se pela unidade e progressão textual e começa a constituir-se na posição-autor, buscando controlar os sentidos e dar forma aos seus gestos analíticos, trabalho que corrobora a posição defendida por Tfouni (2001, p. 80), para quem “analiticamente, o sujeito ocupa a posição de autor quando retroage sobre o processo de produção de sentidos, procurando ‘amarrar’ a dispersão que está sempre virtualmente se instalando, devido à equivocidade da língua”. Para tanto, ele se apoia tanto nos posicionamentos dos autores dos textos-base, quanto na própria obra analisada, mas sempre promovendo gestos interpretativos e não apenas mencionando-os, como vemos nas seguintes SD:

**SD16** En su respuesta, Sor Juana utiliza distintas estrategias discursivas, como: el discurso jurídico, la carta familiar, la confesión, la biografía y el sermón. Según Colombi (1996):

Estos géneros son una realidad institucionalizada en la colonia, forman parte del lenguaje social y regulan las normas que rigen las relaciones de poder entre la autoridad y los subalternos. De hecho, la escritura colonial entraña una determinada relación de sujeción del emisor con respecto a la autoridad, de modo que toda escritura puede ser pensada como una red a través de la cual el sujeto ejerce, practica y se relaciona con el poder. (p.61)

O sea, el motivo determinante que lleva a la monja a utilizar la retórica, las ironías y los varios tipos discursivos (demostrando, también, su gran dominio y conocimiento del lenguaje) es la "propuesta" que el Obispo le hace en su carta (aprovechando de su posición jerárquica superior): de no dedicar tanto tiempo a lecturas filosóficas y poéticas, sino a lecturas de los libros bíblicos, para santificarse. La epístola de Sor Filotea podría, entonces, ser leída como un tratado de conducta o un manual de comportamiento (Colombi, 1996), mientras la respuesta de Sor Juana, una resistencia a ella.

Nessa SD, o sujeito-aluno para dar unidade ao seu texto se ancora no posicionamento de Colombi (1996). Entretanto, como comprovam as pistas linguísticas, ele, mesmo sem se descolar da FD em que se inscreve o autor do texto teórico, busca sair do que “está dado” para ocupar uma posição sujeito-autor. Essa busca por um outro lugar para dizer pode ser constatada na expressão “O sea” que introduz, por meio de uma expressão parafrástica, o gesto interpretativo do sujeito-aluno sobre a afirmação presente na citação precedente, além de forçar espaço para a passagem de outros sentidos, como por exemplo, a afirmação de que a monja utilizava como estratégias discursivas as ironias e demonstrava um grande domínio e conhecimento da linguagem, caracterizando, dessa forma, sua posição avaliativa. Podemos observar, ainda, no final do parágrafo o gesto de interpretação do sujeito-aluno ao comparar a *epístola de Sor Filotea* e a resposta de *Sor Juana*: para caracterizar a primeira, ele se apoia na análise de Colombi, enquanto que para a segunda, ele o faz a partir de sua interpretação, caracterizando-a como “una resistencia” à primeira.

Nas SD17 e SD18, o sujeito-aluno para fundamentar suas afirmações, vai recorrer tanto às posições assumidas pelos teóricos (Ludmer, 1984 e Perelmuter, 1983), quanto a passagens da própria obra de *Sor Juana*, porém sempre buscando analisá-las e, assim, inscrever sua posição nas formulações. Nesse sentido, a SD17 revela que, para analisar os artifícios (“*tretas*”) utilizados por *Sor Juana* em suas estratégias discursivas, o sujeito-aluno, para descrevê-los, retoma os dizeres de Ludmer (1984), mas, ao mesmo tempo, deixa entrever

seu gesto de interpretação ao avaliar a posição de *Sor Juana* como sendo atravessada por uma contradição (“*hace una contradicción entre el saber y el decir y cubre de silencio el espacio del saber*”), a qual, para ele, funciona como um disfarce para burlar as imposições que eram colocadas a *Sor Juana* por *San Pablo* que buscava silenciar o posicionamento feminino dentro das congregações.

**SD17** Las tretas ~~de~~ las cuales se refiere Ludmer son: la separación del campo ~~de~~ saber del campo del decir, relacionadas con la aceptación del lugar de subalterna y la reorganización del campo del saber en función del callar. En la primera, la madre de Sor Juana, el Obispo y el Santo Oficio representan las tres instancias superiores que intimidan ~~la~~ monja y ocasionan el "no decir": "no decir que se sabe (la madre), decir que no se sabe decir (al Obispo), no decir por no saber (el campo de la teología)." (Ludmer, 1984, p.50). Y, aunque ella reconozca que su inclinación sea el estudio de las letras, hace una contradicción entre el saber y el decir y cubre *redacción* de silencio el espacio del saber, en disfraz a una práctica que le apareció como prohibida.

Já na SD18, o sujeito-aluno baseia suas análises ainda nas considerações feitas por *Ludmer*, mas promove dessa vez um outro movimento, ou seja, utiliza-se de fragmentos da própria obra analisada (*Sor Juana, 2014*) para apoiar os seus gestos de interpretação.

**SD18** En la segunda, la reorganización está en la negación de la división del saber profano y el saber sagrado, pues, según Juana, es "preciso, para llegar a ella (la Sagrada Teología), subir por los escalones de las ciencias y artes humanas; porque ¿cómo entenderá el estilo de la Reina de las Ciencias quien aun no sabe el de las ancillas?" (Sor Juana, 2014, p.326). De esta manera, su pasión por el saber y el conocimiento adquirido le posibilitaron hacer una interpretación del mandato de silencio a las mujeres diferente do que enseñaba el dogma autoritario de la iglesia. Para ella, el mandato tenía relación con los rumores que hacían las mujeres que enseñaban la doctrina en la iglesia primitiva e interferían en las predicaciones de los apóstoles.

[...] y es que en la Iglesia primitiva se ponían las mueres a enseñar las doctrinas unas a otras en los templos; y este rumor confundía cuando predicaban los apóstoles y por eso se les mandó callar; como ahora sucede, que mientras predica el predicador no se reza en alta voz. (Sor Juana, 2014, p.352)

Esse movimento promovido pelo sujeito-aluno ilustra bem a posição defendida por Indursky (2001, p. 30) para quem, na constituição de um texto, “o sujeito-autor mobiliza vários e diversificados recortes textuais relacionados a diferentes redes discursivas e

diferentes subjetividades”, refletindo um trabalho de diferentes relações com a exterioridade e sua organização responsável pela configuração de um texto. Os gestos de interpretação, referidos mais acima, podem ser observados no modo como ele retoma a posição de *Sor Juana* a partir da expressão “*De esta manera*”, que imprime de forma conclusiva o seu olhar sobre a afirmação *sorjuanina* e introduz (também de forma conclusiva) a avaliação que ele faz dessa posição, ou seja, para o sujeito-aluno a interpretação sobre a imposição de silêncio às mulheres só se tornou possível porque *Sor Juana* era movida pela paixão pelo saber e era detentora de um conhecimento, como se pode constatar na seguinte passagem: “*su pasión por el saber y el conocimiento adquirido le posibilitaron hacer una interpretación del mandato de silencio a las mujeres...*”.

Retomando a afirmação feita anteriormente sobre a diferença constitutiva entre os gestos interpretativos dos diferentes sujeitos e considerando que, nesses gestos, os diferentes sujeitos sempre mobilizarão distintos recortes provenientes da exterioridade, essa posição fica aqui ratificada ao considerar que as estratégias discursivas usadas por *Sor Juana* fazem parte das diretrizes argumentativas estabelecidas que devem os sujeitos-alunos analisá-las. Nesses dois recortes, o que se observa, entretanto, é que, embora os dois sujeitos tenham feito referências a elas, apenas o autor do segundo recorte descreve as “*tretas*” (“artifícios”) utilizadas para organizar a estrutura da escrita do texto *Repuesta*, de *Sor Juana*. Busco justificar essa minha posição levando em conta os efeitos produzidos pela memória, que são distintos para os diferentes sujeitos, ou seja, diante de um mesmo material simbólico, sempre serão mobilizados diferentes dizeres, ocorrendo, por conseguinte, diferentes *efectos de memoria* (Courtine, 2009) que, no interior de uma FD, produzem a lembrança ou o esquecimento. É com base nesses movimentos produzidos por esse sujeito-aluno que defendo haver gestos de autoria materializados em sua prática de textualização, pois o seu dizer, num trabalho de memória e interpretação, remonta a outros lugares, a outros recortes discursivos dispersos e heterogêneos que se apresentam de forma organizada na busca pelo efeito de unidade do seu texto.

Por fim, percebe-se que o sujeito-aluno se responsabiliza pela unidade, coerência e progressão textual e, como efeito de fechamento, produz mais um evento interpretativo, como podemos verificar na SD19.

**SD19** En virtud de eso, era cuestionada ~~cuanto~~<sup>por</sup> su vocación y sus hábitos. Sin embargo, no se puede decir que transgredía reglas, tampoco desobedecía órdenes. Su inquietud ideológica estaba relacionada a la imposibilidad de unir con libertad su profesión de fe (la vocación) a la fe en su profesión (la inclinación al saber). De ese modo, es evidente que el conflicto presente

en las correspondencias existió en una realidad concreta entre la Sor Juana individuo y no la figura pública (poeta), y su comunidad eclesiástica en una sociedad autoritaria, según Ruiz (2014): "entre las condiciones singulares de Sor Juana y los límites y vínculos conventuales de su mundo novohispano."

As formulações “*Sin embargo, no se puede decir que transgredía reglas, tampoco obedecía órdenes*” e “*Su inquietud ideológica estaba relacionada a la imposibilidad de unir con libertad su profesión de fe (la vocación) a la fe en su profesión (la inclinación al saber)*” revelam que o sujeito-aluno continua se implicando nesse movimento de querer-dizer e promove um evento interpretativo sobre as declarações feitas por *Sor Juana*. Essa posição também se evidencia ao tratar como “**evidente**” o conflito existente entre *Sor Juana* e a comunidade eclesiástica: “*De ese modo, es evidente que el conflicto presente en las correspondencias existió en una realidad concreta entre la Sor Juana individuo, y no la figura pública (poeta), y su comunidad eclesiástica en una sociedad autoritaria*”.

Com base nas afirmações precedentes, o sujeito na posição-aluno promove alguns deslizamentos, por meio de movimentos parafrásticos, de alguns já-ditos provenientes do interdiscurso e proporciona ao sujeito-leitor uma nova leitura, passando dessa posição para a posição de sujeito-autor através de seus gestos interpretativos que apontam para um certo nível de autoria, ratificando o dizer de Orlandi (1996, p. 70) ao afirmar que quando o sujeito “assume sua posição de autor (se apresenta nesse lugar), ele produz um evento interpretativo.” Assim, podemos ver que o sujeito, na posição-aluno, deixa vestígios que configuram seus gestos de autoria, ora nos movimentos de paráfrases, ora argumentando, sempre numa busca pela ressignificação, pela retroalimentação da memória do dizer, reinscrevendo os elementos do interdiscurso no seu próprio discurso. Para todos esses movimentos devemos considerar que o sujeito, na posição-aluno, os produz numa língua outra que vai exigir-lhe desacomodações necessárias para a construção de sentidos nessa nova língua, um lugar diferente de onde ele constrói diferentes formas de significações. Essa é uma especificidade (o lugar da LE) que considero imprescindível, no meu gesto analítico, à hora de avaliar se há ou não posições autorais nessas produções e sob essas condições.

### **Recorte 3 – Sujeito-aluno JL (anexo 3)**

No escopo da AD, não me parece que haja possibilidade de se trabalhar com a noção de autoria que não seja numa relação simbiótica entre ela e a interpretação, como já abordado

anteriormente. Isso porque os sujeitos são injungidos a interpretar, ou seja, “face a qualquer objeto simbólico, o sujeito se encontra na necessidade de ‘dar’ sentido” porque “não há sentido sem interpretação. *Estabilizada ou não*, mas sempre interpretação (ORLANDI, 1996, p. 65 e 21 – grifo meu). Essa estabilização representa um dos polos – juntamente com o movimento de deslocamento, rupturas de processos de significação – no qual se assenta todo o funcionamento da linguagem. Em outras palavras: a significação se assenta nos eixos da paráfrase e da polissemia, forças que constituem o movimento da repetição e da diferença e que atravessa todo discurso. Com base nessa premissa de que todo discurso se produz a partir de uma tensão entre o mesmo e o diferente (ORLANDI, 1999), busco observar, no Recorte 3, se o sujeito-aluno assume uma posição autoral e se essa se constrói por meios de processos parafrásticos e/ou polissêmicos.

Ao atribuir sentido a uma materialidade significante, o sujeito o faz a partir de sua identificação com uma FD e, ideologicamente posicionado, ele produz gestos de interpretação que revelam já um posicionamento autoral. Entretanto, o modo como os recortes discursivos (dispersos e heterogêneos) são mobilizados e organizados definirá um maior ou menor trabalho autoral (Gallo, 2001; Indursky, 2001). Em outras palavras: um maior posicionamento autoral aponta para a ruptura com uma dada FD por meio de movimentos a partir dos quais se instaura a polissemia; enquanto um menor posicionamento autoral assenta-se mais num movimento parafrástico, permanecendo na mesma matriz de sentido.

Partindo dessa premissa e considerando que, para a produção de sentidos, além da FD, a memória e o interdiscurso também exercem papéis fundamentais, e levando em conta também que se trata de uma produção discursiva em LE, convém recuperar as considerações de Serrani (2001, 2003), tratadas no segundo capítulo desta tese, sobre o papel da memória e da FD na enunciação em segundas línguas. Ao enunciar em segunda língua, conforme a autora, promove-se uma desestruturação-reestruturação das redes de memórias e filiações sócio-histórica da primeira língua do sujeito. É sobre essa reestruturação subjetiva que serão construídas as memórias discursivas dessa nova língua e é a partir dela que outras memórias circularão. Se, como defende a autora, as memórias discursivas encontram-se inscritas no sujeito nas palavras da língua materna, ao enunciar em LE, essas memórias se apresentarão de forma fragmentada, pois a captura do sujeito pelas palavras de uma língua outra ocorrerá mediante os confrontos e conflitos travados entre a LE e a LM, possibilitando a inscrição do sujeito nessa nova língua. A enunciação em segunda língua, portanto, significa tomar a

palavra no discurso cuja materialização ocorre por meio da língua enquanto lugar de formulação, reformulação, atualização, identificação, contraidentificação, desidentificação.

Quanto ao papel que exerce a FD na produção de sentidos e, conseqüentemente, a inscrição do sujeito nessa nova língua, trata-se de um processo permeado também por conflitos/confrontos gerados pelos aspectos ideológicos que constituem as formações discursivas fundadoras, que determinam os modos de significação na primeira língua e os modos de significação na memória discursiva da língua estrangeira. Dito isso, passo a observar como essas determinações interferem na constituição de uma maior ou menor atividade autoral nas SD seguintes.

**SD20** [REDACTED]

Las mujeres siempre fueran borradas de la historia y de la literatura, no recibiendo el reconocimiento de sus hechos, siendo invisibilizadas, o asumiendo el papel del personaje secundario en la Historia oficial. La fragmentación social entre hombres y mujeres (y de las poblaciones) ocurrió durante la transición al capitalismo. La consolidación de la burguesía sirvió para hacer esta división entre hombres y mujeres, y entre los diferentes tipos de mujeres. [REDACTED]

Se considerarmos que, ao longo da história da humanidade, houve inúmeras manobras para interditar o posicionamento da mulher, silenciar a sua voz e permanecer com a divisão histórica entre homens e mulheres, a posição assumida pelo sujeito-aluno, na abertura da sua produção textual, aponta para um posicionamento pautado em um processo parafrástico, já que ele representa um espaço de manutenção do dizível, da memória, um retorno aos mesmos espaços do dizer, ou seja, são formulações diferentes do mesmo dizer sedimentado. Para essas considerações, me baseio na seguinte formulação: *“Las mujeres siempre fueran borradas de la historia y de la literatura, no recibiendo el reconocimiento de sus hechos, siendo invisibilizadas o asumiendo el papel del personaje secundario en la Historia oficial.”* Contudo, devemos considerar que, mesmo recorrendo a dizeres estabilizados, o sujeito-aluno, nesse movimento de querer-dizer, assume uma posição e deixa evidente uma divergência entre as posições assumidas por ele e pelo sujeito-professor, por exemplo, na afirmação sobre o apagamento das mulheres da história e da literatura. O modo como o sujeito-aluno formula o seu dizer leva o sujeito-professor a interrogá-lo, provavelmente, por ele tomar a literatura como uma extensão da história e por não levar em conta que a mulher sempre foi objeto da literatura (foi dita, cantada, contada...). Ela nunca pôde produzir ou nunca foi reconhecida



Já a presença do adjetivo “humilhante” torna mais visível a posição assumida pelo sujeito-aluno que acentua a condição de dependência por que passava a mulher. Ele não apenas discorda dessa condição, mas a classifica como humilhante já que a mulher passa a ter menos liberdade em relação à vida, ao seu próprio corpo e às suas vontades.

Ao enunciar que “*Su condición, que en naciones incultas llegó a ser representada en un estado de abyecta esclavitud*”, o sujeito-aluno deixa mais evidente a sua implicação nessa busca pelo querer-dizer e, ao classificar de “abjeta” a escravidão, ele não apenas diz; nesse corpo a corpo com a linguagem, ele se diz. Trata-se do funcionamento da memória que revela como a palavra escravidão “fala” no sujeito e os efeitos que nele ela produz. Dessa forma e, partir do modo como ela significa no/para o sujeito-aluno, ele precisa categorizá-la, produzindo outros sentidos a partir de sua relação com a história e a língua, pois não se trata apenas de uma condição “inaceitável”, “absurda” ou “vergonhosa”, mas de uma condição “desprezível”, “sórdida”, “torpe”. Enfim, ao categorizar a escravidão, o sujeito-aluno repete um já-dito, mas produz um movimento de deriva para outros sítios de significação. Um gesto de autoria, assim, está configurado se considerarmos que, mesmo inscrito no eixo do repetível e que “os discursos se repetem” e, por isso, “há repetições que fazem discursos” (COURTINE e MARANDIN, 2016, p. 45, 46), o sujeito-aluno promove um deslizamento, uma ressignificação em seu dizer.

Na próxima SD, busco observar como se dá a inscrição do sujeito-aluno no momento em que ele precisa produzir um efeito de fechamento de sua produção, dando-lhe um caráter de unidade a essa materialidade linguística. Para tanto, apresento o último parágrafo para refletir sobre os gestos de autoria nele produzidos.

**SD22** Es indispensable que reconozcamos las protagonistas mujeres que hicieron parte de la historia. Esta invisibilización, o sea, pasar por alto de sus hechos, es una forma de perpetuar la dominación que en nuestro siglo aún persiste, pues se sigue luchando por no apenas ocupar el lugar de coadjutora voluntaria y util, sino por condiciones de igualdad entre mujeres y hombres.

A tomada de posição do sujeito-aluno e, conseqüentemente, sua inscrição na cadeia do dizível podem ser observadas já na primeira formulação que abre o parágrafo: “*Es indispensable que **reconozcamos las protagonistas mujeres** que hicieron parte de la historia.*”. A presença da primeira pessoa do plural, presente na forma verbal “reconozcamos”

e também no possessivo “nuestro”, em “*es una forma de perpetuar la dominación que en nuestro siglo aún persiste*”, que aparece pela primeira vez no texto, marca um lugar social de onde o sujeito fala em seu nome e em nome de uma coletividade, além de produzir um efeito de aproximação do sujeito ao seu dizer. Entendo que a presença do “nós” caracteriza um efeito de maior inscrição do sujeito-aluno em seu dizer, pois ele se inscreve como um “eu” que faz parte de um coletivo que precisa reconhecer o protagonismo das mulheres na história. Outro movimento bastante produtivo, que também implica a inscrição desse sujeito-aluno, pode ser observado na inversão sintática realizada com a anteposição do adjetivo ao substantivo: “*las protagonistas mujeres*”, em que toda relevância semântica recai sobre o termo “protagonistas”, produzindo um efeito de sentido mediante o qual o sujeito reafirma sua posição, assumida desde o primeiro parágrafo do texto, e aparece em oposição à formulação “*coadjutora voluntaria y útil*” (“coadjuvante voluntária e útil”), um lugar que as mulheres não devem/deveriam ocupar.

Nesse sentido entendo que, numa posição autoral, o sujeito inscreve sua formulação no interdiscurso, historicizando o seu dizer, num processo que envolve, além de paráfrase, a polissemia, o Outro (interdiscurso) e o outro (interlocutor) e produz um evento interpretativo, condição para que haja a assunção de autoria, como defende Orlandi:

O que caracteriza a autoria é a produção de um gesto de interpretação, ou seja, na função-autor o sujeito é responsável pelo sentido do que diz, em outras palavras, ele é responsável por uma formulação que faz sentido. O modo como ele faz isso é que caracteriza sua autoria. Como, naquilo que lhe faz sentido, ele faz sentido. Como ele interpreta o que o interpreta (ORLANDI, 1996, p. 97).

Essa é uma posição defendida dentro do escopo da AD porque não se pode considerar um texto sem autoria, pois, mesmo que se pudesse considerar um grau zero de efeito-autor, “há sempre uma zona do reconhecível para que o sentido possa ser interpretável” (GALLO, 2008, p. 213). A forma, portanto, como o sujeito textualiza os recortes discursivos dispersos, recontextualizando-os para preencher as lacunas na cadeia do dizer e produzir um efeito de unidade, é que determinará os graus de autoria.

Por esse viés, pensar a autoria como um movimento de repetição, portanto, é pensar a repetição como sendo “o retorno do mesmo, mas que, justamente pelo fato de retornar em um outro lugar e um outro tempo, é outro (a repetição é ela mesma a ínfima diferença que permite seu reconhecimento e seu esquecimento)” (COURTINE e MARANDIN, 2016, p. 46). Em

outros termos: a repetição funciona como exercício de entrega à falha, ao equívoco por parte do sujeito que é regido pela falta, ou seja, esse *ser-em-falta* que deseja constituir-se enquanto autor.

## 5.2 GESTOS DE AUTORIA QUE ESBARRAM NA MATERIALIDADE DA LÍNGUA

Apesar dos deslocamentos que já se podem perceber na reflexão acerca das práticas de escrit(ur)a em língua estrangeira, ainda se pode observar que ela vem sendo orientada por um modelo que se pauta no estudo de estruturas e vocabulários previamente memorizados. Os exercícios de escrit(ur)a, assim, aparecem, em geral, como atividades cuja finalidade é a produção de textos modelares que funcionam não como um lugar material no qual o sujeito produz gestos interpretativos, posiciona-se, suscita a irrupção dos sentidos, mas como um lugar de aferição da aprendizagem das estruturas e vocabulários estudados. Entretanto, não raramente, o que se vê são textos produzidos com um alto grau de interferência da língua materna que, dependendo do aporte teórico que se utiliza para descrevê-la, são tratados como “erros”, meramente, sem se levar em conta que eles refletem uma forte identificação do sujeito com a língua dita materna que, ao entrar em contato com uma língua que é outra, provoca conflitos que resultam de uma desestabilização do modo como os saberes que se inscrevem na língua dita materna, que conforma as formações discursivas do sujeito, vão ser “ditos” na outra língua. Entendemos que se trata de um confronto com modos de dizer o “mesmo”, na língua outra, que deslocam a forma de ver/entender/relacionar-se com esse “mesmo”, que é sempre, portanto, diferente. Dessa forma, podemos pensar a estranheza, nos termos de Freud, esse estranho familiar que, na relação português/espanhol, também se expressa em dizer do mesmo modo (a mesma palavra) para dizer coisas diversas.

Como resultado, portanto, o que se vê são produções que causam estranheza àqueles que se encontram na posição de sujeito-leitor-corretor que, muitas vezes, não consideram que na base dessa escrita está um sujeito constituído de/por outra língua – que é, neste caso, a base de sua constituição psíquica – e atravessado pelo inconsciente, não tendo, portanto, controle sobre a irrupção da língua dita materna nas produções em língua estrangeira. Denegar esse fator traz como consequência caminhar apenas pela superfície textual a fim de observar sua correção linguística, posicionamento que impede uma leitura de um sujeito que busca (se) dizer na língua do outro. Dessa forma, em nome de uma correção formal, inviabiliza-se um posicionamento do sujeito (ou suscita-se o seu apagamento) e privilegia-se uma produção que

se caracteriza pela “repetição formal”, ou seja, aquela segundo a qual o sujeito “produz textos impecáveis do ponto de vista da correção gramatical, bem comportados do ponto de vista da criatividade, politicamente corretos e chochos, sem o aluno dentro” (ORLANDI, 1998, p. 209).

Essa é uma visão da qual Serrani (2005) também compartilha e, segundo ela, esse apagamento do sujeito deriva de visões de língua que se pautam estritamente em aspectos gramaticais, ou de um ensino baseado apenas na dimensão linguística, como se pode observar na seguinte passagem:

o fato de o aprendiz, por exemplo no caso das línguas estrangeiras, não possuir a materialidade de uma dada língua ou, no caso da língua materna, não se desempenhar bem na variedade padrão, por vezes, tem reforçado, a meu ver erroneamente, visões gramaticais da língua ou posturas que privilegiam a dimensão estritamente linguística de ensino. Assim, não é raro que a enunciação fique reduzida a interações em contextos desistoricizados que não propiciam que a subjetividade mais profunda do estudante venha à tona nas práticas enunciativas. (SERRANI, 2005, p. 63)

O que queremos promover aqui com a mobilização desses posicionamentos não é negar a importância do conhecimento morfossintático e lexical de uma língua estrangeira, mas, sobretudo, defender um trabalho que aborde como o funcionamento desses elementos produzem diferentes sentidos nessa unidade do discurso: o texto, que não deve estar preso aos limites da gramática, como defende De Nardi (2002, p. 131):

se queremos reconhecer os pronomes, advérbios, adjetivos e sua forma de emprego, que o façamos pensando nos efeitos de sentidos que provocam no texto, seu papel nessa unidade do discurso, mas sem fazer disso o objeto central do estudo do texto, sem prender o texto aos limites da gramática.

Dessa forma, a língua fundadora do nosso psiquismo e das nossas relações socioculturais, ou seja, a língua materna representaria o lugar a partir do qual o sujeito observaria o funcionamento da produção de sentidos nos níveis lexical e morfossintático de uma língua estrangeira.

Na contramão dessa visão que se centra nos aspectos gramaticais, o processo de escrit(ur)a, no âmbito da AD, é analisado a partir do funcionamento do gesto de interpretação que vem marcado pela sua relação com a exterioridade, ou seja, o sujeito recupera alguns dizeres do interdiscurso e os incorpora no seu fio discursivo, materializado por meio de uma

língua concebida como lugar da fissura, do heterogêneo e por meio de um trabalho atravessado pelo inconsciente e pela ideologia, responsáveis pela ilusão da evidência dos sentidos presentes na materialidade textual. Trata-se, portanto, de um processo de retroalimentação da memória do dizer, ou seja, o sujeito mobiliza os saberes do interdiscurso, materializa-os em sua escrita e os devolve ao interdiscurso, num trabalho marcado pelo jogo de interpretações do sujeito-autor e o sujeito-leitor. O trabalho com a escrit(ur)a em língua estrangeira, neste sentido, deve representar um momento singular para o sujeito, pois, enunciar em outra língua, simboliza uma tomada enunciativa no discurso, num processo que envolve a reconfiguração identitária do sujeito que busca inscrever-se na língua estrangeira, subjetivando-se.

A partir dessa posição, reafirmamos que ser autor na língua outra é um tema bastante complexo, como já refletido anteriormente, pois exige do sujeito a mobilização de diversos fatores: a sua inscrição na ordem do discurso acadêmico, o conhecimento das regras que operam sobre a organização dessa nova língua, o rearranjo dos processos de subjetivação, a produção de uma escrita que lhe “cobra” o tempo todo uma inscrição nessa nova ordem. Enfim, são questões com as quais o sujeito se depara em suas produções escritas, além de ter que lidar com a exigência de escrever “com correção”, pois o professor, funcionando como uma espécie de “autorizador” da língua, o interrogará, dizendo o que pode e não pode, afirmando quando há ou não sentido. Assim, buscaremos compreender nesse jogo de possibilidades com/da língua como se dá a busca do sujeito por um lugar de se dizer mais do que dizer e cujos “deslizes” em relação à norma pode impedir a irrupção de um gesto de autoria que esbarra no “não-controle” da materialidade dessa língua nova. É importante ressaltar que, mesmo sendo muitas as marcas que habitam o nosso *corpus* e que podem/poderiam orientar o nosso gesto interpretativo para diferentes direções, procuraremos analisar aquelas que se apresentam como impedimento de inscrição do sujeito na língua espanhola e, conseqüentemente, de emersão de um gesto autoral pelo sujeito aluno, produzindo como efeito sua submissão às formas de dizer dessa língua.

Redizendo, buscaremos analisar os “erros” que são marcados pelo professor como obstáculos que impossibilitam a compreensão do dito, constituindo-se uma barreira para que o sujeito-aluno seja lido. O sujeito “tropeça” na língua e o “tropeço” resulta no silenciamento de seu dizer. Desse modo, esse tropeço, então, promove uma negação da possibilidade de ser, esse sujeito, entendido como autor na língua estrangeira, visto que ele não consegue se apropriar das formas de dizer dessa língua para se colocar nessa posição.

Começo a análise das seguintes SD afirmando que dizer em língua estrangeira é dizer de outra forma por mais semelhanças que as línguas guardem entre si, como é o caso entre o português e o espanhol, objetos de investigação desta tese. Considero como relevante, também, que esse dizer sempre é enunciado por um sujeito que se encontra num lugar de entre-línguas – ou um sujeito *errante*, afetado pelo *entremeio* das línguas (Celada, 2011) – e que há brechas na língua estrangeira por onde a língua materna irromperá. Assim, existiria mesmo, na aprendizagem/inscrição de/em uma língua estrangeira, um espaço bem demarcado a partir do qual se possa estabelecer uma divisão estanque entre materno e estrangeiro?

Defendo que seria mais produtivo se pensássemos esse espaço como um limiar onde as duas línguas passam a coabitá-lo, já que o sujeito está sendo afetado por vários processos, como o de desarranjo/rearranjo, desestruturação/reestruturação subjetivos em uma língua que comporta a falta, as falhas, as contradições, os equívocos, e que precisam ser controlados, ilusoriamente, pelo sujeito em suas produções discursivas. Dito isso, passemos à análise das SD:

**SD23**

La forma como Garcilaso se presenta pasa a tener menor importancia en la medida en que el lector percibe mejor esa dimensión doble de sinceridad afectiva de Garcilaso, él en la mayoría de las veces se presenta como indio, que es algo más incisivo y decisivo, pero también se declara mestizo (técnicamente es o que él realmente es) cuando esto es discursivamente conveniente.

*confuso ||*

Nessa SD, o movimento interpretativo do sujeito-aluno se evidencia na avaliação que ele faz sobre a pouca importância como o autor *Garcilaso* se apresenta na obra. A partir de sua consideração, é mais significativo considerar o comportamento de Garcilaso, que, para o estudante, revela uma dimensão “dupla de sinceridade”: assumir o lugar de índio e de mestiço. O sujeito-aluno, nesse momento, faz um movimento de assunção de uma posição sobre a questão em análise, a qual, considerando-se os grifos no texto, não recebe o aval do professor, que aponta, como problemas, três trechos da análise em questão, grifando-os. Tal discordância reflete o resultado do trabalho da ideologia que fornece as evidências que mascaram o caráter material do sentido das palavras, dos enunciados, promovendo a ilusão de transparência da linguagem e levando o sujeito-professor a desconsiderar que o emprego desses termos marca uma posição-sujeito dentro desse discurso.

Essas considerações são importantes para compreender como o sujeito busca inscrever-se nessa discursividade e, assim, produzir seus gestos de autoria. Contudo, é na formulação “*técnicamente es o que él realmente es*”, na qual a tomada de um lugar enunciativo fica mais evidente, que há um tropeço na materialidade linguística e a referida formulação passa a ser “confusa” para o sujeito-leitor. A marca à qual damos destaque corresponde em português à conjunção alternativa *ou* e foi usada em lugar do artigo neutro *lo*, inexistente em português, já que essa língua não possui essa categoria de artigo. Nesse jogo das línguas, podemos explorar, ainda, a equivocidade produzida por esse “o” que afeta toda a construção, jogando com o sentido de “*tecnicamente*” e “*realmente es*”. Isso porque a “sinceridad” de Garcilaso aparece em contradição com o “conveniente”, que o professor marca, e que remetem ao declarar-se (*indio* ou *mestizo*), quando, na compreensão do sujeito-aluno, mestiço é o que ele, de fato, é. A instauração dessa equivocidade possibilita-nos fazer algumas indagações: como sabemos o que alguém realmente é? O que seria ser tecnicamente mestiço? Será que esse “o” não deixa à mostra justamente uma ferida desse dizer que tropeça em si mesmo? Para respondê-los, seria necessário um gesto de correção do professor que explicitasse, para além da simples marcação ou interdição, um questionamento desses modos de dizer. Assim, dizer apenas “confuso” aponta para quê? Para a língua que tropeça ou para o discurso que se dobra sobre ele mesmo?

Dependendo do ponto vista teórico, esse fato poderia ser descrito como um “erro” resultante da interferência da língua materna e ser tratado como objeto de um trabalho de correção que, no meu entendimento, caracterizaria uma visão simplificada e reducionista do processo de inscrição subjetiva em outra língua. A partir do ponto de vista aqui adotado, esse fato assume um outro estatuto: o de um indício de que a língua materna ressoa no funcionamento simbólico do sujeito-aprendiz que, afetado pelos processos de desestruturação, reestruturação e rearranjos, busca produzir sua inscrição nas formas de dizer da língua estrangeira. Por esse viés, em vez de tratar esse fato como “erro”, “falta”, “deslize”, entendo esse tropeço como uma falha estruturante de qualquer dizer, que impede uma pretensa literalidade entre as duas línguas, além de desconstruir a ideia de unidade e de transparência dos sentidos.

Essas considerações reforçam a ideia de que um enfoque dado apenas sobre o saber linguístico não contempla a relação do sujeito com a sua enunciação e, por conseguinte, a construção de sua singularidade. Isso porque a aprendizagem de uma língua estrangeira se efetiva por meio de processos de identificação e desidentificação entre essa língua outra e a

língua materna (sempre insistente em marcar presença nas formulações na língua outra) e não, apenas, por meio do domínio de palavras e estruturas linguísticas. Com base nessa afirmação, é preciso considerar que, para enunciar em língua estrangeira, o sujeito está submetido aos saberes que constituem essa nova língua que, por sua vez, encontra-se inscrita em determinadas filiações históricas. Trata-se de um trabalho com a língua a partir do qual o sujeito, pelo viés da identificação, busca inscrever-se na origem do (seu) dizer.

É importante considerar também que é a “insistente” presença da língua materna que levará esse sujeito de entre-línguas – sujeito *errante* para Celada (2011), tanto no sentido de um sujeito que buscar outros lugares para (se) dizer, quanto no sentido de um sujeito que “erra” ao buscar inscrever-se em discursividades nesses outros lugares – a se dar conta da opacidade constitutiva de toda língua que o impossibilita dizer do mesmo modo; a se dar conta de que as significações são distintas nas duas línguas. Enfim, são essas marcas da língua materna na língua estrangeira – no caso em que se insere esta pesquisa, as marcas do português no espanhol – que trabalham para desconstruir o mito da facilidade e da transparência dessa última e, muitas vezes, impossibilita a produção de gestos de autoria, como acabamos de demonstrar.

Como já formulado anteriormente, a aprendizagem de uma língua estrangeira só é possível porque o sujeito já teve acesso à linguagem por meio de sua língua materna, que representa a base para a fundação do nosso psiquismo e das nossas relações sociais. Ora, se assim o é, a sua presença nas produções discursivas em outra língua deve ser entendida como “vestígios de que a língua estrangeira ‘está acontecendo’ no sujeito ou na malha de uma subjetividade; e até como marcas do *estranhamento* que desata o funcionamento desse simbólico no aprendiz, voltado a produzir sua inscrição nas formas de dizer dessa língua” (CELADA e PAYER, 2011, p. 9). Nas próximas SD, buscaremos compreender o funcionamento dessas marcas e sua interferência na inscrição do sujeito nas formas de dizer da língua espanhola.

SD24

seguro que es una obra muy importante por el tema, por traer una mujer como protagonista y por empezar la sujetificación de la escrita, es decir, ~~escribir~~ <sup>escribir</sup> su relato por pensar que puede interesar a las personas, como una confesión, y no por el mandato de alguien o para prestar cuentas a la Corona. Apesar de esto, su texto no es una confesión, ni una autobiografía, sino una narración crua de acciones. Ella trae en su escritura las dualidades: Iglesia x Estado, monja x alféres, mujer x hombre (incluso cambia de persona (1ª y 3ª) aleatoriamente en la narración. Pero no hace una reflexión acerca de lo que sucede en su alrededor y a ella misma, apenas relata los hechos y nada más.

No se entiende

Num movimento semelhante ao da SD anterior, observamos uma tomada de posição do sujeito-aluno que, a partir de seu gesto de interpretação, avalia como importante a obra *Historia de la Monja Alféres*, da escritora espanhola Catalina de Erauso, por apresentar uma mulher como protagonista dos seus relatos, produzidos sem ter de atender às exigências externas, como a Coroa Espanhola, apesar de não apresentar uma dimensão reflexiva nem demonstrar a importância que têm as mulheres na escrita. Essa posição avaliativa poder ser observada ao longo de toda a SD e culmina com a afirmação de que falta à escritora uma reflexão inclusive de si mesma, fazendo com o que texto se limite apenas a relatos de fatos.

Entretanto, o que nos chama a atenção é o fato de que, quando o sujeito-aluno busca definir como o texto significa, o que caracteriza sua inscrição nessa discursividade, ele esbarra na materialidade da língua ao empregar a palavra “crua” da sua língua materna – que teria como forma correspondente na língua espanhola a forma “*cruda*” – passando a ser considerada sua formulação pelo sujeito-professor como incompreensível, como se pode constatar na observação “*no se entiende*”, colocada durante o trabalho de correção. Sobre a ininteligibilidade dessa formulação, algumas questões precisam ser levantadas: em primeiro lugar, a presença desse vocábulo leva o sujeito-professor a desconsiderar todo um gesto interpretativo produzido pelo sujeito-aluno para quem a escrita da autora está marcada por dualidades (“*Iglesia x Estado*”, *monja x alféres*, *mujer x hombre*”), formulação que implica a inscrição desse sujeito em um querer-dizer. Em segundo lugar, a partir do trabalho de explicitação pelo sujeito-aluno do que ele chama de “narración crua”, parece-nos que seria bastante recuperável, para o professor, a partir do conjunto de argumentos, o termo

“*narración cruda*”, que ele poderia ter apontado. E, em terceiro lugar, para que haja interpretação, é necessário que o dizer se inscreva no repetível histórico, no saber discursivo, ou seja, se os sentidos não são historicizados, eles passam a ser ininteligíveis, não ocorrendo, pois, a interpretação. Contudo, essa afirmação requer que se considere também que, se as memórias discursivas estão inscritas no sujeito juntamente com as palavras da língua materna, a presença desta em produções em outra língua não deve causar apenas estranheza, mas ser tomada como necessidade de se desenvolver um trabalho que privilegie a criação de condições de enunciação para que o sujeito, com as palavras dessa língua outra, possa acessar as suas memórias discursivas.

Por último, levar em consideração que a reestruturação por que passa o sujeito durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira o levaria a compreender que essa outra língua e os sujeitos que a falam fazem circular outras memórias; que não há uma relação termo a termo; que os valores das palavras nem sempre coincidem nas duas línguas; e, sobretudo, que existe uma não-coincidência entre a língua materna e a língua estrangeira e uma não-correspondência entre aquilo que se diz com aquilo que se pretende dizer. Trata-se do trabalho que a memória exerce na/sobre a língua, levando-nos a interpretar que, quando a língua materna irrompe, ela expõe o sujeito ao equívoco na outra e produz a interrupção do funcionamento da ilusão de que o sujeito é dono do seu dizer (Zoppi-Fontana, 1995).

Essa não-coincidência e não-correspondência a que nos referimos anteriormente entre as duas línguas, e que conseqüentemente opacifica a relação autoria-interpretação, também se apresenta nesta outra SD:

SD25



Entre tanto, el naufragio es determinante en el cambio del discurso, pues, tras de él, los españoles ~~se~~ cayerán en decadencia. No a penas por el fracaso de la expedición, contrariando las expectativas del Rey, sino porque él representa la frontera entre la cultura organizada (el espacio de procedencia, la España) y la cultura desorganizada (el espacio de conquista, el nuevo mundo), donde el cruce significa el paso de un estado social a un estado de naturaleza (Pranzetti, 1993). Ese encuentro entre las dos culturas, también llamado de zona de contacto, "destaca que los individuos que están en esa situación se constituyen en y a través de su relación mutua." (Pratt, 2011, p.34).

Nessa SD, o sujeito-aluno, que promove um gesto interpretativo sobre os relatos do fracasso da expedição capitaneada pelo governador Pánfilo de Narváez, presentes na obra *Naufraágios*, de Álvaro Núñez Cabeza de Vaca, vê sua formulação reclamar sentidos devido à

falta de correspondência entre os termos “*entre tanto*” (em espanhol, advérbio que expressa simultaneidade entre duas ou mais ações, ou seja, equivalente ao “enquanto isso” da língua portuguesa) e “entretanto” (conjunção adversativa em português). O efeito pretendido pelo sujeito-aluno era produzir uma ruptura com a afirmação feita no parágrafo anterior, isto é, o regresso de Álvaro e seus homens à Espanha para fugir da dominação dos povos indígenas mexicanos, mas que não se concretiza devido ao naufrágio que os acomete. É nesse sentido que a presença desse vocábulo torna a formulação, aos olhos do sujeito-professor, ininteligível, ao mesmo tempo que “barra” a inscrição do dizer na discursividade dessa língua outra. Entendemos que na fonte desse efeito de esbarramento encontra-se a semelhança entre as formas e, de certo modo, também na dicionarização a partir da qual encontramos vínculo de similaridade que, contudo, não corresponde ao modo como, na atualização dos sentidos, as línguas funcionam. O sujeito-aluno marca o distanciamento entre as línguas ao usar a forma separada (quando seria possível grafar *entretanto* em espanhol também), mas não consegue passar da forma para o modo de produzir sentidos na língua outra. Ele reconhece que há uma diferença e a situa na dessemelhança no modo de grafar nas duas línguas. Por essa perspectiva, podemos destacar a possibilidade do jogo entre as duas línguas graficamente e o distanciamento entre a forma e seus modos de produzir sentido, ou seja, devemos considerar que, enquanto advérbio, a forma “entretanto” da língua portuguesa também pode ter esse efeito de “enquanto isso”, “nesse meio tempo” que, no entanto, é um sentido muito pouco atualizado no modo de dizer de um brasileiro, que consagrou como o sentido dessa forma o seu funcionamento como uma conjunção adversativa.

Vale sublinhar que essa palavra aparece no texto duas vezes e com o mesmo efeito de sentido, mas apenas nessa passagem o sujeito-professor aponta para um não-sentido. Essa insistente presença pode ser compreendida como “fatos de linguagem” (Celada, 2008), que se caracterizam como marca do repetido, da ocorrência, do acontecimento que reclama sentidos nas formas do dizer e nas memórias de sentidos que a língua estrangeira produz num sujeito que é já efeito de sentido na língua materna, materializados durante o processo de subjetivação do sujeito-aprendiz em uma língua que é outra.

Esses “fatos de linguagem” que, não raras vezes, insistem em se repetir mantêm uma relação estreita com uma memória que deixa lastros, marcas, vestígios nas formas de dizer e que, para compreendê-los, é necessário que se considere o acontecimento da história sobre as línguas portuguesa e espanhola que, a partir de um trabalho de divisão, disjunção, separação, apontam para a *(des)continuidade* produzida nas memórias do dizer dessas línguas (Celada,

2010). Isso significa que esse trabalho de separação, produzido principalmente pelos processos de colonização por que passaram essas línguas, ressoará sobre o modo como, nelas, a memória dessa história se apresenta nas formas de dizer e na horizontalidade de suas enunciações e deixará em cada um desses simbólicos “determinadas regularidades que, pelo trabalho de separação pela qual passaram, produzem ressonâncias: recordando, rememorando, indicando, insinuando ou, simplesmente, aludindo a formas de dizer do funcionamento da outra” (Ibidem, p. 117-118). Assim, a *(des)continuidade*, provocada pela história de separação, como vimos, contribui para que cada uma dessas línguas, numa relação de entremeio<sup>23</sup>, leve inscrita em seu funcionamento a memória da outra, materializada no registro que justamente as consagra ao equívoco.

Buscando evitar uma análise reducionista sobre a presença dessa locução (*entre tanto*) e tratá-la como uma mera interferência da língua materna, analisando-a sob a perspectiva de “erro”, acreditamos que ela funciona como um exemplo que ilustra o que Milner (1987, p. 13) denomina de a “dimensão do não-idêntico” que toda locução suporta ou do equívoco constitutivo da língua e tudo que ele promove, pois, segundo sua posição, “uma locução, trabalhada pelo equívoco, é ao mesmo tempo ela mesma e uma outra” e representa “o lugar não-idêntico onde todo ser falante, enquanto tal, se coloca” ou como aqui tem sido tratado, um lugar de entremeio, um lugar de entre-línguas de onde o sujeito-aluno enuncia e tenta inscrever seu dizer na ordem de uma língua estrangeira que se encontra imbricada com o estranho maternal e representa esse lugar conflituoso onde discurso do sujeito e a possibilidade de (se) dizer se situam. É mergulhado nessas condições de produção, marcadas pelo conflito/confronto entre essas duas ordens: o materno e o estrangeiro, que o sujeito se encontra – barrado pela materialidade linguística – em busca de uma completude sua e de seu dizer; em busca de sua inscrição na memória do dizer de uma língua que é outra para, assim, constituir-se como autor de seu texto. O que ocorre, porém, é que o sujeito vê estilhaçada sua ilusão de uma certa transparência da língua do outro, ao mesmo tempo que se vê imerso “nas águas híbridas onde os limites são imprecisos e opacos, e as fronteiras, incapturáveis, intocáveis, desdobrando-se no momento mesmo em que se crê atingi-las” (CORACINI, 2013, p. 132).

---

<sup>23</sup> Tomando por base a reflexão feita por Orlandi (1996), o termo entremeio é usado, neste contexto, segundo o deslocamento feito por Celada (2010, p. 118) para designar o fato de que “o espanhol e o português brasileiro, com respeito a um sujeito do discurso – errante – se tocam, se separam, se distinguem, atravessando-se, entretecendo-se em uma fronteira que interpretamos como *(des)continuidade*”.

Essa ilusão de transparência da língua, resultante da ilusão do efeito de exterioridade, habita o imaginário do sujeito que, no processo de aprendizagem/inscrição de/em uma outra língua, acredita haver uma relação transparente entre pensamento-linguagem-mundo e que se estilhaça quando ele se vê diante de um modo diferente de funcionamento da materialidade da outra língua e se dá conta, portanto, de que nesse processo o modo como a língua materna funciona não pode ser passado automaticamente para a língua estrangeira, o que provoca uma ruptura nesse triângulo. A partir dessa posição, vejamos como essas considerações se apresentam nas SD26 e SD27:

**SD26** 1) Al apuntar el concepto y los rasgos principales de la "Sociología de las ausencias", Boaventura Sousa Santos (2010, p. 22) afirma que "lo que no existe es, de hecho, activamente producido como no existente", es decir, invisibilizar es una operación política, social y epistemológica, basada en una racionalidad monocultural. Es interesante percibir la utilización de la palabra "producido" que señala y sugiere que el acto de invisibilizar se relaciona a un proceso creativo (de creación), es decir, de invención, de institución de una nueva realidad, bajo los criterios y e intereses de una lógica particular que pretende a través de juegos imagéticos y discursivos crear

O gesto interpretativo e, conseqüentemente, o gesto de autoria produzido pelo sujeito-aluno, nessa SD, que julga ser a invisibilidade feminina, durante os séculos XVI e XVII, forjada por critérios e interesses particulares que determinam o modo de produção da ausência/invisibilização das mulheres nesse período, revelam o modo por meio do qual ele produz sua inscrição na língua espanhola e se submete às suas formas de dizer. Entretanto, sob o efeito de transparência da linguagem, o sujeito vê o seu percurso interpretativo/autoral esbarrar na forma diferente de dizer nessa outra língua, ou seja, a sua formulação reclama sentidos na forma de dizer e nas memórias que constituem a língua espanhola ao utilizar o significante "imagéticos" não padronizado<sup>24</sup> nessa língua, produzindo um estranhamento no sujeito-leitor que interroga o sentido que esse significante comporta, interditando-o, denegando-o. O sujeito se depara, portanto, com um outro recorte do real e se dá conta de que tudo não pode ser dito, já que o *impossível* é constitutivo da língua.

<sup>24</sup> Essa afirmação toma por base, além da correção do sujeito-professor que interroga o sentido do termo "imagéticos", denegando-o, o fato de que essa palavra não está registrada no DRAE – Diccionario de la Real Academia Española, embora tenhamos encontrado o uso desse significante em alguns textos disponíveis na internet produzidos em países hispano-americanos.

**SD27** En suma, Inca además de recuperar, en los *Comentarios Reales*, la tradición y magnitud casi olvidadas de la cultura inca, a través de las reminiscencias colectivas, narra también el nacimiento de una nueva identidad peruana: la <sup>del</sup> mestizaje. Así que la memoria y la historia están intrínsecamente vinculadas y atribuyen al texto el rasgo de pertenecer a la experiencia personal y no solo a la ficcional, o sea, la narración está inserida en su pueblo y no solo en el papel.

Semelhante ao movimento realizado na SD26, o sujeito-aluno da SD27 vê, também, seus gestos interpretativo e autoral barrados na/pela materialidade da língua ao empregar o significante “inserida” que, em espanhol, tem-se a forma correspondente “*insertada*”, opacificando, desse modo, a compreensão do sujeito-corretor, que o interroga sobre o sentido desse significante.

O que se vê, nessas SD, é um trabalho de correção que se pauta num processo de *gramatização* da língua cujo funcionamento deve ser descrito a partir da gramática e do dicionário, que estabelecem/distinguem as tão conhecidas partições que orientam ainda hoje o ensino-aprendizagem de línguas: o gramatical/agramatical, o correto/incorreto, aceitável/inaceitável.

Remontando a Pêcheux e Gadet ([1981] 2010), o que se consta é que estamos diante de uma visão estruturalista de língua que negocia com exteriores de língua irreduzíveis à sua própria ordem, ou seja, a falta para alguns e o não-atestado para outros, levando o sujeito, nesse entremeio, a ver quase barrada sua inscrição e a se perder por detrás da língua. Daí decorre um “erro” de objetivo do trabalho de correção: a homogeneização do gramatical/dicionarizado em relação à regra/norma, instituindo a separação entre o que está dentro e o que está fora e estabelecendo, desse modo, fronteiras rígidas que separam essas materialidades simbólicas constituídas pela descontinuidade, falta, equívoco, contradição.

Apoiando-me, também, nas formulações de Milner (1987) que, com base no sintagma “as línguas”, opõe-se à visão de língua como uma realidade dada e sem espaço para a contradição, o movimento produzido pelo sujeito-leitor deixa entrever uma posição segundo a qual **uma língua** precisa ser sempre distinguível de **uma outra língua**, sempre unívoca e sempre isotópica cujos nomes visam à univocidade sem lugar para equívocos. Enfim, um círculo imaginário se instaura.

Entretanto, do nosso ponto de vista, esse gesto de correção nos possibilita levantar duas questões: por um lado, ele revela uma posição-sujeito que não considera (ou desconhece) o equívoco e tudo que o promove funcionando como um incessante tecido discursivo que reveste o dizer constitutivo dos textos produzidos pelos sujeitos-alunos, especialmente, em língua estrangeira. É o registro da *alíngua* irrompendo e consagrando a língua ao equívoco e ao não-todo das nomações. Por outro lado, considerando que o sujeito que corrige não é professor de língua espanhola para brasileiros, ele também está exposto a esse entremeio das línguas sem, necessariamente, estar “disposto” a pensar sobre ele/a partir dele. Redizendo: não é nesse lugar de professor de língua que está o sujeito que corrige, mas no lugar de um falante de língua espanhola que demanda do sujeito-aluno dizer “como ele” o que “ele gostaria que fosse dito”.

Esse modo de observação permite-nos considerar que o efeito de transparência produzido pela proximidade entre o português e o espanhol – línguas que se tocam, se atravessam, se entrelaçam, se separam, se distinguem (Celada, 2008) – oculta as diferenças que cada uma dessas materialidades significantes comporta e atravessa o sujeito sob o modo de, valendo-me de uma formulação de Pêcheux ([1975] 1995, p. 177), “imaginário linguístico” (corpo verbal), que provoca a ilusão de que a língua lhe é exterior e de que nela se inscrevem as evidências lexicais, funcionando como “*o simples efeito das propriedades lexicais, evidentes em sua eternidade*”. Nesse processo, podemos destacar dois funcionamentos: o do esquecimento número 1 do efeito-transverso (responsável pela relação do sujeito com o sentido) atuando sobre as equivalências lexicalizadas entre substituíveis, de modo que tais equivalências passam a fazer parte desse imaginário linguístico; e o dos processos ideológico-discursivos que atuam sobre o sistema da língua e o limite de sua autonomia que, historicamente, é variável, produzindo, conseqüentemente, essa ilusão de transparência.

Há de se destacar, ainda, o papel que jogam as identificações imaginárias que dissimulam para o sujeito a transparência de toda representação verbal, isto é, as palavras, expressões, enunciados se revestem de um sentido próprio, evidente, que lhes pertence. São as determinações da ideologia e do inconsciente atravessando um sujeito constitutivamente dividido e que, nessa posição-autor, encontra-se num lugar de entre-línguas – afetado pelo imaginário e pela ideologia –, buscando articular língua e história para produzir efeitos de sentido em sua discursividade e, enfim, inscrever-se na memória discursiva e poder dizer-se autor nessa nova materialidade significativa.

Assim sendo, resta-nos ainda considerar que, se o sujeito se constitui na/pela rede de significantes, ou seja, aquilo que representa o sujeito para um outro significante, segundo Lacan, dele será exigida a sujeição ao dizível, à memória do dizer da língua estrangeira. Desse modo, fica evidente que, ao mesmo tempo que se busca ser sujeito na/da/pela língua outra, é necessário a ela se assujeitar, já que ele (o sujeito) resulta dessa rede de significantes como “causa de si” (Pêcheux, [1975] 1995, p. 157) e se torna, ilusoriamente, dono do seu dizer.

Diante do que propusemos até aqui, parece-nos pertinente enfatizar, ao estabelecer essa categoria de análise, que nela poderia instaurar-se um paradoxo para o sujeito-leitor. Este poderia interrogar perguntando-se/nos: Não seria contraditório pensar que a materialidade linguística ao mesmo tempo que clama, afasta? Ao mesmo tempo que aproxima, distancia? Do nosso ponto de vista, trata-se de um aparente paradoxo, pois insistimos que, ao mesmo tempo que os sujeitos são barrados por essa materialidade, são por ela desafiados, convocados para poder interpretar, para poder (se) dizer. Entendemos esse “esbarramento”, “ser barrado” não como uma mera dificuldade, um mero enfrentamento, mas, muito pelo contrário, eles representam um lugar para a superação pela/na/com a língua de onde o sujeito, valendo-se do jogo de significantes, consegue se colocar nesse espaço de dizer, de se dizer.

É, pois, com esse olhar interpretativo que reafirmamos o nosso ponto de vista: mesmo que haja um “esbarramento” na materialidade simbólica, há um sujeito que está se constituindo e buscando produzir sua inscrição nessa outra língua; e, mesmo que ele não alcance o efeito-autor, há movimentos que apontam para a construção de um lugar de autoria que se produz numa materialidade cujas memórias discursivas a ele se apresentam de modo fragmentado. Há de se considerar ainda que, apesar da supervalorização, no trabalho de correção de seu texto, dos aspectos sintáticos até então alheios a ele e das aparentes evidências lexicais que constituem o corpo verbal, é justamente os confrontos e conflitos entre a língua materna e a língua estrangeira, durante o trabalho de textualização, que possibilitam ao sujeito inscrever-se nesta nova língua e suas memórias discursivas, às quais ele busca integrar-se para produzir “outros” sentidos.

Por fim, retomando uma nomeação que usamos anteriormente desse sujeito como *errante*, nos valem novamente desse significante porque é precisamente a sua ambivalência que reflete bem esse sujeito de entre-línguas: ele esbarra nessa materialidade, mas também dela se vale para enunciar. Redizendo: ele, ao mesmo tempo que “vai de encontro a”, também “vai ao encontro de”, num constante movimento de *errância* na/com a/pela língua, resultante dos confrontos e conflitos travados entre a sua língua e a língua outra, o que nos leva,

portanto, a pensar que estamos diante de um “efeito de esbarramento”. Um efeito porque, mesmo com a instauração do esbarramento, que se manifesta como uma aparente interdição, o sujeito produz a sua inscrição numa nova materialidade simbólica, se constitui e (se) diz num claro gesto de resistência por meio de uma língua, constitutivamente instável, heterogênea e contraditória.

### 5.3 GESTOS DE REVISÃO: LEITOR-CORRETOR OU LEITOR-AUTOR?

O professor representa o *para quem* se escreve nesse contexto enunciativo imediato, ou seja, ele exerce a função de sujeito-leitor das produções escritas dos sujeitos-alunos e ocupa, portanto, um lugar prestigiado: o de leitor. Esse lugar de destaque lhe é concedido porque, como aponta Barthes (1984, p. 5), o leitor representa “o espaço em que se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que uma escrita é feita.” E por ocupar esse lugar de prestígio, em que desempenha a função de leitor-corretor/avaliador, ele funcionará como uma espécie de “autorizador” dos sentidos e do estilo, determinando o que pode e o que não pode ser dito e, mais ainda, como deve ser dito, julgando as formulações como (in)inteligíveis, (in)interpretáveis, (in)compreensíveis.

A distinção que aqui proponho entre **leitor-corretor** e **leitor-autor** se pauta no que nos dizem as marcas, os vestígios deixados no trabalho de correção que podem apontar para um processo de autoria compartilhada/colaborativa, a partir do qual se ultrapassa a organização da língua e se colabora para a inscrição do sujeito-aluno no funcionamento discursivo e sua maior implicação nessa busca pelo querer-dizer. Trata-se de um trabalho em que o sujeito-professor, como leitor-autor, “descortina” a superfície textual e contribui para o alçamento do sujeito à condição de autor do seu projeto de dizer. Como leitor-corretor, por outro lado, o sujeito-professor ancora-se na superfície linguístico-textual, cujo trabalho está pautado nos aspectos de ordem gramatical, estrutural.

Dessa posição, o professor não consegue “ler” o sujeito-aluno, o que ele diz, mas se fixa no como ele diz, e os “seus erros”, seus “tropeços”, conseqüentemente, funcionam como um véu que impede o sujeito-corretor/revisor enxergar que sujeito é esse que está falando e o que dele e de sua relação com o objeto de que fala, e a língua que deseja falar, que diz a sua escrit(ur)a, pois, durante o trabalho de correção, o julgamento de legibilidade das produções

discursivas dos alunos se pauta no nível gramatical, com considerações de que a sentença é gramatical/agramatical e de que sua extensão é aceitável/não aceitável. Dessa perspectiva resulta que o sujeito-professor, nessa função de corretor, trabalha sobre um texto tomado como produto acabado, finito e julga como relevantes os aspectos de coesão, a boa formação de sentenças e a correção linguística.

Trata-se, portanto, de fixar um olhar para o que esses “erros”, esses “tropeços” nos dizem ou silenciam, já que é na sintaxe que história e inconsciente se inscrevem e é na língua, mesmo “maculada” por “falhas”, que a identidade do sujeito se constrói e a sua inscrição se efetiva. Defendemos, pois, que, na busca pela constituição de autoria, os sujeitos – tanto os que escrevem quanto os que leem/corrigem – devem inserir-se na cultura e assumir uma posição no contexto sócio-histórico-ideológico no qual se inserem as determinações, as relações de poder, tendo em vista que a interlocução entre autor e leitor do texto está marcada pela relação com a ideologia, constitutiva do que eles significam.

Para pensarmos o modo de funcionamento da produção da leitura e a constituição do efeito-leitor nas produções discursivas dos alunos, fazemos referência, mais uma vez, às noções de formações imaginárias elaboradas por Pêcheux ([1975] 1997) por compreendermos que, no processo de significação, instaura-se um jogo de projeções imaginárias entre o sujeito-autor e o sujeito-leitor. Em todo processo discursivo, como já referimos, os lugares sociais a que pertencem os sujeitos se encontram representados como em um jogo de imagens, marcado pelas formações imaginárias que determinam o lugar que A (sujeito-aluno) e B (sujeito-professor) se atribuem e a imagem que eles têm do seu lugar social e do lugar do outro. Toda essa projeção, convém ressaltar, está baseada em processos discursivos anteriores e está atravessada pela memória, ou seja, o já-dito, o já-ouvido.

A partir dessas afirmações, buscamos analisar como a presença da língua materna – inscrita no léxico, em expressões e em construções sintáticas – revela a instanciação da linguagem e o modo de leitura assumido pelo sujeito-avaliador e sua relação com o sujeito-autor nesse espaço discursivo (o texto). Em outros termos, buscamos refletir sobre como a seletividade dessas marcas revela uma leitura que se caracteriza por um confronto de interlocução, desencadeando, por conseguinte, o processo de significação e a constituição de um leitor-autor ou revela uma leitura fiadora dos modos de dizer na outra língua, evidenciando, conseqüentemente, um leitor-corretor que denega sentidos e impõe uma forma de dizer única, num trabalho fincado sobre uma visão de língua que representa uma simples base de um léxico e de sistemas fonológicos e morfossintáticos e não um lugar material onde

os efeitos de sentido se realizam por meio de processos discursivos historicamente determinados.

Para a compreensão desse confronto interlocutivo, vejamos algumas sequências discursivas extraídas de alguns recortes. Convém ressaltar que, como estamos trabalhando com recortes dessas produções, disponibilizamos em anexo a versão digitalizada do texto completo para uma maior compreensão do que aqui está sendo proposto.

### 5.3.1 Leitor-corretor

Para iniciar esta subseção, convém esclarecer, primeiro, que, da posição sujeito leitor-corretor, o texto passa a ser concebido não como um efeito, mas como uma materialidade empírica, fechada, homogênea, constituída apenas pela voz daquele que o produziu, ou seja, o sujeito-autor, não considerando que, na realidade, essa materialidade é constituída de outras vozes provenientes da exterioridade. Ele se apresenta para o sujeito-corretor como uma grande tela em branco cujos traços começam a ser por ele delineados a partir de uma visão de língua una e homogênea, que funciona como base dos sistemas morfológico e sintático. Enfim, uma língua unívoca, transparente e completa, cuja correção deve ser alcançada; e a aferição de que essa “imperfeita ferramenta” (ou “perfeita” aos olhos do leitor-corretor) foi apre(e)ndida passa a ser o objetivo do trabalho de correção, posição que vai de encontro ao que defende Leandro-Ferreira (2000, p. 27) para quem “os sentidos ambíguos, a apreensão de equívocos na fala [e acrescentamos na escrit(ur)a também] não podem ser imputados a problemas episódicos de interpretação, mas sim a condições estruturantes da própria língua”.

Dito isso e aceitando que, no funcionamento da produção de leitura, subjazem as formações imaginárias, responsáveis pela materialização da imagem que os sujeitos se atribuem e atribuem aos seus lugares sociais, parece-nos válido pensar a formulação “Quem é ele para escrever assim em ‘minha’ língua?”, tendo em vista que as marcas deixadas no trabalho de correção revelam uma maior preocupação com a estruturação do texto e sua correção linguística, que deve seguir uma norma constituída. Por esse viés, se na função leitor-autor, o funcionamento da leitura se dá por um movimento pendular, como veremos mais adiante, na função leitor-corretor, o movimento é cíclico, ou seja, ora aponta para o modo como o dizer do sujeito-aluno está estruturado, ora para a correção linguística desse

dizer, condicionando a sua inscrição na língua estrangeira a aspectos puramente formais e, assim, os efeitos de sentidos por ele produzidos se desvanecem.

Com base nessas considerações, passemos às análises das sequências discursivas extraídas de dois recortes selecionados. Ressaltamos que a versão completa dos textos encontra-se em anexo.

### Recorte 1 (Anexo 4)

SD28

Autoría, narración y discurso criollo en los *Infortunios de Alonso Ramírez*.

Análisis de los paratextos título y dedicatoria.

Una de las mayores polémicas que envuelve la narración de los *Infortunio de Alonso Ramírez* es la autoría. Por mucho tiempo los críticos atribuyeron sólo a Sigüenza y Góngora la autoría de la obra <sup>y deducción</sup> reduciendo a ficción la identidad de Alonso Ramírez. Sin embargo, la crítica más reciente sostiene que, además de Alonso tener existido, es suya la autoría de *Infortunios*, pues, no se encuentra, en las obras anteriores de Góngora el humor o la ironía del estilo, por ejemplo, <sup>tal</sup> cómo están presentes en ese texto.

Por otro lado, todavía hay críticos que defienden que algunos elementos paratextuales, como el frontispicio, la dedicatoria o la apelación, además de las contribuciones hidrográficas y cartográficas y algunas referencias a la *Libra astronómica y filosófica*, indican a Góngora como el autor del relato. <sup>comó</sup>

Asimismo, no se puede afirmar con certeza <sup>quién es</sup> el autor de *Infortunios*, sin embargo, es evidente el hecho de que Ramírez <sup>y</sup> el autor de la obra, mientras Góngora, el escritor <sup>probablemente</sup> porque Alonso era analfabeto (Taiano, 2011). Pues, además de errores matemáticos y de los saltos temporales rasgos de la narración oral que Góngora <sup>habría</sup> tendría-~~conservado~~ para demostrar su papel de escribiente -el nombre del autor no viene presentado a través de la preposición "por", como era la costumbre, sino por el verbo "Describir":

*Infortunios* que Alonso Ramírez, natural de la ciudad de San Juan de Puerto Rico padeció allí en poder de Ingleses Piratas que lo apresaron en las Islas Philipinas como navegando por si solo y sin derrota, hasta varar en la costa de Iucatan: consiguiendo por este medio dar vuelta al Mundo. **Describe**los D. Carlos de Sigüenza Góngora Cosmógrafo, Cathedrático de Mathematicas, del Rey nuestro Señor en la Academia Mexicana. (Sigüenza y Góngora y Alonso Ramírez, s/f, frontispicio)

O texto, tomado enquanto espaço discursivo aberto à significação, representa um lugar onde os diálogos entre os sujeitos, nas funções autor e leitor, deveriam ser travados para a constituição dos sentidos a partir dos gestos de interpretação produzidos pelos seus interlocutores, ou seja, entre quem o escreve (o sujeito-autor) e quem o lê (o sujeito-leitor). Entretanto, nessa SD, o sujeito-autor, em seu trabalho de interpretação sobre o verdadeiro autor da obra *Infortunios de Alonso Ramírez*, parece não encontrar o seu duplo (o sujeito-leitor) para, assim, estabelecer uma interlocução. Isso porque a legibilidade de suas formulações, de seu querer-dizer não consegue ecoar sobre as leituras já-lá do sujeito-leitor,

porque este a analisa do ponto de vista da correção, da gramatização da língua, visando descrevê-la e instrumentá-la. Com o foco fechado nos aspectos linguísticos, a atenção se volta para a correção gramatical (acentuação, pontuação, ortografia, uso do gerúndio) fazendo ecoar uma visão gramaticalista de língua, segundo a qual há um imaginário de que a língua é apenas constituída por elementos lexicais e sintáticos e, por isso, privilegia-se a dimensão estritamente linguística do texto, relegando-se, por conseguinte, as práticas enunciativas do estudante e sua subjetividade mais profunda. Sob essa perspectiva, o sujeito-corretor apaga os movimentos de inscrição do sujeito-aluno nessa outra língua e esquece que existe o outro além do espelho que reflete essa imperfeita ferramenta. Ademais, com um olhar voltado para a forma dos elementos morfossintáticos e lexicais e não para o seu uso e os efeitos de sentido que eles podem provocar no texto, o leitor-corretor acaba por aprisionar o texto aos limites da gramática (DE NARDI, 2002).

Por esse viés, a concepção de língua puramente instrumental deve ser ultrapassada, abrindo-se espaço para um olhar sobre a língua que abrigue a relação constitutiva sujeito/linguagem e sujeito/memória discursiva. Essa posição nos possibilita pensar esses vestígios da língua portuguesa não como erro, mas como traços de memória de sua estrutura que ressoam sobre a língua espanhola, suscitando “formas de inscrição do sujeito em uma subjetividade histórico-ideológica, tomadas em redes de filiações de sentidos” (CABRAL, 2016, p. 55). Por esses traços de memória *na* língua (PAYER, 2000), podemos perceber um movimento de identificação do sujeito-aluno com o simbólico, buscando singularizar-se e inscrever-se na ordem de uma nova língua (o espanhol), ressignificando-a e ressignificando-se, como podemos constatar nas seguintes formulações: (“... *es suya la autoría de Infortunios, pues, no se encuentra en las obras anteriores de Góngora el humor o la ironía del sentido, como están presentes en esse texto*” / “... *es evidente el hecho de que Ramírez es el autor de la obra, mientras Góngora, el escritor...*”).

Esses traços de memória permitem-nos pensar, ainda, que a *(des)continuidade*<sup>25</sup> entre esses dois sistemas produz a inscrição da memória de uma língua na outra e, ao serem materializadas, abrem-se espaços para a irrupção das falhas, dos equívocos representados na/pela repetição dos fatos de linguagem que, mesmo forçando passagem ou irrompendo sobre a textualização do sujeito-autor, não o impede de se colocar na origem do seu dizer, produzindo gestos de autoria, fato que nos leva a sustentar que a leitura focada na boa

---

<sup>25</sup> O conceito de *(des)continuidade* já foi explicitado anteriormente (ver segunda categoria de análise neste mesmo capítulo).

formação das sentenças produz tão só um efeito de silenciamento do dizer do aluno nessa posição aural e o diálogo que deveria ser construído nesse espaço de interlocução com o sujeito-leitor não ocorre de fato. Em outros termos, estamos diante de uma leitura que não busca o movimento, a dinâmica da interação constitutiva da linguagem, o confronto de interlocução.

Assim, nessa relação sujeito/língua, sujeito/memória histórico-discursiva, existe uma modalidade própria de identificação que se produz em torno da memória *na* língua a partir da qual essas interferências do português no espanhol não devem ser julgadas do ponto de vista do certo/errado, gramatical/agramatical, mas como indícios da relação do sujeito de entre-línguas com um outro recorte do real da língua, com a impossibilidade da tradução perfeita, com a não coincidência palavra/coisa, que produzem uma reestruturação subjetiva e a construção das memórias discursivas dessa língua que é outra, nas quais o sujeito está buscando inscrever-se.

Continuando com a análise das SD que compõem esse recorte, o silêncio continua predominando, ou seja, não se percebe um confronto de interlocução e o julgamento que o sujeito-leitor faz diante dessa materialidade está baseado no nível da gramaticalidade/agramaticalidade das sentenças, desconsiderando, portanto, as condições de produção em que todo texto se produz, ou seja, a situação, o contexto histórico-social, os interlocutores, a relação com outros textos. Considerando-se as condições de produção, o julgamento que se baseia no nível gramatical torna-se pouco produtor, dado que o texto não é uma unidade completa, apenas uma superfície linguística, mas uma unidade de natureza intervalar no qual os efeitos de sentido só se produzem no espaço discursivo dos interlocutores.

**SD29**



Además, en la dedicatoria, Góngora hace un pacto de narración, presentando la dualidad del discurso criollo. Habla de sus cualidades de letrado, del libro publicado y de los infortunios sufridos por Alonso, de quien va a transcribir el relato:

[...] cuantos aprecio le ha merecido a su comprensión delicada sobre discreta la *Libra astronómica y filosófica* que, a la sombra del patrocinio de vuestra excelencia, en este mismo año entregué a los moldes. [...] Cerró Alonso Ramírez en México el círculo de trabajos con que, apresado de ingleses piratas en Filipinas, varando en las costas de Yucatán en esta América, dio vuelta al mundo; [...]. (Sigüenza y Góngora y Alonso Ramírez, s/f, p.5)

Y sigue:

[...] en nombre de quien me dio el asunto para escribirla consagro a las aras de la benignidad de vuestra excelencia esta peregrinación lastimosa confiado desde luego, por lo que me toca, que, en la crisis altísima que sabe haber con espanto mío de la hidrografía y geografía del mundo, tendrá patrocinio y merecimiento, etc. (pp.5-6)

O silêncio se rompe com a interrogação feita à posição defendida pelo sujeito-autor sobre a dualidade do discurso crioulo de Góngora. Entretanto, essa interrogação não é suficiente para que a interlocução se produza, pois o sujeito-corretor apenas denega a formulação sem explicitar os argumentos que o levam a assumir uma posição-sujeito diferente da do sujeito-autor. Podemos dizer, portanto, que o que se produz é um efeito de interlocução, já que há nessa aparente interdição uma demonstração de que o dizer não é permitido a qualquer um, sendo rechaçados, portanto, os saberes provenientes da exterioridade (o interdiscurso). Há, nesse silêncio, um não-dito que se presentifica, que o atravessa, fazendo-o significar e que não precisa ser explicitado porque é da ordem do suposto já-sabido.

Essa afirmação se assenta no fato de que o papel que exerce o sujeito no trabalho de leitura/revisão requer que se considerem as condições de produção e a concepção de texto como objeto constituído pelo processo de interlocução, imprescindíveis para que o foco da análise recaia menos na organização e mais no funcionamento discursivo do sujeito-autor, tendo em vista que a relação estabelecida entre eles está marcada pela relação que eles mantêm com a ideologia, que pode ser caracterizada por uma harmonia ou por uma incompatibilidade ideológica, o que vai constituir a compreensão do texto, uma vez que a leitura é produzida.

Na SD30, em nome de uma correção gramatical, a inscrição do sujeito em discursividade é praticamente ofuscada pelas falhas que irrompem na língua, evidenciando, de um lado, um trabalho de leitura que não ultrapassa a superfície linguística e que, por sua vez, passa a represar os efeitos de sentido produzidos pelo sujeito que está buscando dizer(se), e, de outro, um trabalho que se pauta num resgate de sentidos estabelecidos previamente e desconsidera a instauração de outros sentidos possíveis. Já no primeiro parágrafo dessa SD, a preocupação recai sobre o aspecto léxico-sintático da língua, ou seja, o uso do gerúndio e o emprego da palavra “*puga*” cuja supressão da letra “l”, que interpreto como sendo uma marca da oralidade do português ressoando no processo formal de escrit(ur)a (modelar e normativa) em língua estrangeira, produz o não-sentido para o sujeito-leitor. Mas é justamente nessa falha que provoca o não-sentido que o sujeito-aluno toma a palavra e assume uma posição na discursividade, inscreve-se nos traços significantes e interdiscursivos dessa língua outra por meio da produção de uma metáfora para caracterizar a nova fase por que passava a Nova Espanha: a de “pulgas sociais” e produz um outro sentido para designar os colonizadores espanhóis: exploradores/invasores que viviam às expensas dos povos indígenas. Defendo ser

um processo metafórico porque nele há uma condensação, uma substituição, uma relação de similaridade para produzir um sentido outro para o significante “pugas”.<sup>26</sup>

**SD30** Los *Infortunios* son contruidos, por lo tanto, en un género híbrido en que se confunden la historia y la ficción. Góngora utiliza el personaje de Alonso para dirigir críticas y reclamos al virrey, constituyendo una nueva fase en la Nueva España, la de pugas sociales. Para Moraña (2005): “[...] la utilización del yo (autoral/narrativo/protagónico/pseudoautobiográfico) tiene en el texto de Sigüenza y Góngora una importancia ideológica que nos remite a la dinámica social novohispana y que apunta a la constitución de lo que puede ya llamarse, a esta altura del siglo XVII, el discurso criollo.” (p.2).

Así, pues, esa nueva expresión discursiva, que caracteriza las formas emergentes de conciencia social, redimensiona no sólo los recursos existentes, sino la funcionalidad de la retórica clásica, como legitimación de la hegemonía imperial. En el caso de los *Infortunios*, el conocimiento lingüístico de Góngora sirve como fuente de reclamación (reconocimiento de los españoles, por parte de los criollos).

Además de su carácter no ficticio, como consecuencia de la importancia de la historicidad, la narración es caracterizada por la relación picaresca y autobiográfica. Los infortunios sufridos por Alonso podrían ser, por lo tanto, una metáfora del declive colonial, reproduciendo, así, “la estructura de dependencia imperial en el espacio marginal del Nuevo Mundo”. O sea, “la ‘peregrinación lastimosa’ de Alonso dramatiza el costo social de ese sistema de dominación.” (Moraña, 2005, p.3).

Ainda tomando como base essa SD e considerando o gesto de interpretação produzido pelo sujeito, reafirmo que ele se materializa por meio do efeito metafórico constitutivo do espaço da interpretação e que, segundo Pêcheux ([1975] 1995), representa um efeito semântico que se produz numa substituição contextual, produzindo um deslizamento de sentido entre x e y. Nessa SD, esse efeito se produz quando o sujeito, para qualificar os exploradores/invasores espanhóis, emprega a palavra “pugas” que também remete à figura de um parasita.

É importante destacar, portanto, que em AD a metáfora não funciona como uma mera comparação ou substituição entre termos; pelo contrário, ela funciona como transferência que se produz numa relação alternada entre deslizamentos de sentidos. Ou nos termos de Orlandi (2007, p. 80):

Como esse efeito é característico das línguas naturais, por oposição aos códigos e às línguas artificiais, podemos considerar que não há sentido sem

<sup>26</sup> Estas considerações têm como base as posições defendidas por Mariani (2007) sobre o tema.

essa possibilidade de deslize, e, pois, sem interpretação. O que nos leva a colocar a interpretação como constitutiva da própria língua (natural).

É a partir dessa noção que estabeleço a relação entre “*pulgas sociales*” e invasores/exploradores constituída por um deslizamento de sentidos, mas que guarda uma memória de sentido entre os significantes, pois é a metáfora um elemento produtor de sentido que permite o surgimento de um novo sentido. Se há um novo sentido, é porque os sentidos deslizam e “esse deslizamento não desaparece sem deixar traços no sujeito-ego da forma sujeito ideológica, identificada com a evidência de um sentido” (PÊCHEUX, [1975] 1995, p. 277).

Apesar desse movimento e inscrição na ordem dessa língua, a forma como o leitor se representa no processo de leitura é da ordem da gramaticalidade cuja noção de língua direciona a sua prática de leitura. Pautar a prática de leitura e interpretação a partir dessa ordem é pôr em suspenso essa prática como processo de produção de sentidos, produzido pelos gestos de interpretação do sujeito que lê/interpreta/formula. Ou nos termos de Pêcheux ([1988] 2015), é pôr em evidência a descrição dos arranjos textuais discursivos na sua intrincação material e, paradoxalmente, deixar em suspenso a produção de interpretações de representação de conteúdos em proveito de uma pura descrição.

Se o texto representa um espaço aberto de significação, que se produz efetivamente a partir do estabelecimento da interlocução entre o sujeito-autor e o sujeito-leitor, esse modo de leitura que se centra exaustivamente na superfície textual, num trabalho de aferição das formas e da gramaticalidade das sentenças, traz algumas consequências para o trabalho produzido sobre a escrit(ur)a do sujeito-aluno, quais sejam: de um lado, forja-se uma estabilidade na língua em busca de uma univocidade, transparência e completude (da língua e dos sentidos) em uma estrutura que comporta o furo do real, as falhas, as contradições, as ambiguidades. Assim, se queremos insistir em fixar o nosso olhar sobre essas “imperfeições” linguísticas, devemos atentar para o que elas nos dizem, ou seja, para os processos de identificação, desestruturação, reestruturação e inscrição do sujeito em discursividade, ou como nos diz Mariani (2007, p. 14), tais imperfeições devem representar “o lugar do real furando a identidade da língua, tornando-a estranhamente não idêntica a si mesma”. Enfim, trata-se de considerar o jogo de possibilidades da/na/com a língua como lugar de permanência e identidade e, ao mesmo tempo, de não-permanência e não estabilidade que vão viabilizar a produção de efeitos de sentido.

De outro lado, deixa-se de interpretar os pontos de derivas possíveis que constituem a textualização do sujeito-aluno e que oferece lugar à interpretação dos lugares vazios, das elipses, das negações e interrogações, das múltiplas formas do discurso relatado, pois, como nos lembra Pêcheux ([1988] 2015, p. 53), só há interpretação porque há o *outro* nas sociedades e na história e é com esse *outro* que estabelecemos uma relação de ligação, de identificação ou transferência que abre espaço para a interpretação. A existência dessa ligação com o *outro* (e também com o *Outro*, o interdiscurso) vai permitir que “as filiações históricas podem-se organizar em memórias, e as relações sociais em redes de significantes”.

Por esse viés, defendemos que, no trabalho de correção, o sujeito-leitor deve considerar o texto como um lugar onde a memória da língua se manifesta, pois, enquanto objeto simbólico, ele funciona como observatório da memória da linguagem, sua sistematicidade, seu modo de funcionamento. Ele funciona, enfim, como um lugar de onde se pode observar a historicidade da linguagem.

Para finalizar as análises desse recorte, observamos uma tentativa do sujeito-corretor para estabelecer um diálogo com o sujeito-autor. Vale ressaltar que essa é a primeira e única vez que ele se coloca explicitamente nesse espaço discursivo, caracterizando, do nosso ponto de vista, uma simulação. Estamos considerando uma simulação ou um efeito de diálogo porque todo gesto de interpretação do sujeito-autor e a busca pelo fechamento do seu texto parecem não ser relevantes, ficando a interlocução restrita a uma única formulação: “*analizar estas últimas citas o dialogar con ellas.*”, como podemos verificar na SD31:

**SD31** Luego, se puede concluir que, además del "yo" autor-testigo de Alonso y del "yo" escribano de Góngora, construidos en el discurso del texto, hay un "nosotros" presente en el nivel discursivo-ideológico de afirmación social con conciencia propia y en búsqueda de su identidad - la prueba son las reivindicaciones sociales. Según Moraña (2005):

Para Alonso la pluma de Sigüenza es el instrumento de denuncia y divulgación de su desamparo, y la canalización de su reclamo de ayuda económica como inicio de alguna forma de integración social. Para Sigüenza y Góngora la voz narrativa de Alonso Ramírez es el vehículo para expresar su disconformidad por la mala remuneración a su trabajo y como exaltación de sus méritos. Ambos son formas del inconformismo criollo, en distintos niveles. (p.7)

Y sobre la construcción de la identidad criolla, concluye:

En correspondencia con esa realidad de la Colonia, en Infortunios de Alonso Ramírez la primera persona narrativa, pseudo-autobiográfica, transmite la tensión ideológica de la sociedad novohispana. El yo es el punto de partida para la construcción del ser social, aunque esté provisto de formas incipientes o alienadas de conciencia social. Es un receptáculo que debe ser llenado de contenido ideológico, que se define en relación con la alteridad y a partir de condiciones reales de existencia individual y colectiva. En este sentido, es también el punto de partida para la estructuración del discurso criollo y la primera etapa en el proceso de construcción del sujeto social hispanoamericano.

Ao solicitar uma análise ou diálogo com as últimas citações, o sujeito-corretor não considera que isso já fora feito anteriormente e que a sua presença serve para ratificar o gesto interpretativo do sujeito-autor, que nelas encontra respaldo para validar a sua posição, isto é, a análise que ele faz sobre o emprego dos pronomes pessoais de primeira pessoa e os efeitos de sentidos que eles provocam nessa unidade do discurso já dialogam com a posição-sujeito assumida por Moraña, autor da bibliografia crítica. Os argumentos utilizados pelo sujeito-autor sobre os efeitos de sentidos provocados pelo jogo que Alonso e Góngora fazem com esses pronomes (um “yo” que representa Alonso como autor-testemunha dos fatos narrados e um “yo” que coloca Góngora na posição de memorialista desses fatos) ilustram bem a tomada de posição do sujeito-aluno que o alça à posição de sujeito-autor, uma vez que, nessa função, o sujeito deve produzir um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim, além de assumir a responsabilidade pelo seu dizer, conforme propõe Orlandi (1996).

A presença das citações, portanto, representa os saberes que povoam o interdiscurso e que foram mobilizados para dar coerência ao discurso do sujeito-autor que, como vimos, materializa-se no intradiscurso dessa sequência discursiva. Entretanto, como vimos demonstrando, o trabalho de correção produzido pelo sujeito-professor se pautou, ao longo de todo esse recorte, nos aspectos formais da língua, o que justifica a não observância da articulação entre a análise já produzida pelo sujeito-aluno e o uso das citações, gerando, dessa forma, a exigência de análise ou diálogo com as mesmas. Em outros termos, a análise parece haver funcionado como um ponto-cego para o sujeito-corretor, como um lugar de reprodução dos saberes já postos. Vale ainda ressaltar que, ao recuperar esses recortes discursivos e não outros para a construção do seu fio discursivo, o sujeito-aluno já produz um gesto de interpretação e promove uma atualização e ressignificação desses saberes, gerando uma nova discursividade, ao mesmo tempo que se subjetiva.

### **Recorte 2 (Anexo 5)**

Num movimento similar ao do recorte anterior, a revisão do texto que compõe as sequências discursivas deste recorte se funda, sobremaneira, nos aspectos formais da língua e da estrutura do texto, elipsando o funcionamento discursivo que deve ultrapassar o propriamente linguístico, para que a leitura se produza enquanto processo de interlocução. O modo como o sujeito-leitor, nesta função-corretor, coloca-se diante desse texto, entretanto, revela um julgamento segundo o qual a avaliação linguístico-estética sobredetermina a sua legibilidade. Vejamos mais de perto essas considerações nas SD abaixo:

**SD32** La primera cosa a se observar en Los Comentarios reales <sup>(cursiva)</sup> son las razones que levaran Inca Garcilaso de la Vega a lanzarse en esa tarea. Empezar por la su biografía no es mala idea, una vez que ella está intrínsecamente ligada a no sólo las motivaciones para escribir, sino también a las justificativas para sus posicionamientos y decisiones.

Hijo de una princesa Inca y un navegador <sup>conquistador</sup> español, el Inca Garcilaso de la Vega nació en el Perú, donde vivió hasta sus veinte años de edad, cuándo se fue vivir en España, donde se quedó por el resto de su vida. Aunque tenga tenido <sup>haya</sup> contacto con la lengua y cultura españolas desde muy temprano por ser hijo de un español, vivió inmerso en la cultura inca buena parte de su vida.

Sólo esto ya es suficiente para empezarnos a comprender un poco de esa indecisión o al menos falta de transparencia con relación a su sentimiento de pertenencia nacional. Ya en el <sup>4</sup> Proemio al lector, Garcilaso declara amor a su patria Inca, pero hace cuestión de aclarar su creencia cristiana y conmemorar el propósito de la conquista, mostrando así una dualidad que lo acompañará en toda su obra.

“forzado del amor natural de la patria, me ofreci al trabajo de escribir estos *Comentarios*[...]no con pretensión de otro interés más que de servir a la república cristiana, para que se den gracias a Nuestro Señor Jesucristo[...]de sacar del abismo de la idolatría tantas y tan grandes naciones”.(GARCILASO, <sup>4</sup>págs. 5-6)

¿Cuál es el tamaño de la influencia occidental en la forma de Inca Garcilaso ver las cosas? ¿Él es un occidental noble tirando provecho de su condición mestiza para promoverse o un indio americano tirando provecho de su condición privilegiada de noble para hacer una demostración de amor a su verdadera patria?

Es muy presente en los Comentarios reales <sup>(cursiva)</sup> la insistencia de Garcilaso en afirmar y reafirmar la su indianidad: “Obviamente no ha sido la crítica sino el propio Garcilaso quien ha insistido en la construcción de la identidad como elemento rector de los *Comentarios reales*”. (GARRIDO, 1995, pág. 372).

Esa insistencia ocurre por varias razones. Mismo teniendo sangre Inca, Garcilaso no era un indio puro porque era mestizo y ya vivía en la España a bastante tiempo cuándo comenzó a escribir sus *Comentarios*, e por esto era necesario demostrar su credibilidad al lector.

<sup>(cursiva)</sup>

As marcas presentes nesta SD confirmam o que dissemos anteriormente sobre uma avaliação voltada para questões linguístico-estéticas, caracterizando um movimento cíclico, ou seja, como se estrutura o dizer do sujeito-aluno, apontando ora para aspectos ortográficos e morfosintáticos (“se observar” por “observarse” / “Los” por “los” / “levaran” por “llevaron” / “cuándo” por “cuando” / “tenga tenido” por “haya tenido”), ora para aspectos estéticos (uso de itálico, indicação do ano da obra consultada, uso de aspas). Tais aspectos são necessários na produção textual, sobretudo na esfera acadêmica, mas não devem, do nosso ponto de vista, predominar durante o processo de leitura, que representa o momento em que os efeitos de sentidos são construídos, o que requer um olhar mais voltado para os movimentos que o sujeito produz para inscrever-se discursivamente nesse *mosaico*

composto por outros saberes, outras memórias, outras alteridades, outras identificações, ou seja, o seu texto, pois é nesse momento que o sujeito passa a incursionar-se por um universo de palavras e estruturas linguísticas não-idênticas ao da língua materna, dotadas de significação também não-idênticas, que o coloca diante não apenas das diferenças morfossintáticas, mas das diferentes formas de construir sentidos.

Essas falhas, portanto, devem representar as novas identificações de um sujeito que está buscando inscrever-se numa língua que é outra para, por meio dela, conseguir se dizer e promover um rearranjo significativo. Devem representar, também, o momento em que o sujeito se dá conta do impensável descolamento entre língua e realidade, da não transparência da língua e do impossível que a constitui, desvelando-lhe que não há tradução perfeita, que tudo não se diz do mesmo modo, que os processos de significação são distintos. Neste sentido, a busca pela construção da subjetividade neste lugar, ainda estrangeiro para o sujeito, se ancorará sempre na forma material, ou seja, a língua, deixando nela “cicatrices” provocadas pela irrupção da língua fundante do seu psiquismo: a língua dita materna.

Recuperando uma posição de Serrani (2003), é necessário, então, que o sujeito-professor, desse lugar de revisor/corretor, tenha em conta que a língua não preexiste ao discurso e, por essa razão, não é o léxico e as estruturas linguísticas que garantem a produção de sentidos, mas a significação dos processos discursivos que se constituem sócio-historicamente. Desse modo, vale lembrar que a língua materna, enquanto matéria fundante do psiquismo, não pode ser excluída ou apagada do processo de inscrição subjetiva na língua estrangeira, posição que, se levada em conta, muito contribuirá para a ampliação do trabalho de correção/avaliação das produções dos sujeitos-estudantes.

Como já discutimos anteriormente, o texto deve funcionar como um espaço discursivo no qual a interlocução travada pelos sujeito-autor e sujeito-leitor produzirá os variados efeitos de sentidos. Contudo, o que presenciamos nessa SD caracteriza uma simulação de interlocução, pois, como já aqui discutido, a avaliação do sujeito-leitor se volta para a estruturação linguístico-estética do texto e a tentativa de estabelecimento da interlocução manifesta-se pelo viés da interdição do dizer do sujeito-aluno, que vê a sua posição denegada, tanto pelo emprego da palavra “*navegador*”, quanto pelo da expressão “*falta de transparencia*”, evidenciando o fato de que, mesmo sendo os sentidos regidos sócio-historicamente, ao tentar promover neles deslocamentos, o sujeito-aluno é sumariamente silenciado, tendo o seu dizer interdito. Por essa posição assumida pelo sujeito-corretor, podemos (re)afirmar que a interlocução entre os sujeitos não se concretiza porque o trabalho

de correção reforça a memória de sentidos da língua como estrutura, fechada em si mesma e a-histórica. O uso desses termos, portanto, revela um sujeito que toma posição, que assume a responsabilidade pelo que diz e que marca uma posição ideológica, confirmando a tese de Pêcheux ([1975] 1995, p. 160) de que “as palavras, expressões, proposições, etc. mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam.” Em outros termos, os sentidos não são dados *a priori*, mas são determinados pela interpelação sócio-histórica do sujeito.

A busca por esse outro lugar de (se) dizer, não raras vezes, é marcada por (des)encontros, (des)encantos produzidos pelo contato/confronto entre a língua materna e a língua estrangeira que afeta as representações identitárias do sujeito, que o coloca diante de outros saberes, outros léxicos, outras estruturas morfossintáticas, outros sentidos. Sob esse olhar, o modo como o sujeito-professor se coloca diante do texto do sujeito-aluno (leitor-autor ou leitor corretor) será determinante para que a língua estrangeira funcione como um espaço de arrebatamento/acolhida ou de interdição/rejeição e para que a escrit(ur)a, nessa nova ordem, passe a representar (ou não) o lugar do possível e do impossível para esse sujeito desejante, esse *ser-em-falta*, tendo em vista que ela representa um lugar a partir do qual o sujeito se dá conta da sua não plenitude, da instabilidade da língua, da heterogeneidade e incompletude do discurso. Enfim, a luta travada pelo sujeito-aluno na busca pelos efeitos de sentidos, nesse espaço discursivo “ritualizado com falhas”, é marcada pelo contato/confronto entre a LM e a LE e, por que não dizer também, por pontos de resistência a partir dos quais o sujeito resiste, persiste e insiste, ao:

não entender ou entender errado; não ‘escutar’ as ordens; não repetir as litanias ou repeti-las de modo errôneo, falar quando se exige silêncio; falar sua língua como uma língua estrangeira que se domina mal; **mudar, desviar, alterar o sentido das palavras e das frases**; tomar os enunciados ao pé da letra; **deslocar as regras na sintaxe e desestruturar o léxico jogando com as palavras...** (PÊCHEUX, 1990, p. 17 – grifos meus).

E, assim, fazer resistência também ao discurso pedagógico, enquanto parte integrante das condições de produção, que atravessa os modos de constituição dos sentidos no trabalho de correção. É fazer resistência a esse lugar do saber institucionalizado, legal, legítimo que apaga os sentidos possíveis do sujeito-aluno em favor de um sentido autorizado pelo professor-corretor num trabalho que produz uma sobreposição dos gestos de interpretação pelos aspectos formais da língua e do texto. É fazer resistência à circularidade e ao

autoritarismo desse discurso, abrindo espaço para que os sujeitos, a partir dos seus gestos de interpretação, produzam a interlocução e desestabilizem a cristalização do já-posto, possibilitando, dessa forma, a instauração de novos sentidos.

O trabalho de leitura do sujeito-professor continua centrado nos aspectos formais da língua e do texto e na tentativa de interdição do dizer do sujeito-aluno, como na SD anterior. Ao denegar a posição assumida pelo sujeito-autor de que não se trata de uma encenação (“*no es escenificación*”) a oscilação presente em Inca de Garcilaso de la Vega, o professor não apenas estabelece uma posição ideológica distinta, mas, sobretudo, produz uma assepsia da leitura e do pensamento, impedindo um gesto interpretativo desestabilizador dos sentidos estabilizados e ignora a plurivocidade que constitui todo dizer.

**SD33** Inca, indio, mestizo, migrante por la naturaleza y oscilante. Todas esas palabras sirven para referenciar el Inca Garcilaso de la Vega. Sin embargo la oscilación para él es genuina, él tira provecho de esto cuando le conviene como uno de sus recursos, pero es importante que se quede claro que no es escenificación, Garcilaso es verdaderamente Inca, verdaderamente español y ama con sinceridad y lealtad las dos mitades suyas.

Esa fusión es muy bien observada por José Antonio Mazzotti en su narración de un episodio en que Garcilaso permite que veamos con claridad esa dualidad: “El año de mil y quinientos cincuenta y seis se halló en un resquicio de vna mina de las de Callahuaya vna piedra de las que se erian con el metal [del oro], del tamaño de la cabeça de vn hombre [...] los Yndios la llamauan Huaca, que como en otra parte diximos entre otras muchas significaciones que este nombre tiene, vna es dezir admirable, cosa digna de admiracion por ser linda, como tambien significa cosa abominable por ser fea, yo la miraua con los unos y con los otros (1, VIII, X(IV f.223v.724).

Aquí Garcilaso asume una mirada dual. Fiel tanto a su formación neoplatónica como a sus raíces andinas, logró yuxtaponer dos verdades independientes en un esfuerzo por armonizarlas. Si lo logró o no depende mucho de la perspectiva del lector. Mientras que para un lector español debió haber sido difícil reconciliar la descripción de la roca de oro simultáneamente como bella y horrible, para Garcilaso parecía no haber contradicción”. (MAZZOTTI, 2010, págs. 201 - 202).

ler  
cita  
"obste"

Como podemos ler em Orlandi (1988), as leituras podem ser múltiplas, mas nelas há uma relação de interlocução que regula as suas possibilidades, isto é, o jogo entre a paráfrase e a polissemia que funciona numa relação auto-limitativa: uma dá limites à outra. A leitura parafrástica se caracteriza pelo reconhecimento (reprodução) do sentido dado pelo autor, enquanto na leitura polissêmica é a atribuição de outros sentidos ao texto que a caracteriza. Com base no modo como o sujeito leitor-corretor fixa sua interlocução com o texto desse recorte, podemos dizer que há a prevalência da leitura parafrástica, tendo em vista que os gestos de correção apontam para a imposição de um sentido único atribuído ao texto, sem levar em conta os gestos de interpretação do sujeito-autor, sobrepondo-se, desse modo, a uma

leitura que permite a variação de sentidos de maneira mais ampla (a leitura polissêmica). Estamos diante, portanto, de uma ilusão discursiva do sujeito-leitor que, desse lugar de corretor/revisor, acredita ter só ele o domínio completo do que está sendo dito, ilusão que o faz trabalhar a leitura como um resgate de sentidos previamente estabelecidos quando, de fato, ela deve representar um deslizar por rios caudalosos da metáfora, um mergulhar em deslocamentos que tanto a sua produção quanto a produção da escrit(ur)a podem proporcionar (Payer, 2012).

Para finalizar a análise desse recorte, trazemos a observação final feito pelo professor sobre a produção do sujeito-aluno.

**SD34** El Inca Garcilaso de la Vega fue un mestizo de nacimiento, mitad Inca y mitad española en sus venas, pero su dedicación y comprometimiento con sus raíces incas hacen de él sin duda ninguna, Indio.

El texto confirma la consigna sin plantear una hipótesis y desarrollarla. Así, los argumentos o enunciados se vuelven reiterativos y el análisis se pierde.

Para a AD, todo processo discursivo está inscrito numa relação ideológica de classes fundada pela contradição. A formulação acima posta em análise representa o lugar onde essa contradição se realiza, na medida em que, na evidência de um dizer segundo o qual o sujeito-aluno apenas confirma as questões propostas para o trabalho sem levantar e desenvolver uma hipótese, o que torna o seu texto reiterativo e pouco analítico, inscreve-se um outro dizer que, muitas vezes, tenta interditar os gestos de interpretação produzidos pelo sujeito-autor, os quais revelariam, justamente, essa posição analítica se não tivessem sido interditados. Nas seguintes formulações, vemos os gestos de análise do sujeito-aluno sendo questionados, barrados: ("~~navegador~~" / "~~falta de transparencia~~ con relación a su sentimiento de pertenencia nacional" / "Cuál es el tamaño de la influencia occidental en la forma de Inca Garcilaso ~~ver las cosas?~~" / "~~pero es importante que se quede claro que no es escenificación~~" / "~~pero su dedicación y comprometimiento~~ con sus raíces incas hacen de él sin duda ninguna, Indio"). Dá-se, assim, uma relação de contradição porque, ao mesmo tempo que se requer do sujeito a produção de uma análise mais consistente, apaga-se a sua tomada de posição diante da bibliografia crítica sugerida, definindo-se como aceitável, dessa maneira, um sentido previamente estabelecido, um saber consagrado.

Finalmente, pode-se, então, concluir que o professor, dessa posição de leitor-corretor, não consegue ler o dizer desse sujeito-aluno que busca produzir sua inscrição em discursividade num espaço ainda estrangeiro para ele e nele se tornar autor. Assim, sob o modo das formações imaginárias, materializa-se a imagem que o leitor-corretor atribui ao sujeito-autor que ressoa mais especificamente sob a forma de um “Quem é ele para escrever assim em ‘minha’ língua?”, uma vez que, no seu trabalho de leitura-correção, as formas linguístico-estéticas do texto sobredeterminam a constituição da autoria na língua espanhola.

### 5.3.2 Leitor-autor

Como explicitado anteriormente, nesta subseção tomaremos como referência o modo como se configura o funcionamento interlocutivo entre o sujeito-revisor e o sujeito-autor a partir das pistas impressas na correção dos textos produzidos pelos sujeitos-alunos e que contribuem para a inscrição destes no funcionamento discursivo da língua espanhola.

### Recorte 3 (Anexo 6)

Dessa produção textual, recortamos quatro sequências discursivas a fim de observar o modo como se estabelece o diálogo entre o sujeito-corretor/revisor e o sujeito-autor nesse espaço discursivo.

**SD35** Ya en el Prohemio, aparecen los primeros rasgos de esa cuestión: las ocurrencias de ~~la~~ énfasis en el personaje principal, Álvaro Núñez. Ese “yo”, que protagonizó los hechos que serán narrados al Rey, ~~de~~ tuvo las mejores intenciones y, como un fiel vasallo, no abandonó ~~a~~ sus propósitos o ~~a~~ su cultura en los momentos más difíciles. De esa manera, se roba para él la atención que debería ser destinada a las autoridades. → *¿el capitán Pánfilo de Narváez?*

“De mí puedo decir que en la jornada que por mandado de Vuestra Magestad hize en Tierra Firme, bien pensé que mis obras y servicios fueran tan claros y manifiestos como fueron los de mis antepasados, y que no tuiera yo necesidad de hablar para ser contado entre los que con entera fe y gran cuydado administran y tratan los cargos de Vuestra Magestad y les haze merced.” (Núñez, 1906, p.4).

Se queda evidente, entonces, ya en las primeras líneas del texto, la supra valorización del “yo” en detrimento ~~del~~ “otro”. Y mismo que no sea necesaria la utilización de pronombres → *el controlado* para determinar los sujetos de las frases, Álvaro deja en evidencia el agente de la acción: *Creo que los entiendo en exceso*

“Lo qual yo escreui con tanta certinidad que aunque en ella se lean algunas cosas muy nueuas y para algunos muy difíciles de creer, pueden sin dubda creerlas, y creer por muy cierto que antes soy en todo mas corto que largo, y bastara para esto auerlo yo offrescido a Vuestra Magestad por tal.” (Núñez, 1906, p.5).

Apesar de se observarem marcas de correção linguística em toda superfície textual, já se constata, desde o início, uma posição por parte do sujeito-professor que aponta para uma interlocução com o sujeito-autor, como se pode constatar na pergunta “¿el capitán Pánfilo de Narváez?” feita para a afirmação do sujeito-autor de que o personagem principal, Álvar Núñez, atraía para si a atenção destinada às autoridades. Essa forma de questionar corrobora a afirmação de que, na base de todo texto, reside o implícito, ou seja, aquilo que não está dito, mas que também significa; demonstra, ademais, uma atitude que não denega o gesto interpretativo do sujeito-autor, mas abre espaço para a possibilidade de atribuição de efeitos de sentido a partir de uma posição subjetiva e de uma história de leitura, que farão com que os sentidos sejam negociados pelos gestos de interpretação. Essa posição também pode ser observada no comentário “*al contrario, creo que los utiliza en exceso*”, em que a expressão destacada modaliza um posicionamento interpretativo diferente sem, no entanto, sobrepor-se à afirmação do sujeito-autor e, assim, sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente nesse processo de significação. Estamos diante de um trabalho de revisão que mostra como os modos de dizer sobre o dizer do outro podem funcionar no campo da prática pedagógica, pendendo para uma interdição ou para uma abertura ao diálogo e demonstrando, por parte de quem lê, um esforço de compreensão e acolhimento do dizer do outro.

Temos defendido o texto como um espaço discursivo heterogêneo, no qual intervém o trabalho do sujeito-autor (o sujeito-aluno) e do sujeito-leitor (sujeito-professor). Neste sentido, essa SD revela uma negociação de sentidos, por meio de gestos de interpretação, entre sujeitos que ocupam diferentes posições em diferentes formações discursivas, o que aponta para um movimento, por parte do sujeito-leitor, para a constituição do que aqui estamos considerando como autoria colaborativa/compartilhada, já que os seus gestos ultrapassam o propriamente linguístico em um trabalho de leitura enquanto processo de interlocução, no qual se instauram autor e leitor em sua relação como sujeitos.

A leitura, no escopo da AD, representa um trabalho simbólico no espaço aberto de significação em que as diferentes possibilidades de interpretação coexistem e dão origem à pluralidade de leituras, isto é, a possibilidade de se ler um mesmo texto de maneiras diversas. Isso se dá porque existe uma historicidade que constitui tanto o texto quanto o sujeito-leitor e o processo de leitura é produzido em condições determinadas por um contexto sócio-histórico. Dessa maneira, “há leituras previstas para um texto, embora essa previsão não seja absoluta, pois sempre são possíveis novas leituras dele” (ORLANDI, 2012, p. 114). Essa previsão não absoluta pode ser observada na próxima SD se considerarmos que o comentário do sujeito-

leitor (“*Le salteaste los momentos en que Álvaro y sus compañeros son esclavos y mercaderos*”)<sup>27</sup> configura que a leitura por ele já realizada do texto analisado pelo sujeito-autor aponta para o fato de que todo leitor tem sua história de leitura, cujos gestos de interpretação se dão pela relação com o Outro (interdiscurso) e o outro (interlocutor), num imbricamento entre o social, o histórico e o ideológico que atravessam o sujeito na função-leitor.

SD36

El tercero tono empieza a ser introducido cuando los viajeros ganan el respeto de los indígenas, después de se convirtieren en chamás. Como ya no pertenecían a las tribus, el "nuevo" espacio les resultó funcional y pasaran, por lo tanto, a tentar rehacer el camino de vuelta a la España. El viaje tiene, ahora, el objetivo de regreso y asume un tono fundamentalmente religioso. Es por eso, por ejemplo, que palabras como "maíz" y "cristianos" son excesivamente repetidas en partes distintas del relato (Molloy, 1987), porque corresponden al espíritu de los sobrevivientes y al tono asumido por el texto.

*Se salteaste los momentos en que Álvaro y sus compañeros son esclavos y mercaderos*

É neste sentido que a determinação do contexto histórico-social abre espaço para a pluralidade possível – e necessária – das leituras que se tornam possíveis quando o professor considera que a história de leituras do aluno não é necessariamente igual à sua e proporciona desafios à compreensibilidade sem deixar, contudo, de propiciar as condições necessárias para que o aluno assuma esse desafio de forma responsável pelo sentido que lê (e produz), pois “O mesmo leitor não lê o mesmo texto da mesma maneira em diferentes momentos e em condições distintas de produção de leitura, e o mesmo texto é lido de maneiras diferentes em diferentes épocas, por diferentes leitores” (ORLANDI, 2012, p. 62). Em outras palavras: por representar o momento em que a interlocução se instaura e desencadeia o processo de significação, no qual autor e leitor passam a interagir e a instituir o espaço da discursividade a partir de suas condições de produção, a leitura significa um momento crucial da/para a constituição do texto. É a presença da história na construção do texto e na constituição dos leitores.

Para significar, a materialidade simbólica (o discurso) está marcada pela articulação da língua com a história, regida pelo mecanismo ideológico, que se torna visível por meio dos gestos interpretativos do sujeito atravessado pelo inconsciente e interpelado pela ideologia e que, na função-leitor, constitui-se com a linguagem em função da textualidade, enquanto

<sup>27</sup> “Você pulou os momentos em que Álvaro são escravos e comerciantes”.

matéria discursiva, que se produz a partir da articulação dos gestos de interpretação e da formulação. Essa materialidade – aberta a possibilidades de leituras diversas – também se abre para as falhas, para os equívocos como fato estruturante de uma língua heterogênea, não-Uma, inscrita na história para poder significar, constituída pelo real que lhe é próprio e pelo real da história que produzem a impossibilidade de que tudo possa ser dito e de que todo dizer comporta uma parte inacessível ao próprio sujeito. Observemos, neste sentido, como se dá esse funcionamento nas SD37 e SD38.

**SD37** O sea, los españoles pasarán por un proceso de transculturación, por lo cual aglutinarán a su cultura de origen la cultura indígena adquirida. Lo que no es, sin embargo, una subordinación cultural. Ese sincretismo se manifiesta, por ejemplo, en las prácticas chamanes y el canibalismo. En caso del chamanismo, que es una mistura del religioso con el maravilloso, puede percibirse también un rechazo a alteridad, porque mismo obligados a esa práctica, los viajeros preservaran el temor a fe cristiana, lo que justifica también la "no subordinación" cultural:

*se de los indígenas* ←  
*prácticas*  
*explican*

Há nessa SD uma identificação plena do aluno, na posição sujeito-autor, com os domínios dos saberes estabilizados provenientes do interdiscurso e materializados nas afirmações feitas pelos autores dos textos que compõem a bibliografia crítica, base para a análise do tema proposto, ou seja, com as posições assumidas por Pranzetti (1993) e Pratt (2011) para quem o contato dos espanhóis com os indígenas representa, ao mesmo tempo, o encontro da cultura organizada (Espanha) com a cultura desorganizada (o Novo Mundo) e a constituição dos indivíduos que se dá pela relação mútua entre esses povos. Nesse trabalho de identificação, podemos observar já a irrupção de um equívoco de ordem ideológica: tanto se considerarmos que nesse contato não há uma relação mútua, mas a supressão de uma raça e sua cultura, impondo-se, portanto, as bases do que os autores denominam “cultura organizada” sobre os povos indígenas, quanto pela afirmação de que não houve subordinação cultural dos espanhóis apesar do processo de transculturação. Ora, em todo processo de dominação, não há subordinação do dominador – que impõe seus costumes e silenciam os do outro –, mas sim do dominado. É neste sentido que aqui designamos como um equívoco de ordem ideológica por compreendermos que, em função do sentido produzido, a formulação aponta para uma posição ideológico-discursiva do sujeito sobre o processo de colonização da América hispânica.

Por outro lado, a identificação do sujeito-aluno com esse domínio do saber revela o funcionamento das formações ideológicas e sua intrincação com as formações discursivas na reprodução desses dizeres, já que todo processo discursivo está inscrito numa relação ideológica fundada pela contradição cujos sentidos são determinados a partir das posições ideológicas ocupadas pelo sujeito. Nesta SD, o que se observa é uma aderência da prática discursiva do sujeito-aluno a um saber proveniente do interdiscurso sob o efeito de concordância em relação a outros discursos, outros dizeres.

As formações discursivas, para a AD, são responsáveis pela interpelação dos indivíduos em sujeito do discurso e se dá pela identificação do sujeito com a formação discursiva dominante por meio da articulação entre o *pré-construído*, que impõe a transparência universal sobre a realidade e seu sentido, e o *efeito-transverso*, que estabelece a relação do sujeito com o sentido. Sob essa perspectiva, observamos que a identificação do sujeito-autor com as posições de Pranzetti e Pratt se constrói pelo funcionamento do pré-construído de que há uma superioridade da cultura europeia cujo modelo de organização deve ser seguido/imitado, e do efeito-transverso que torna visível a identificação desse sujeito com esse sentido estabilizado. São saberes provenientes do interdiscurso cujos sentidos são formulados antes, em outros lugares, mas dissimulados no interior das formações discursivas pelo efeito de transparência nelas formado.

Nessas formulações produzidas pelo sujeito-aluno, portanto, observamos o efeito ideológico dissimulando para o sujeito que o sentido está colado às palavras, aos enunciados, apagando para ele as suas condições de produção, a constituição da exterioridade que atravessa todo processo discursivo, e seu gesto interpretativo, por consequência, é marcado pelo efeito de transparência, como se o sentido nascesse ali e não houvesse história. Esse funcionamento se produz sobre um sujeito constitutivamente social e descentrado, um *ser-em-falta*, que sofre determinações do inconsciente e da ideologia, como já visto anteriormente.

Tomamos a leitura em AD como uma prática produzida num processo e, ao produzir a sua leitura, o sujeito-leitor o faz sob a ilusão de que está diante de uma materialidade homogênea constituída apenas pela voz daquele que a produziu, ou seja, o sujeito-autor, não levando em conta que, na realidade, essa materialidade é constituída por vozes provenientes de outros textos, de outros discursos, de outras formações discursivas. É neste sentido que a interlocução estabelecida durante a prática discursiva de leitura vem marcada pela interação do sujeito-leitor não apenas com o sujeito-autor, mas também com outros sujeitos inscritos nos recortes textualizados que são mobilizados pelo sujeito-autor durante a produção de seu

texto. Do nosso ponto de vista sobre a SD aqui posta em análise, o sujeito-leitor, nesse papel de duplo do sujeito-autor, rompe com os efeitos de evidência produzidos na formulação e se inscreve nas redes significantes, contraindificando-se com a posição assumida pelo sujeito-autor num trabalho de desestabilização que incide sobre os sentidos estabilizados e seu efeito de transparência, provocando uma ruptura no/do sentido produzido pelo sujeito-aluno, ao afirmar que houve, sim, uma subordinação cultural, mas dos indígenas (“*si de los indígenas*”), presente em sua correção.

Como o sujeito-autor, ele também é interpelado ideologicamente e encontra-se inscrito em uma formação discursiva na qual ocupa uma posição-sujeito que não coincide com a posição-sujeito ocupada pelo sujeito-autor. Seus gestos de interpretação apontam para uma não coincidência entre o lugar social que ele ocupa e o lugar ocupado pelo sujeito-autor. Assim, nesse processo de interlocução, observamos duas posições-sujeito que se distanciam, ou seja, o sujeito-leitor discorda da posição assumida pelo sujeito-autor.

São esses gestos que nos levam a defender um trabalho de leitura que deve pretender desestabilizar sentidos aparentemente estabilizados, provocando deslocamentos, derivas, rupturas. Um trabalho produzido por um sujeito na função de leitor-revisor do texto que, a partir de uma posição-sujeito diversa, negocia sentidos outros a partir do movimento de contraindificação ou desidentificação que se dão a partir da sua história de leitura, de outras condições de produção. Trata-se de um trabalho em que o sujeito, nessa função de revisor, não apenas denega, interdita, mas, ao contrário, negocia sentidos e produz, dessa forma, o que estamos designando uma autoria colaborativa/compartilhada.

Ainda sob o funcionamento da ideologia que ressoa sobre o dizer do sujeito-autor, observamos mais um equívoco que irrompe no fio de seu discurso. Há uma falha, do nosso ponto de vista, na apropriação dos sentidos ao afirmar que “a prática do canibalismo pertencia ao imaginário selvagem e não do europeu”, como podemos constatar na SD38:

**SD38**

“Aquella misma noche que llegamos vivieron unos indios a Castillo y dixeronle que estauan muy malos de la cabeça, ruegoandole que los curasse, y despues que los huuo santiguado y encomendado a Dios, en aquel punto los indios dixeron que todo mal se les auia quitado (...).” (Núñez, 1906, p.78).

Lo mismo se pasa con el canibalismo, porque esa práctica pertenecía al imaginario salvaje y no del europeo. Ese episodio del canibalismo puede ilustrar también el permanente rechazo al otro. Álvaro, una vez más, demarca bien con los pronombres que estuvo lejos de esa desgracia y, así como los indios, reprobó el hecho (vale destacar que el endocanibalismo podría configurar una más de las construcciones de la identidad, por representar una inversión de realidades).

*centro do  
imaginário  
selvagem e não do  
europeu*

Retomando, mais uma vez, a formulação milneriana de que uma locução, trabalhada pelo equívoco, é ao mesmo tempo ela mesma e uma outra, a afirmação feita na SD e o comentário feito pelo professor revelam diferentes posições-sujeito no texto. O equívoco representa uma falta estruturante de qualquer dizer, uma vez que a sua irrupção se dá no ponto em que a língua atinge a história, ou seja, no ponto em que o impossível linguístico afeta a contradição histórica. A sua instauração, nessa formulação produzida pelo sujeito-aluno, possibilita a produção de um sentido outro e de uma outra subjetividade, divergente da sujeito-revisor que retifica a formulação afirmando que a prática do canibalismo “pertencia ao imaginário europeu sobre o selvagem”, apontando, dessa maneira, para posições ideológicas diferentes nessa negociação de sentidos. É pela sua presença que o sujeito vê frustrado o desejo de unidade e transparência dos sentidos, ou como diz Cavallari (2010):

(...) o equívoco desnuda a verdade do sujeito que enuncia, ao produzir uma falha material que foge ao seu controle. Essa falha materializada na/pela língua não pode ser recoberta, possibilitando a produção de sentidos outros, por vezes indesejáveis e que denunciam a posição ocupada pelo sujeito de linguagem, bem como as formações discursivas em que seu dizer se inscreve para produzir sentidos (CAVALLARI, 2010, p. 669).

Com base nessa afirmação, observamos que a verdade do sujeito é falada pela língua que materializa as suas formações ideológicas e os discursos outros nos quais ele se apoia para legitimar o seu dizer. Ora, se estamos considerando uma língua não-toda e um sujeito clivado, essa verdade, conseqüentemente, apresenta-se também como não-toda porque as palavras sempre faltam. Logo, assim como a língua, a verdade atinge o real, que se presentifica em toda discursividade, sempre invadida pelo não-sentido e pelo interdiscurso, em sua forma heterogênea e contraditória, caracterizando-se, dessa forma, como um ritual sempre com falhas.

Nesse imaginário ou desejo de que a língua não é/seja equívoca, o real equívoco existe desestratificando incessantemente a língua, espantando “o fantasma nascido da conjunção indevida de vários estratos: ele explode em univocidades combinadas” (MILNER, 1987, p. 13). É neste sentido que a incompletude estruturante de toda língua projetada pelos equívocos (de interpretação, de construções, de formulações), que representam o tecido de toda discursividade, assenta-se sobre o fato de que existe *alíngua* enquanto registro que consagra a língua ao equívoco, o qual, para Mariani (2006, p. 8), “se instaura e faz falhar a vontade de unidade e de transparência da comunicação porque incorporam o real em suas análises do simbólico e do imaginário.”

Como estamos considerando a natureza intervalar do sujeito de linguagem duplamente marcado – pelo inconsciente e pela ideologia – a ressonância dos traços inconscientes do significante se manifestará sempre na forma de equívocos nesse *ser-em-falta*, fazendo irromper o *non-sense*. E como estamos considerando, também, que, para dizer, o sujeito tem de se inscrever no interdiscurso, filiando-se a um saber discursivo, a uma memória, assujeitando-se à língua, que comporta a falha, a materialidade posta em análise põe em evidência o ponto em que essa falha toca a contradição histórica e faz produzir a irrupção do equívoco como espaço de uma formulação contraditória, a partir da qual se tornam visíveis posições-sujeito divergentes.

Constitutiva da ordem simbólica, a língua é uma estrutura significante que comporta a falha e a sua inscrição na história põe em evidência o equívoco que habita o discurso. Do lugar da ordem da história, o equívoco, portanto, intervém na possibilidade da construção total das identificações e insta o sujeito à interpretação, à tomada de posição. Ele passa a representar, assim, o lugar de observação das contradições das condições em que se dão as práticas discursivas dos sujeitos, evidenciando o real da história “como uma contradição da qual o impossível não seria foracluído” (PÊCHEUX e GADET, 2010, p. 52), posto que em todo processo discursivo o interdiscurso se atravessa e se faz presente como uma presença ausente. Pensar o equívoco enquanto fato estrutural, por esse viés, é pensá-lo num imbricamento entre a ordem da língua (o significante em funcionamento) e a ordem da história (a contradição) a partir qual a significação se dá pela relação indissociável da língua com o inconsciente (*alíngua*) e com a ideologia (interdiscurso), posto que é ele (o equívoco) que permite a instauração da interpretação e, por conseguinte, a possibilidade de o sujeito-leitor negociar sentidos no espaço discursivo: o texto.

A apropriação/produção dos sentidos, por esse prisma, realiza-se num movimento pendular que aponta ora para o desejo de unicidade, completude, ora para o impossível, a contradição nesse espaço de interpretação, sendo o sujeito-leitor, por meio dos seus gestos interpretativos, responsável por desnaturalizar os sentidos postos pelo aluno na posição autoral num trabalho de sutura das derivas de sentido, provocadas pela falha, pelo equívoco que, insistentemente, invadem o espaço discursivo. Trata-se, em outros termos, de desestabilizar a ordem das coisas-a-saber, o logicamente-estável, tendo em vista a existência de um “real constitutivamente estranho à univocidade lógica, e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos” (PÊCHEUX, [1983] 2015).

Para finalizar, trazemos o comentário final feito pelo professor por parecer-nos bastante coerente com a posição por ele assumida, durante o trabalho de leitura, nessa função de sujeito-leitor-revisor. Como ele mesmo deixa claro, “para esta prova, não levei em conta os problemas de escrita para te avaliar, mas para a próxima consegues um corretor de estilo que te ajude com o idioma.” Duas questões podem ser levantadas a partir desse comentário: de um lado, apesar de haver problemas na produção do sujeito-aluno, é possível ler para além deles; de outro, há uma ideia de que um “corretor de estilo” possa solucionar “os problemas com o idioma” que, na realidade, não é dessa forma que funciona.

SD39

 para este parcial, no tive  
 a ante los problemas de escritura para  
 calificarlo, pero para el próximo conseguire  
 un corrector de estilo que te ayude con  
 el idioma.

Da posição até aqui por nós defendida e baseando-nos nos sentidos que os dizeres acima evocam, entendemos que o sujeito-leitor-revisor, em seu trabalho discursivo de leitura, promove a desestruturação do efeito-texto, descortinando o efeito de fechamento, de homogeneidade e de completude, e traz à cena a abertura à exterioridade, a plenitude da heterogeneidade e o lacunar constitutivo de todo processo discursivo. Ao promover esse movimento, ele também descortina a materialidade textual para além de sua superfície e passa a negociar sentidos, muitas vezes, diferentes dos pretendidos pelo sujeito-autor em suas formulações e passa com este a travar “embates” interlocutivos, auxiliando-o na inscrição do funcionamento discursivo e na concretização do seu fazer-dizer.

As vozes do sujeito-autor, em suas formulações, e do sujeito-leitor, em seus comentários, presente nesta materialidade posta em análise, se entremeiam e dão corpo a um trabalho que aponta para uma autoria colaborativa/compartilhada, configurando uma posição-sujeito que funciona como leitor-autor. Ainda de acordo com as posições até aqui discutidas, passemos à análise de mais quatro sequências discursivas de um outro recorte.

Recorte 4 (Anexo 7)<sup>28</sup>

**SD40** Los mestizos sufren con una situación de no pertenencia ni a un mundo (de los españoles) ni a otro (de los indígenas). Naturalmente, delante de tantas diferencias entre las dos culturas, ellos no se identifican entre sí, y esos sujetos mestizos fluctúan sin pertenecer a ninguna de las dos sociedades. A través de la conjugación de los opuestos, de “una laboriosa semiosis destinada a producir la legitimidad de esa condición” (Polar, 2003, p. 83), Inca Garcilaso intenta integrarse e integrar su pueblo<sup>6</sup> al mundo de los vencedores a partir de la mirada hacia

Cuando se mira el Perú Colonial, más frecuentemente nos deparamos con un estereotipo de indígena criado a partir de la perspectiva, o sea, una visión profundamente cargada de desvíos por barreras culturales, lingüísticas y religiosas. Esos modelos de nativos (incas) están íntimamente vinculados al contexto hispanoamericano, rechazando una visión primordial, que es la visión de los vencidos. Inca Garcilaso de la Vega, sujeto mestizo<sup>1</sup>,

propone una reinterpretación correctiva<sup>2</sup> de la historia de los incas con base en el método filológico humanista, método en el cual él, por haber “mamado en la leche” sería el intérprete ideal.<sup>3</sup> O sea, a partir de “las memorias, las tradiciones oralmente divulgadas en el entorno familiar y a consultas de las profusas historias y crónicas contemporáneas sobre el Nuevo Mundo” (Cordiviola, 2005, p. 124)<sup>4</sup>, Inca Garcilaso, para el cual “equilibrio y armonización del presente habían sido casi obsesiones” que le hicieran observar “los ciclos de la historia andina con el neoplatónico intuito de conjugar los opuestos, aunque sean inconciliables” (Cordiviola, 2010, p. 172)<sup>5</sup>, construyó una nueva versión del Tahuantinsuyu, del Incario y del pueblo inca, nueva versión que Alberto Flores Galindo y Beatriz Pastor llaman de utopía andina.)

Cuidado:  
 de esta  
 tomando  
 como  
 propio  
 un regi-  
 men  
 por parte  
 de la  
 a

Problema conceitual: Beatriz Pastor escribe CONTRA la utopía andina

A longo de todo esse recorte, os vestígios de correção deixados pelo sujeito-leitor indicam o estabelecimento de uma interlocução nesse espaço discursivo. Embora, em sua maioria, as posições-sujeito divirjam, não há uma interdição do dizer do sujeito-autor, mas um movimento que se dirige para um trabalho colaborativo de construção do dizer, ora retificando os gestos interpretativos do sujeito-autor, ora ratificando-os e ora solicitando a revisão de algumas afirmações, visando, do nosso ponto de vista, represar (imaginariamente) a instauração de equívocos, como se pode observar no comentário 1: “Problema conceitual: Beatriz Pastor escreve contra a utopia andina.” Este gesto de correção revela um movimento de colocar o sujeito-aluno numa rede de memórias sobre o objeto, das formas de dizer esse objeto que estão consagradas. Nele estão envolvidas a história da leitura e a história do leitor. Trata-se, de nossa perspectiva, de uma história de leitura em que o sujeito-aluno é chamado a

<sup>28</sup> Como os comentários feitos pelo professor foram escritos a lápis e não estão muito legíveis, eles serão transcritos na íntegra durante o procedimento de análise a fim de facilitar a leitura.

perceber, na qual ele é convocado a se inscrever; uma história de leitura do objeto que ele precisa dominar para que possa, depois, deslocar-se dela.

O interdiscurso representa uma teia discursiva invisível de já-ditos indispensáveis à constituição do sujeito e do texto, que passa a se configurar com um grande (re)arranjo de vozes dispersas, e que, ao serem discursivizadas, precisam ter seus vestígios da exterioridade apagados pelo sujeito-autor no processo de textualização. Para Indursky (2009), é imprescindível que as marcas das diferentes alteridades se tornem imperceptíveis, invisíveis no interior do texto e dissimulem que nele elas foram produzidas. Essa premissa, no entanto, parece não haver sido atendida pelo sujeito-autor em sua formulação ao afirmar que *“Inca Garcilaso de la Veja propone una interpretación correctiva de la historia de los incas...”*, pois o sujeito-leitor, a partir de sua história de leitura, o interroga declarando que ele se apropria de um argumento de outrem, como se pode observar no comentário 2: “está sendo tomado como próprio um argumento que pertence a M. Zamora. Citar a crítica e discuti-la.” Essa posição assumida, contudo, não interdita o dizer do sujeito-autor, mas o convoca a promover gestos de interpretação sobre a bibliografia crítica, posicionando-se. O que se vê, portanto, é o funcionamento da formação discursiva, regulando o que (não) pode e (não) deve ser dito e como (não) devem ser ditos os saberes de um discurso-outro que sempre ressoam no interior de todo texto.

Do nosso ponto de vista, preferimos interpretar a formulação do sujeito-autor não como uma apropriação indevida do discurso outro, mas como marcas da memória que se manifestam na estrutura linguística dos enunciados sob a forma de supressão das citações de um discurso a partir da qual se observa o funcionamento simultâneo da memória e do apagamento, ou ainda, marcas de sua forma de se inserir na história do objeto. Trata-se de um indício da memória discursiva que se manifesta na estrutura da língua.

Assim, essa prática discursiva materializa uma disputa de interpretações entre o sujeito-autor e o sujeito-leitor, num trabalho de interpretação e apagamento dos sentidos provenientes do interdiscurso – como sentido já-posto, transparente –, produzido pelo sujeito-autor, mas que encontra resistência por parte do sujeito-leitor. Sob o efeito do esquecimento n. 2, o sujeito-autor se identifica com o dizer já-lá, mas apaga a relação parafrástica que ele mantém com outros enunciados. Está instaurada, portanto, a ilusão de que a sua formulação não se filia a dizeres já ditos e ele se encontra na fonte do sentido, na origem desse dizer.

SD41

Bien  
pero:  
esta  
definición  
es muy  
similar  
a la de  
la trad.  
de Gruz.  
¿Gruzinsky de Cornejo-Polar? Darle más entidad a las discusiones  
teóricas. Si no, las categorías quedan 'vacías' de sentido.

<sup>1</sup> Con todos los resalvos posibles al término. Aquí, hago uso del término *mestizaje* con base en Serge Gruzinski. El *mestizaje* sería un embate de civilizaciones o de conjuntos históricos distintos sin vencedores (pero que no desecha la existencia de diferencias jerárquicas). Una situación de "pertenencia" a varios mundos.

<sup>2</sup> Como dijo Inca Garcilaso en el proemio al lector de sus *Comentarios*, su intención nunca ha sido de contradecir a lo que escribieron los españoles, "sino servirles de comento y glosa y de intérprete en muchos vocablos indios, que, como extranjeros en aquella lengua, interpretaron fuera de la propiedad de ella" (CR, 1976, p. 6). O sea, Inca Garcilaso apoya su proceso de restauración-traducción-reinterpretación en fuentes autorizadas, movimiento que fortalece su voz narrativa.

<sup>3</sup> "Yo protesto decir llanamente la relación que mamé en la leche y la que después acá he habido, pedida a los propios míos" (CR, 1976, p. 46).

<sup>4</sup> Traducción mía.

<sup>5</sup> Traducción mía.

<sup>6</sup> Entender "su pueblo" como los incas. Inca Garcilaso se aproximaba de la familia materna o de la familia paterna cuando le convenía. El yo indígena y el nosotros español.

NO

No comentário dessa SD ("*Bien. Pero: esta definición es muy similar a la de la tradición. ¿Qué diferencia Gruzinsky de Cornejo-Polar? Dar mais consistencia a las discusiones teóricas. Si no, las categorías quedan 'vacías' de sentido*")<sup>29</sup>, fica evidente uma posição sujeito-leitor que diverge da posição estabelecida pelo sujeito-autor em sua formulação sobre o uso do termo "mestiçagem", evidenciando também que seu gesto de interpretação vem determinado por condições de produção sócio-históricas e ideológicas distintas e por relações de poder, provocando uma não coincidência total entre a realização de sua leitura e a do sujeito-autor, movida por um movimento de contraidentificação. Em outros termos: dessa (não) aproximação entre as posições do sujeito-leitor e do sujeito-autor, o que vemos é um desdobramento na posição-sujeito, ou seja, uma contraidentificação do sujeito-leitor com a posição assumida pelo sujeito-autor, que se tornam visíveis, muitas vezes, nas interlocuções travadas no espaço discursivo porque:

o sujeito-leitor vai ocupar uma posição-sujeito em relação àquela ocupada pelo sujeito-autor, com ela identificando-se ou não. Cabe à função-leitor concordar, identificando-se com a posição-sujeito ocupada pelo autor, ou discordar, discutir, criticar a posição-sujeito assumida pelo sujeito-autor (INDURSKY, 2001, p. 34).

Convém ainda ressaltar que o comentário posto em análise, apesar de uma parcial concordância, condiciona a inscrição do sujeito-autor no funcionamento discursivo a um saber consagrado, autorizador de outros dizeres, condicionando, portanto, o gesto de autoria do sujeito-aluno aos movimentos externos de referência a formulações-outras. Trata-se de uma

<sup>29</sup> "Bem. Mas: esta definição é muito similar à da tradição. O que diferencia Gruzinsky de Cornejo-Polar? Dar mais consistência às discussões teóricas. Se não, as categorias ficam 'vazias' de sentido".

posição-sujeito atravessada pelo discurso acadêmico que interdita o modo como os gestos de interpretação podem/devem ser ditos, revelando, por conseguinte, que o dizer não é permitido a qualquer um. Redizendo: como já havia preconizado Pêcheux (1982), há uma demonstração de que, em nossa sociedade, existe uma divisão social do trabalho de leitura que define quem tem direito a atribuir sentidos e quem deve exercer o trabalho cotidiano de sustentação do sentido estabilizado, sob a forma do efeito do “sempre-já-lá” e, dessa forma, ao sujeito-aluno é reservado o lugar de escrevente e não de intérprete.

Esse atravessamento do discurso acadêmico se repete em mais uma sequência discursiva e o querer-dizer do sujeito-aluno se vê uma vez mais preso à reprodutibilidade alheia, como se pode observar no seguinte comentário da SD42: “*Esta afirmación es muy problemática. ¿Qué diría Cornejo-Polar?*”<sup>30</sup>

**SD42**

los distintos discursos que dicen algo de los incas, sea la oralidad quechua, sea los escritos españoles o incluso los quipus, y crea la utópica idea, a partir de la composición de un texto referente a la historia de los incas, la conquista y las guerras civiles de los españoles, de que Andes y España son homogéneas y pueden convergir sin apagarse, sino que fundirse amorosamente.

Un ejemplo de esta tentativa de conjugación entre los dos pueblos está en los preceptos religiosos. Inca Garcilaso, en los *Comentarios*, cuenta que los incas veneraban a dos dioses, pero que ellos tenían valores distintos. Uno de los dioses era el dios sol, que adoraban por ser responsable por dar vida a las cosas que necesitaban, y para él construían templos y celebraban fiestas y hacían ceremonias, y a Pachacamac, que sería el mismo Dios de los occidentales, nombrado de otra forma. Los españoles no lograron percibir esto, una vez que el nombre estaba “corrupto porque los españoles corrompen todos los más que toman en la boca” (CR, 1976, p. 71) a través de la filología humanista Inca Garcilaso corrige este error, reinterpretando el significado del término quechua Pachacamac.

*Handwritten notes:*  
 - Above the text: *crea*  
 - To the left of the text: *Esta afirmación es muy problemática. ¿Qué diría Cornejo-Polar?*  
 - To the left of the text: *¿Qué dios?*  
 - To the left of the text: *¿Sería Pachacamac?*

Como consequência desse posicionamento, o que se tem é a constituição de um sujeito menos propenso a tornar-se autor do seu projeto discursivo. Estamos diante, portanto, de uma prática contraditória, pois, ao mesmo tempo que o sujeito precisa produzir textos a partir dos seus gestos de interpretação e com base nos quais ele terá de dizer algo que o alçará à posição-autor, as exigências do discurso acadêmico afetam o modo como se dá a sua

<sup>30</sup> “Esta afirmación es muy problemática. O que diria Conejo-Polar”.

enunciação e, conseqüentemente, o modo de subjetivação de suas produções discursivas; ao mesmo tempo, também, que se exigem o apagamento das marcas de subjetividade em nome de uma pretensa objetividade, a visibilidade de outras alteridades ao sujeito é todo tempo requerida. É por meio desse processo interlocutivo, portanto, que podemos observar o confronto entre história do dizer do autor e a história de leituras do leitor.

Por fim, passemos a mais um comentário que aponta para um movimento de contraidentificação do sujeito-leitor (*“Interesante: no estoy de acuerdo con el planteo, pero este es un buen uso (un uso productivo) de la nota de pie de página”*)<sup>31</sup> com a posição enunciativa do sujeito-autor, segundo a qual, na história do Peru Colonial, Inca Garcilaso apresenta a imagem de uma sociedade ideal ao descrever um ideário de nações integradas, ou seja, uma integração linear entre os espanhóis e os incas, sendo um a continuação do outro, posição que aproxima Inca de Garcilaso ao cronista ameríndio Felipe Guamán Poma de Ayala.

**SD43** <sup>7</sup> Felipe Guamán Poma de Ayala, en su *Nueva Corónica y Buen Gobierno*, hace lo mismo, cuando afirma que los indios son descendientes de Noé. Guamán Poma reescribe toda la historia de los indios anteriores a los incas y de los incas basándola en la historia bíblica, presentando esos indios como primeros cristianos. El tiempo de los indios, todavía, nos es linear como de los occidentales, sino que cíclico, así que integrar el tiempo indígena en el tiempo occidental es un deseo de ambos autores, Guamán Poma e Inca Garcilaso, de incorporar los dos mundos en uno.

Interesante: no estoy de acuerdo con el planteo, pero este es un buen uso (un uso productivo) de la nota de pie.

Ao fazer tal afirmação, o sujeito-autor assume um lugar enunciativo, ou seja, toma palavra no discurso e produz uma reformulação que atualiza os sentidos já-lá, desestabilizando-os e, assim, produz uma desestruturação-reestruturação das redes de memórias e filiações sócio-históricas. É esse processo de reestruturação que possibilita a construção e a circulação de outras memórias e a inscrição do seu dizer na história. Como consequência, o que vemos é uma formulação atravessada pela interdiscursividade que, além de contemplar a historicidade e a produção de sentidos, promove o desdobramento das posições-sujeito. Acrescentamos, ainda, que a historicidade constitutiva da linguagem, em sua materialidade significativa, é a responsável pela compreensão do leitor que, durante o

<sup>31</sup> “Interessante: não estou de acordo com a colocação, mas este é um bom uso (um uso produtivo) da nota de rodapé”.

processo de leitura, relaciona-se com distintos processos de significação que direcionam para uma relação harmônica ou divergente entre ele o sujeito da formulação.

Na materialidade aqui analisada, vemos que não há uma identificação, tampouco uma desidentificação, mas uma tomada de posição que provoca um estranhamento, uma tensão, levando o sujeito-leitor a distanciar-se do saber produzido pelo sujeito-autor. É por meio desse jogo de posições que as identificações subjetivas (referências ao dizer) se concretizam e o sujeito adquire sua singularidade, imprescindível ao se tomar a palavra em outra língua. E o trabalho de leitura protagonizado pelo sujeito numa posição de leitor-autor configura uma peça imprescindível dessa engrenagem cujo funcionamento é trabalhado na/pela interpretação, no/pelo jogo de sentido sobre o sentido, contribuindo para que o sujeito-autor promova a historicização do já-dito em sua discursividade.

Sob essa perspectiva, as análises realizadas nesses dois recortes apontam para um movimento pendular nas leituras empreendidas pelos sujeitos-revisores, ou seja, embora haja um direcionamento para que os gestos interpretativos do sujeito-autor se ancorem em um dizer estabilizado na/pela tradição crítica, sobretudo no recorte 4, o estabelecimento da interlocução nesse espaço discursivo se torna prevalente e o sujeito-autor é o tempo todo instado a rever, reformular e reafirmar a atribuição de sentidos em suas formulações. Esse movimento pendular não aponta para a interdição, denegação dos sentidos postos em funcionamento pelo sujeito-autor, mas para a direção de que os sentidos sempre podem ser outros e, desse modo, o sujeito-aluno nessa posição autoral possa inscrever seu dizer na memória discursiva de uma língua que é outra.

Assim sendo, os gestos de interpretação, tanto desses sujeitos-revisores quanto dos sujeitos-autores, permitem que as derivas de sentido sejam localizadas mediante o acionamento da memória discursiva. Eles representam o processo pelo qual esses pontos de deriva sejam tamponados e os sentidos costurados num trabalho com/sobre a língua atravessada pela história e ideologia.

#### 5.4 IDENTIFICAÇÃO SIMBÓLICA E MOVIMENTOS DE EFEITO DE AUTORIA

Como o próprio título indica, há a mobilização de dois conceitos-chave em sua proposição, requerendo uma breve retomada dessas noções (já trabalhadas nos capítulos anteriores) antes de passarmos efetivamente à análise das sequências discursivas que

ilustrarão essa seção. Creio ser necessário porque, desse lugar de *entremeio* ou de *entre-línguas*, a identificação simbólica do sujeito torna-se indispensável tanto para sua inscrição em discursividade, quanto para os movimentos que apontam para a produção do efeito de autoria em língua estrangeira. Nessa ordem, o da língua estrangeira, alguns deslocamentos serão produzidos para compreender os gestos produzidos pelo sujeito-aluno que o levariam à produção desse efeito, já que a produção em língua estrangeira demanda uma relação diferente com a língua e, conseqüentemente, com a história.

Tomo como imprescindível a identificação simbólica porque, por meio dela, dá-se a inscrição do sujeito numa ordem, num funcionamento de uma língua estrangeira, ou seja, o sujeito passa a se dizer a partir dela; nela se identifica e encontra um lugar de dizer, o que nos leva a afirmar que, se não há espaços para a identificação simbólica, não há sujeito na língua, lugar de onde ele se diz e produz sentidos. Contudo, como bem nos lembram Celada e Payer (2016), convém ressaltar que, ao se submeter à ordem ou ao funcionamento da língua para dela ser sujeito, deslizes, atos falhos e equívocos forçarão passagem nas produções discursivas daqueles que se põem a dizer.

Essa posição me leva a defender que, embora não haja um processo de desidentificação por parte do sujeito-aluno com uma FD e que o seu dizer encontra-se inserido em discursos circulares – requisitos imprescindíveis para a fundação do **efeito-autor** (Gallo 2001, 2008) –, algumas tomadas de posição, a partir da identificação simbólica em língua estrangeira, apontam para o processo de contraidentificação do sujeito com os saberes pertencentes a uma determinada FD e indicam, assim, um movimento que produz um **efeito de autoria**. Dessa posição, o sujeito-aluno não produz uma mera repetição que não faz trabalhar a sua ligação com a memória discursiva, mas promove deslocamentos e constrói outros sentidos em seu discurso, em sua memória, a partir de seus gestos de interpretação, aqui entendida como lugar do trabalho de identificação desse sujeito que busca inscrever-se nessa nova rede de filiações que faz a língua significar e com esta/nesta também faz o sujeito se (res)significar.

A partir dessa posição, é oportuno, a propósito, recuperar as afirmações de Gallo (2001) a respeito da fundação, no nível discursivo por excelência, do **efeito-autor**: o segundo conceito-chave a que me referi no início desta seção. Em suas palavras, a autoria pode ser observada em dois níveis na AD:

Primeiramente, em um nível enunciativo-discursivo, que é o caso da função-autor, que tem relação com a heterogeneidade enunciativa e que é condição

de todo sujeito e, portanto, de todo acontecimento discursivo. E em segundo lugar, *em um nível discursivo por excelência, que é o caso do efeito-autor, e que diz respeito ao confronto de formações discursivas com nova dominante, verificável em alguns acontecimentos discursivos, mas não em todos. Sendo a função-autor condição de todo sujeito, esse nível de autoria é pouco operante para uma prática de produção de texto.* Assim, venho trabalhando no nível da produção do efeito-autor, especificamente na relação do Discurso Pedagógico com outro discurso. Essa é a prática que denomino TEXTUALIZAÇÃO (GALLO, 2001, p. 03. grifos meus.).

Como se observa, é a partir das circunstâncias de confronto que se funda o efeito-autor que, depois de fundado, tende a ressoar nos dizeres que constituem essa produção fundadora e com ela passam a manter uma relação parafrástica. Neste sentido, enquanto na função-autor há um movimento no interior de uma FD, no efeito-autor há uma ruptura e, por conseguinte, a instauração de uma FD dominante. Como efeito de realidade do sujeito, o efeito-autor se constitui no momento em que o sujeito produz um efeito de unidade e de fim que, inscritos no Discurso de Escrita, materializam-se pela prática de TEXTUALIZAÇÃO.

Destaca, ainda, a autora o fato de que essa prática e, conseqüentemente, o efeito-autor não se efetivam quando o dizer está inserido em discursos circulares, constitutivos do discurso pedagógico, pois eles têm como princípio a reprodução/repetição de modelos já dados, restritos ao universo escolar. Por esse viés, não haveria a TEXTUALIZAÇÃO no âmbito da esfera escolar e do discurso pedagógico já que essa prática está, ineludivelmente, inserida em um evento discursivo “responsável pela historicização do ‘texto’ ao produzi-lo como ‘TEXTO’<sup>32</sup>, e o sujeito como AUTOR” (2008, p. 85).

Ora, se o efeito-autor é da ordem da raridade e a função-autor é pouco eficaz para a produção de textos, segundo as palavras da autora, como significar as tomadas de posição de sujeitos-alunos em língua estrangeira que remetem à inscrição desses sujeitos na rede de filiações e da memória discursiva dessa nova língua? Começo por defender que tais tomadas de posição produzem deslizamentos nos sentidos estabilizados que, por sua vez, indicam a emergência de um sujeito desejante buscando inscrever-se na memória discursiva de uma língua outra e que se concretiza a partir dos seus gestos interpretativos, indicativos de um movimento de efeito de autoria.

---

<sup>32</sup> Ressalto uma vez mais a distinção que a autora faz dos termos “TEXTO” e “texto”. O primeiro é tomado como efeito da prática de TEXTUALIZAÇÃO; o segundo, como objeto empírico resultante dessa prática. Convém, também, esclarecer que utilizo as palavras grafadas em maiúsculo para preservar a forma como a autora as utiliza nas obras citadas.

Para examinar o funcionamento dessa tomada de posição, retomo a noção pecheuxtiana de formação discursiva – *aquilo que pode e deve ser dito* – e as formulações de Indursky (2019) que a designa como um lugar heterogêneo cujo domínio de saber é atravessado por outros saberes provenientes de outras posições-sujeito, ou seja, um lugar que comporta diferenças mais ou menos marcadas e divergências fortemente acentuadas. Para proceder as próximas análises, considerarei que as produções discursivas dos sujeitos-alunos estão inscritas no Discurso Acadêmico-Pedagógico atravessado pelo Discurso Literário a partir do qual se podem observar as duas posições-sujeito (posição-sujeito-professor e posição-sujeito-aluno) e os diferentes modos de subjetivar-se. Vejamos como esse funcionamento se constrói no seguinte recorte.

### Recorte 5 (Anexo 8)<sup>33</sup>

Já nas primeiras linhas que abrem o texto, a posição-sujeito-aluno se torna visível e identificável por meio de uma estratégia discursiva de tom qualificativo/valorativo. Esse modo de dizer se concretiza pela presença de um adjetivo para justificar a sua posição, ou seja, a posição assumida pelo sujeito-aluno no discurso se ancora numa valoração do que ele está dizendo, funcionando como um modo de subjetivação a partir do qual ele busca convencer aquele que, em seu imaginário, representa o fiador dos sentidos a serem produzidos, conforme se pode constatar nas sequências discursivas que se seguem:

**SD44** La primera cosa a se observar en Los Comentarios reales <sup>(cursiva)</sup> son las razones que levaran Inca Garcilaso de la Vega a lanzarse en esa tarea. Empezar por la su biografía no es mala idea, una vez que ella está intrínsecamente ligada a no sólo las motivaciones para escribir, sino también a las justificativas para sus posicionamientos y decisiones.

**SD45** Hijo de una princesa Inca y un navegador <sup>conquistador</sup> español, el Inca Garcilaso de la Vega nació en el Perú, donde vivió hasta sus veinte años de edad, cuando se fue vivir en España, donde se quedó por el resto de su vida. Aunque tenga <sup>haya</sup> tenido contacto con la lengua y cultura españolas desde muy temprano por ser hijo de un español, vivió inmerso en la cultura inca buena parte de su vida.

<sup>33</sup> Este recorte já foi trabalhado na categoria anterior cuja análise recaiu sobre o trabalho de correção feita pelo professor. Retomo-o, uma vez mais, nesta categoria, com a atenção voltada para os movimentos produzidos pelo aluno enquanto sujeito-autor.

**SD46** Sólo esto ya es suficiente para empezarnos a comprender un poco de esa indecisión o al menos falta de transparencia con relación a su sentimiento de pertenencia nacional. Ya en el Proemio al lector, Garcilaso declara amor a su patria Inca, pero hace cuestión de aclarar su creencia cristiana y conmemorar el propósito de la conquista, mostrando así una dualidad que lo acompañará en toda su obra.

Na SD44, a justificativa para as motivações que levaram Inca Garcilaso a escrever e, desse modo, deixar claros seus posicionamentos e decisões se encontram em sua biografia que, segundo o sujeito-aluno, torna-se parte importante para compreender tais fatos e, por isso, do seu ponto de vista, ela é qualificada como não sendo uma “*mala idea*”. Na SD46, a dualidade que caracteriza o referido autor se justifica pelo fato de ele ser filho de mãe inca e pai espanhol e, por ter vivido a maior parte de sua vida na Espanha, “*ya es suficiente*” para que se compreenda a dualidade que constitui Inca Garcilaso quanto ao sentimento de pertencimento nacional. O que se vê nessas duas sequências, como antecipamos, é a presença de um adjetivo, que qualifica/realça a voz do sujeito-aluno nesse lugar de autor, usado para justificar os argumentos por ele defendidos, imprimindo-lhes um tom qualificativo/justificativo. Ao imprimir esse tom às suas formulações, do meu ponto de vista, o sujeito já evidencia um modo de subjetivar-se nessa língua estrangeira e com ela passa a identificar-se, tomando a palavra e buscando inscrever-se em traços significantes e interdiscursivos nessa nova ordem. Enfim, é a partir desse modo de dizer que o sujeito-aluno começa a produzir os movimentos de efeito de autoria e a produzir, conseqüentemente, espaços de (se) dizer nesta outra língua.

Mas, apesar dessa estratégia de convencimento em suas formulações, o sujeito-aluno, ao tomar a palavra, vê a sua posição questionada, denegada, como constatado nas SD45 e SD46, pelo sujeito-professor que, dessa maneira, evidencia uma outra posição-sujeito nessa FD. A interdição/denegação das afirmações “*un ~~navegador~~ español*” e “*falta de transparencia con relación a su sentimiento de pertenencia nacional*” constata a afirmação segundo a qual a FD se constitui como “um domínio onde há espaço para a diferença e a divergência, tornando-se igualmente heterogênea, não idêntica a si mesma.” E que “cada uma destas posições-sujeito indica diferentes modos de se relacionar com a forma-sujeito e, através dela, com a ideologia” (INDURSKY, 2008, p. 6-7). Aproximando as lentes sobre a interdição da escolha do item lexical “*navegador*”, fica evidente a ilusão da “evidência da língua” que provoca uma outra ilusão: a de que o sentido estaria colado à palavra, cabendo ao sujeito perceber a “inadequação” de seu emprego nas condições de produção em que seu texto se

produz. Contudo, a sua presença serve para desestabilizar essa ilusão e, ao mesmo tempo, revelar que, ao selecionar esse item lexical, o sujeito marca uma posição ideológica que entra em jogo nesse processo sócio-histórico que envolve a textualização de seu texto. Além disso, a interdição aqui produzida não deve ser vista apenas como critério de “adequação/inadequação” de uso, mas, pelo contrário, demonstrar que o que está em jogo são as memórias discursivas que constituem as línguas; as memórias de sentidos que esta palavra guarda funcionam de modo distinto para os sujeitos neste processo de interlocução. Enfim, a memória da palavra na relação do objeto que designa, já que o sujeito-aluno se permite dizer “navegador” e o sujeito-professor, a partir da posição que ele assume, não vê “navegador” como uma possibilidade.

Concebida desse modo, essa FD abriga a inscrição de ambas as posições-sujeito divergentes e garante a inscrição do sentido discordante por meio do qual se inscrevem as diferentes formas de realização da subjetividade. Nessa rede de valores e sentidos, os modos enunciativos podem ser diversos, como vimos, e a posição assumida pelo sujeito e as condições de produção é que determinarão os efeitos de sentido produzidos. É a partir dela que se observa a disputa entre as duas posições-sujeito, por exemplo, pela (in)adequação dos itens lexicais “*navegador/conquistador*” que, de um lado, revelam de modo diverso as memórias de sentidos que cada uma dessas palavras guarda para cada um dos sujeitos envolvidos nesse espaço de interlocução; e, de outro, desestabilizam a ilusão da existência de um ponto de vista único de nomear o mundo. Com base nessa posição, constata-se a submissão do sujeito às formas de dizer e à memória de sentidos que a língua produz, pois, numa língua que é outra, os saberes se inscrevem em determinadas filiações históricas, processo imprescindível para a subjetivação na ordem de uma língua estrangeira.

Acrescento, ainda, que essas diferentes formas de realização da subjetividade, travadas no âmbito desse espaço de reformulação-paráfrase (ou formação discursiva) entre as duas posições-sujeito divergentes, constituir-se-ão por meio de uma ilusão necessária de “*intersubjetividade falante*, pela qual cada um sabe de antemão o que ‘outro’ vai pensar e dizer..., e com razão, já que o discurso de cada um reproduz o discurso do outro, uma vez que cada um é o espelho dos outros” (PÊCHEUX, [1975] 1995, p. 172). Tal ilusão é resultado do trabalho dos esquecimentos nº 1 e nº 2, inerentes a todo processo discursivo, e funciona como realidade de seu pensamento para o sujeito-falante. Na materialidade aqui analisada, pode-se dizer que esse funcionamento se produz de forma espelhada como se cada um dos sujeitos, a partir de suas posições (e formações imaginárias), enunciasse: “eu sei o que estou dizendo”,

“eu sei do que estou falando”, como forma de explicitar e explicar o que eles dizem (ou pretendiam dizer).

Nas próximas sequências discursivas, vou analisar um outro modo de subjetivação: a designação “*aprovechador*”, presente no texto na forma de locução “*tirar provecho*”/“*tirando provecho*”, que sinaliza a posição-sujeito-aluno sobre a dualidade que caracteriza o escritor Inca Garcilaso.

**SD47** ¿Cuál es el tamaño de la influencia occidental en la forma de Inca Garcilaso ver las cosas? ¿Él es un occidental noble tirando provecho de su condición mestiza para promoverse o un indio americano tirando provecho de su condición privilegiada de noble para hacer una demostración de amor a su verdadera patria?

**SD48** Inca, indio, mestizo, migrante por la naturaleza y oscilante. Todas esas palabras sirven para referenciar el Inca Garcilaso de la Vega. Sin embargo la oscilación para él es genuina, él tira provecho de esto cuando le conviene como uno de sus recursos, pero es importante que se quede claro que no es escenificación. Garcilaso es verdaderamente Inca, verdaderamente español y ama con sinceridad y lealtad las dos mitades suyas.

A repetição dessa locução, que no recorte posto em evidência aparece três vezes, e o modo como ela é construída revelam um movimento de inscrição do sujeito em discursividade na outra língua, resultando na produção de um efeito de autoria. Para tanto, esse processo de designação se constrói da seguinte maneira: ao produzir seus gestos de interpretação, o sujeito-aluno coloca essa condição como sendo da ordem da dúvida, do questionamento, durante o início do seu texto (SD47); ao finalizá-lo, essa condição é trabalhada por ele como um fato, ou seja, Inca Garcilaso é retratado como um “aproveitador” quando lhe é conveniente (SD48), sinalizando uma posição-sujeito que se distancia, de certo modo, da dos autores da bibliografia crítica, Garrido e Mazzotti. O primeiro designa Inca Garcilaso como “sujeito oscilante”; e o segundo, “sujeito migrante”. Em sua interpretação, o sujeito-aluno não se desidentifica com essas posições, mas promove um deslizamento desses sentidos e, por conseguinte, um distanciamento dessas posições, ao afirmar que essa oscilação se manifesta quando parece conveniente ao escritor, o que caracteriza uma contraidentificação com a posição-sujeito dominante no interior dessa FD, como pode ser observado na SD47. Fica visível, dessa forma, que há uma identificação com o modo de dizer, mas uma contraidentificação com o dito, ou seja, há uma concordância por parte do sujeito-aluno com

as formas de se fazer referência a Inca Garcilaso (*inca, mestizo, indio, migrante, oscilante*), mas há também uma discordância quando se sugere que essa dualidade que acompanha o autor se trata de uma encenação.

Esse processo de designação, portanto, traz em si uma posição-sujeito que vincula o seu dizer a uma rede de valores e sentidos e a uma memória discursiva, além de estabelecer uma posição subjetiva e, por conseguinte, ideológica. Isso porque o que se enuncia significa pela relação estabelecida entre a linguagem e as coisas significadas em um processo enunciativo específico. É neste sentido que esse processo de significação, que se produz no funcionamento da língua combinado com a materialidade histórica, é definido por Guimarães (2017) como *designação*, por meio da qual se produzem diferentes efeitos de sentidos, por diferentes sujeitos que se encontram inscritos em memórias discursivas igualmente diferentes. Por esse viés, a repetibilidade da designação “*aprovechador*”, aqui posta em análise, contribui para a produção de um outro efeito de sentido e de um movimento que aponta para o efeito de autoria, já que ela (a designação) “de alguma maneira, constitui uma relação com o real pela qual podemos falar dele. A designação é uma relação entre a linguagem e o mundo. O mundo tomado não enquanto existente, mas enquanto significado pela linguagem” (GUIMARÃES, 2017, p. 154). Sob essa perspectiva, é a partir do encontro entre o real da língua (o impossível) e o real da história (a contradição) que o sujeito-aluno estabelece uma relação simbólica e ideológica na construção do seu fio discursivo e promove nele movimentos que indicam a produção do efeito de autoria.

Como já explicitado ao longo desse trabalho, a língua, no quadro teórico da AD, comporta espaço para o aparecimento de fatos que afetam a regularidade de seu sistema: o impossível, as falhas, o equívoco, a opacidade. A retomada dessa posição passa a ser produtiva porque na designação “*aprovechador*”, que aparece no texto na forma de locução “*tirar provecho*”/“*tirando provecho*”, os traços de memória da língua materna do sujeito-aluno ressoam sobre a língua estrangeira, fazendo irromper os fatos citados anteriormente. Tais expressões, impossíveis no espanhol, têm como correspondentes possíveis, para usar algumas paráfrases, as formas “*sacar provecho*”/“*sacando provecho*”, ou ainda, “*aprovechar*”/“*aprovechándose*”, “*beneficiándose*”. Essa impossibilidade reside no fato de que a forma verbal em espanhol “*tirar*” não guarda uma mesma relação de sentido com a da língua portuguesa, desestabilizando a ilusão de transparência das duas línguas e da possibilidade de dizer nelas do mesmo modo. É justamente essa ilusão que possibilita a irrupção da falha que demarca os pontos de fuga que representam modos de resistência

próprios da ordem da língua e passa a se manifestar em cada língua como um fato estrutural incontornável (LEANDRO-FERREIRA, 1996). O que se observa, portanto, é que, embora se faça presente, essa falha materializada na língua deixa evidente a posição ocupada pelo sujeito-aluno e a formação discursiva na qual está inscrito o seu dizer e o efeito de sentido nele produzido.

Por se tratar de um fato estrutural incontornável, portanto, o sujeito, ao tomar a palavra, ao equívoco se expõe/expôs (exceto se sobre essa tomada da palavra se opere uma higienização do processo de subjetivação). Isso porque, como já afirmamos, em todo enunciado há pontos de deriva possíveis, sendo passível de uma descrição léxico-sintática e oferece, portanto, lugar à interpretação. À essa posição acrescento ainda que a tomada da palavra implica a tomada da língua com seu real constitutivo e sua ordem própria, posto que, quando tomamos a palavra, somos tomados pela língua, a partir da qual nos damos conta também dos diferentes modos de construir significações em línguas distintas.

Fixando o olhar ainda sobre a SD48, chama a atenção a estratégia utilizada pelo sujeito-aluno para (re)afirmar sua posição: há uma concordância quanto às designações usadas para definir Inca Garcilaso (*inca, indio, mestizo, migrante, oscilante*), mas que vem marcada por uma contraposição, isto é, esses traços que caracterizam o autor são aceitáveis desde que sejam tomados como autênticos e não como fingimento; há, ainda, uma tomada de posição que pretende ser “inquestionável” sobre essa dualidade que perpassa o sentimento de pertencimento do autor (inca ou espanhol?) e que o sujeito-aluno apressa-se para dirimi-la ao afirmar que Garcilaso é “verdadeiramente” constituído por essas duas metades (“*Gacilaso es verdaderamente Inca, verdaderamente español y ama con sinceridad y lealtad las dos mitades suyas*”). Ao modalizar a afirmação por meio do uso do advérbio “verdadeiramente”, o aluno nessa posição-sujeito assume que o que está sendo formulado tem existência real e não se trata simplesmente de algo dito ou fingido, revelando, por um lado, os conflitos e confrontos que constituem a produção de sentidos; e por outro, o discurso enquanto lugar de embate de posições opostas, pois, ao se fazer uma afirmação, automaticamente, nega-se uma outra.

Guardadas as especificidades necessárias à fundação do efeito-autor, já trabalhadas no início dessa seção, parece-me produtivo mobilizar os processos de AUTENTICAÇÃO e LEGITIMAÇÃO (GALLO, 2008) a fim de aprofundar a análise da formulação apresentada no parágrafo anterior e observar como esses processos se constituem e apontam para o que estou designando movimento do efeito de autoria, produzido por um sujeito que se põe a dizer

e que, portanto, ancora-se nesses dois processos. De modo inter-relacionado, AUTENTICAÇÃO e LEGITIMAÇÃO se encontram na base da prática de TEXTUALIZAÇÃO que, como já vimos, constitui-se pela dispersão (nível inconsciente) e unidade/fechamento (nível pré-consciente). Pelo processo de AUTENTICAÇÃO, o sujeito busca conter a dispersão constitutiva, produzindo, ao mesmo tempo, um fechamento que se materializa pelo processo de LEGITIMAÇÃO. Vejamos como ocorrem esses processos na seguinte passagem da SD47: “*Gacilaso es verdaderamente Inca, verdaderamente español y ama con sinceridad y lealtad las dos mitades suyas*”.

Nessa formulação, visando conter a dispersão dos sentidos (processo de AUTENTICAÇÃO), pois Garcilaso se designa *inca*, *mestiço*, *índio* e é designado como *sujeito oscilante* e *sujeito migrante*, o sujeito nessa posição-autor procura legitimar, por meio do processo de LEGITIMAÇÃO, um efeito de sentido único para seu dizer, na medida em que afirma que o autor é “verdadeiramente Inca, verdadeiramente espanhol e ama com sinceridade e lealdade as suas duas metades”, ou seja, o sentido por ele legitimado é descolado de suas outras possibilidades de sentido. Essa afirmação se assenta no fato de que, por meio desse processo, ocorre o “apagamento da formação (parafrástica) discursiva de onde o enunciado se desprega, o que produz como consequência ‘UM’ sentido legitimado” (GALLO, 2008, p. 89). No caso do objeto de nossa pesquisa, ou seja, a inscrição do sujeito no discurso pedagógico-acadêmico, convém ressaltar que, ainda conforme as formulações da autora, o processo de LEGITIMAÇÃO no âmbito desse discurso não se dá, pois fixam-se as formas e sentidos já fixados, isto é, extraídos dos “textos”, o que nos possibilita tratar não como efeito-autor, mas como movimentos de efeito de autoria os gestos produzidos pelo sujeito-aluno a partir de suas posições-sujeito na esfera do discurso pedagógico-acadêmico.

Com base nessas considerações, afirmamos, entretanto, que o processo de LEGITIMAÇÃO não ocorre em nível discursivo, mas em nível enunciativo, posto que o discurso do sujeito-aluno está inscrito no Discurso Acadêmico-Pedagógico e não no Discurso de Escrita, que comporta discursividades com efeito de fechamento, de finalização e de legitimação em sua textualidade, produzindo um efeito de sentido mais ou menos unívoco, sem ambiguidade aparente. Ademais, esse tipo de discurso tem uma forma própria de circulação e formulação, como por exemplo, o jornal, a rádio, a televisão, o livro, etc.

Outro fator que me parece relevante para a produção desse efeito de autoria está atrelado ao desejo de tudo se dizer ou de dizer-se por inteiro – mesmo que as palavras faltem

(e elas sempre faltam), como constatamos no emprego da expressão “*tirar provecho*” – que produz a identificação do sujeito-em-línguas e sujeito-em-escritas, isto é, um sujeito imerso em ordens significantes. Por esse viés, a identificação simboliza “a condição instauradora, a um só tempo, de um elo social e de um elo com o objeto do desejo do sujeito” (SERRANI, 1998, p. 252). Representa a relação do sujeito com a língua(gem) e possibilita que o sujeito tome a palavra e, assim, imerja na dimensão simbólica e se constitua na segunda língua. Como marca simbólica, a partir da qual o sujeito adquire sua singularidade, ela é necessária para a construção do sentimento de pertencimento do sujeito no mundo e nas relações sociais, tendo a língua(gem) como mediadora dessa construção.

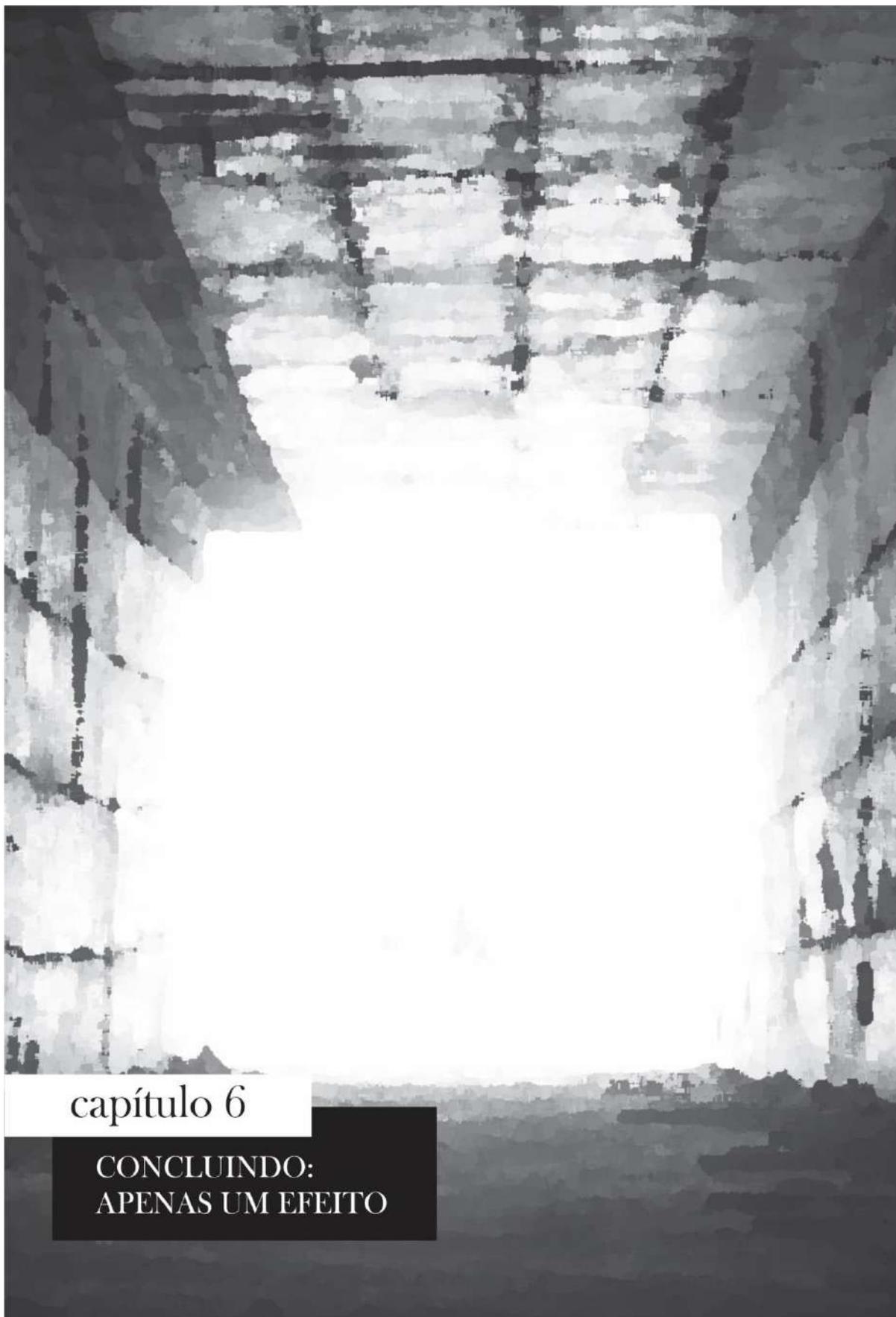
Assim, para finalizar essa categoria de análise, direi ainda que, mesmo que os textos que compõem nosso *corpus* se inscrevam na FD do discurso acadêmico-pedagógico atravessado pelo discurso literário, na medida em que eles são produzidos para fins estritamente avaliativos, o fato de essas materialidades se realizarem em língua estrangeira me leva a interpretar o modo como algumas tomadas de posição do sujeito se produzem como indicador de um movimento de efeito de autoria, apesar de seu dizer encontrar-se inscrito em discursos circulares e de não haver rupturas no interior de uma FD.

Parece-me razoável pensar dessa maneira se considerarmos que a escrit(ur)a em outra língua demanda uma relação diferente do sujeito com a língua, com a história, com as memórias, sobretudo quando essa prática se produz na esfera acadêmica, na qual o outro (o professor) se constitui pelo/no movimento de citação que reverbera no imaginário que o aluno tem desse outro enquanto fiador dos sentidos e dos modos de dizer a serem produzidos. Há de se considerar também os processos de arranjos e rearranjos que estruturam essa prática, o desejo para inscrever-se na rede do dizível dessa nova língua, que não é a base do psiquismo do sujeito, a mobilização de outras memórias discursivas e o domínio de uma sintaxe que ainda provoca estranhamentos naquele que busca constituir-se enquanto autor nessa/dessa nova ordem. Destaco, ainda, que, do ponto de vista do marco teórico da AD, não existe texto desprovido de autoria e que não há efeito-autor sem função-autor, dado que “há sempre uma zona do reconhecível para que o sentido possa ser interpretável” (GALLO, 2008, p. 213).

E é justamente nessa zona do reconhecível que o modo como o sujeito toma a palavra e se diz enquanto tal, nessa outra língua, pode caracterizar movimentos de efeito de autoria, resultantes das identificações simbólicas, mediante as quais há a inscrição desse sujeito da linguagem numa ordem, num funcionamento e ele possa assumir uma posição autoral nesse simbólico, nas distintas ordens de seu funcionamento, como a leitura e a escrit(ur)a. Enfim,

são movimentos que, a partir dos seus gestos de interpretação e dos seus modos de dizer, levam-no a produzir sentidos e não apenas reproduzi-los.

## 6 CONCLUSÃO: APENAS UM EFEITO



capítulo 6

CONCLUINDO:  
APENAS UM EFEITO

*[...] lo que más nos alienta en este trabajo es someter la enorme heterogeneidad de acontecimientos de lenguaje que ocupa y desborda la práctica de reflexión sobre los procesos de aprendizaje o de adquisición. Reconocemos como tal nuestra materia y en ella encontramos la resistencia que, paradójicamente, nos da aliento para indagar.*  
(CELADA, 2004, p. 51)

O terreno percorrido ao longo desta investigação, em cujas rachaduras habitam as noções de língua (materna/estrangeira), sujeito, escrit(ur)a, autoria, subjetivação, dentre outras, teve como guia, sobretudo, as reflexões de Michel Pêcheux, sobre as quais lançamos nosso olhar interpretativo para compreender como se dá a inscrição do sujeito numa língua que é outra por meio dos seus **gestos de autoria**. Os nossos movimentos de interpretação, produzidos durante todo esse trajeto, nos permitem fazer, nessas considerações finais, algumas afirmações sobre a nossa pergunta de pesquisa: **como se constituir autor na língua do outro na esfera acadêmica?** Tais afirmações, no entanto, não têm como pretensão ser definitivas, mas visam, por um lado, a contribuir, no âmbito da formação de professores, com práticas que possibilitem ao sujeito-aluno tomar a palavra e assumir uma posição-autor dos textos que escreve; e, por outro, vir a ser um objeto sobre o qual outros olhares possam ser lançados, outros dizeres possam ser produzidos, ressignificados, sobre as afirmações que aqui faremos com base no nosso *corpus* de pesquisa.

Dito isso, a nossa primeira afirmação diz respeito ao processo de reestruturação subjetiva por que passa o sujeito ao enunciar em uma segunda língua. Esse processo ocorre porque a enunciação em língua estrangeira vai mobilizar questões identitárias do sujeito que, ao entrar em contato com esta língua outra, fará circular outras memórias discursivas por meio das palavras que constituem essa nova materialidade. Mas para que o sujeito possa tomar um lugar enunciativo no discurso, como vimos, é preciso que nas práticas de ensino-aprendizagem a língua não seja concebida como um mero instrumento de comunicação e que esse processo não tenha como objetivo formar sujeitos pragmáticos. Pelo contrário, o que deve figurar no centro dessas práticas é a relação constitutiva sujeito/linguagem, sujeito/sentido e sujeito/memória discursiva, posto que é por meio da língua que o sujeito formula, reformula, atualiza, identifica-se/contratida-identifica-se/desidentifica-se, tanto com os saberes quanto com as relações de poder nas diversas instituições sociais em que todo discurso se produz.

Sob esta perspectiva, o espaço de aprendizagem de uma língua estrangeira deve ser pensado, então, como um limiar onde esta e a língua materna coabitem, visto que, no processo de aprendizagem, o sujeito é afetado pelos processos de desarranjo/rearranjo, desestruturação/reestruturação subjetivos em uma língua na qual a falta, a contradição e o equívoco são estruturantes. O sujeito se defronta, assim, com o impossível de tudo dizer, com a impossibilidade da tradução termo a termo, com um outro modo de nomear o mundo, com um outro recorte do real. Isso nos possibilitou confirmar que, na aprendizagem de uma segunda língua, a língua materna do sujeito se faz sempre presente, pulsante, durante os processos de arranjos e rearranjos, posto que o sujeito está sempre negociando com o seu próprio repertório as formas de dizer dessa/nessa nova língua e suas memórias discursivas para inscrever o seu dizer nessa nova rede do dizível.

Outro movimento por nós produzido nesta investigação foi procurar compreender como se produz a relação entre escrit(ur)a e autoria no âmbito da língua espanhola. Para tanto, tomamos a escrit(ur)a enquanto processo textual-discursivo aberto à exterioridade que permite que se conceba o texto como um espaço discursivo heterogêneo e simbolicamente fechado, aberto ao interdiscurso, afetado por suas condições de produção e com sentido indeterminado. Esse rearranjo de vozes resulta do trabalho discursivo do sujeito-autor, que faz emergir o efeito de unidade de sentido através do processo de textualização dos recortes discursivos exteriores. E, nesse trabalho, o sujeito, na posição-autor, precisa apagar os vestígios provenientes da exterioridade ao textualizar os recortes discursivos, num trabalho marcado pela interpretação e pelo jogo do sentido sobre o sentido, para promover a historicização do já-dito em sua discursividade. Ao se constituir, nesse espaço simbólico, como sujeito-autor, o professor vai representar o seu duplo na função-leitor. Em vista disso, buscamos compreender, portanto, como os gestos de revisão do professor apontam para constituição de uma autoria colaborativa/compartilhada ou para uma interdição do dizer do sujeito-aluno.

Para alcançar esse objetivo, propusemos, a partir dos vestígios, das marcas deixadas no trabalho de correção, uma distinção entre **leitor-autor** e **leitor-corretor**. Na posição leitor-autor, os gestos de correção apontam para um trabalho que ultrapassa a organização da língua, contribuindo, desse modo, para a inscrição do sujeito-aluno na discursividade dessa outra língua ainda estrangeira para ele. O professor, desse lugar, consegue “descortinar” a superfície textual e contribuir para o alçamento do sujeito à condição de autor do seu projeto de dizer, revelando como os modos de dizer sobre o dizer do outro podem funcionar no campo da prática pedagógica, pendendo para uma interdição ou para uma abertura ao diálogo e

demonstrando, por parte desse que lê, um esforço de compreensão e acolhimento do dizer do sujeito-aluno.

Pudemos, ainda, confirmar que, enquanto **leitor-autor**, o professor descortina a materialidade textual para além de sua superfície e passa a negociar sentidos, muitas vezes, diferentes dos desejados pelo sujeito-aluno na posição-autor e passa a estabelecer interlocuções, contribuindo para a sua inscrição no funcionamento discursivo. Neste sentido, as vozes do sujeito-autor, em suas formulações, e do sujeito-leitor, em seus comentários, entremeiam-se e dão corpo a um trabalho que aponta para uma autoria colaborativa/compartilhada, configurando uma posição-sujeito que funciona como leitor-autor.

Já da posição **leitor-corretor**, constatamos que a correção se encontra ancorada na superfície linguístico-textual, pautada mais nos aspectos de ordem gramatical, estrutural. Desse lugar, o professor não consegue ler o dizer produzido pelo sujeito-aluno, pois se volta para a forma como ele diz e os seus tropeços passam a funcionar como uma cortina que impede esse sujeito-corretor de ver que sujeito é esse que está falando e o que dele e de sua relação com o objeto de que fala revela a língua que deseja falar, revela a sua escrit(ur)a, pois, nesse trabalho de correção, a gramaticalidade é que rege o julgamento de legibilidade da discursividade do sujeito-aluno e, com base nela, julga ser a sentença gramatical/agramatical e a aceitabilidade ou não de sua extensão. Neste sentido, pudemos constatar que o sujeito-professor, nessa função de corretor, trabalha sobre um texto tomado como produto acabado, finito, e julga como relevantes os aspectos de coesão, a boa formação de sentenças e a correção linguística.

A partir do que precede, afirmamos que o funcionamento das formações imaginárias incide sobre a imagem que o leitor-corretor faz do sujeito-autor que ressoa, mais especificamente, sob a forma de um “*Quem é ele para escrever assim em ‘minha’ língua?*”, uma vez que, no seu trabalho de leitura-correção, as formas linguístico-estéticas do texto sobredeterminam a constituição da autoria na língua espanhola.

Enfim, com base nos vestígios deixados durante o trabalho de revisão, constatamos que dois movimentos foram produzidos: um **movimento pendular**, segundo o qual os sentidos sempre podem ser outros, que caracteriza a prática de correção do professor na função leitor-autor; e um **movimento cíclico**, que ora aponta para o modo como o dizer do sujeito-aluno está estruturado, ora para a correção linguística desse dizer, condicionando a sua

inscrição na língua estrangeira a aspectos puramente formais e, assim, os efeitos de sentidos por ele produzidos não fazem efeito, característica da prática de correção do professor na função leitor-corretor. Essa constatação nos possibilita também responder a outras questões levantadas e que se desdobraram a partir da nossa questão de pesquisa, vista anteriormente, quais sejam: a) Podemos definir a autoria a partir de um maior domínio da língua ou ela demanda outros movimentos? c) Quais os critérios para a aferição da autoria: coesão, coerência, domínio da língua? d) Para a construção de autoria, a figura do professor se configura como um interlocutor possível e/ou necessário? Como?

Complementando o que afirmamos anteriormente que, de certo modo, já responde às indagações anteriores, reafirmamos que ser autor significa tomar posição na filiação de sentidos constituídos historicamente que vão possibilitar a interpretação e que, no âmbito da língua estrangeira, demanda outros movimentos, tais como o domínio dos discursos acadêmicos que circulam socialmente, o domínio da língua que é outra, neste caso o espanhol, e o domínio das características próprias da modalidade escrita. Além disso, exige-se do sujeito-aluno um posicionamento enquanto sujeito-autor. Foi com base nessas especificidades requeridas pela língua estrangeira que, ao constatar, nas produções discursivas desses sujeitos, um trabalho de agrupamentos dos discursos dispersos – sua organização linguística e ordenamento discursivo – cuja tessitura resultasse em produções interpretáveis de uma memória de uma língua outra e na qual ele conseguisse se (re)inscrever, defendemos haver gestos autorais.

Mas para que isso efetivamente se consolide é imprescindível uma prática orientada a promover a apropriação subjetiva dos conhecimentos e não pôr em prática uma transmissão-reprodução desses conhecimentos. Em outros termos, são requeridas práticas que viabilizem a passagem do sujeito-aluno à posição de sujeito-autor de suas produções discursivas.

Ser autor na língua que é outra envolve uma complexidade e especificidades, dado que para a sua constituição o sujeito precisa se inscrever na ordem do discurso acadêmico, conhecer as regras que opera sobre a organização dessa nova materialidade, lidar com o rearranjo dos processos de subjetivação e com a exigência de produzir uma escrita “com correção”. Guiados por esta afirmação, promovemos outro movimento interpretativo para compreender, a partir do jogo de possibilidades com a/da língua, como os tropeços em relação à norma impediria ou não a construção de gestos autorais. Para este fim, levamos em conta que, apesar das semelhanças existentes entre o português e o espanhol, enunciar em língua

estrangeira implica dizer de outra forma, produzido por um sujeito *errante* que se encontra num lugar de entre-línguas.

Do ponto de vista teórico adotado nesta tese, os tropeços resultantes da interferência da língua materna foram por nós tratados, não como meros “erros”, mas como uma falha estruturante de qualquer dizer que desconstrói uma pretensa literalidade entre as duas línguas e, conseqüentemente, a ideia de unidade e transparência dos sentidos. Esse olhar nos possibilita afirmar que, mesmo que a língua materna irrompa nas produções em língua estrangeira, provocando um “esbarramento” nessa materialidade simbólica, o sujeito produz movimentos que apontam para a construção de um lugar de autoria, inscrevendo nas memórias discursivas dessa nova língua e produzindo outros sentidos. E é justamente esse “esbarramento” que vai representar um lugar de resistência pela/na/com a língua para o sujeito, que se coloca nesse espaço de dizer e de se dizer, o que nos levou a tratar esse fato, portanto, como um *efeito de esbarramento*.

Outra questão que selecionamos como importante diz respeito à inscrição do sujeito na esfera do discurso acadêmico, cuja escrita destitui o sujeito que enuncia em nome de uma pretensa objetividade científica e neutralidade, livrando-a de todas as determinações históricas e ideológicas que atravessam todo discurso. Nas práticas escolares, a escrit(ur)a se configura mais como técnicas a serem adquiridas – tanto em língua nacional quanto em língua estrangeira – do que uma prática social sobre a qual intervêm os processos históricos e ideológicos, que vai ressoar sobre o modo como o sujeito se relaciona com a escrit(ur)a no ensino superior. Neste sentido, o que constatamos em nossas análises, muitas vezes, foram dizeres que se contradizem porque, ao mesmo tempo que se exigia do sujeito-aluno uma análise mais consistente do objeto, apagava-se a sua tomada de posição e definia-se como aceitável um sentido previamente estabelecido, um saber consagrado pela bibliografia crítica sugerida pelo professor.

Buscando produzir um efeito de ponto final, recuperemos duas questões que consideramos importantes para a edificação desta investigação: i) apesar dos desdobramentos produzidos sobre o princípio de autoria – sujeito-autor, posição-autor, função-autor, efeito-autor –, o que é imprescindível para que o sujeito se constitua enquanto autor é que ele se coloque na origem do seu dizer e por ele se responsabilize; ii) trata-se a autoria de um processo de inscrição do sujeito em discursividade que pode ocorrer no nível enunciativo-discursivo (**função-autor**), que está relacionada à heterogeneidade enunciativa e que, portanto, é condição de todo sujeito; e no nível discursivo por excelência (**efeito-autor**), que

diz respeito ao confronto de formações discursivas resultando em uma nova formação dominante.

Os gestos interpretativos realizados sobre nosso *corpus* permitem-nos afirmar que os **gestos de autoria** produzidos pelos sujeitos-alunos, em suas produções, revelam que sua inscrição nessa discursividade, ainda estrangeira para eles, se produz, predominantemente, no nível enunciativo-discursivo. Dessa constatação, é preciso pensar sobre a necessidade de que algumas rupturas sejam produzidas para, assim, romper com uma concepção de língua instrumental e a formação de sujeitos pragmáticos, ainda tão vigente no sistema de ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

A primeira ruptura refere-se à necessidade de práticas que promovam a identificação simbólica desse sujeito de entre-línguas que lhe possibilitaria a inscrição em discursividade e a produção do efeito de autoria na língua outra. Essa necessidade decorre do fato de que é pela identificação simbólica que o sujeito se inscreve numa ordem e num funcionamento de uma língua e passa a se dizer por meio dela, o que nos leva a afirmar que, se não há espaço para uma identificação simbólica, não há sujeito na língua, lugar onde sua identidade se ancora, lugar a partir da qual ele produz sentidos e se diz.

A segunda ruptura, que se encontra intrinsecamente relacionada com o que foi considerado anteriormente, aponta para a necessidade de se considerar que se colocar na origem do dizer – imprescindível para que se constitua o processo de autoria – não se trata apenas de um desejo, mas de uma prática dentro de um processo, pois requer que o sujeito promova uma articulação entre interioridade e exterioridade para, desse modo, construir sua identidade como autor e reconhecer o seu dizer como parte de sua história.

Como extensão dessa segunda ruptura, uma terceira força passagem e tem a ver com o papel da escola e do ambiente universitário, que devem priorizar as práticas que visem a propiciar ao sujeito um posicionamento em seus mais diversos processos discursivos, por meio da produção de leitura e escrita, promovendo a relação dele com a exterioridade e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento e controle dos mecanismos do processo discursivo e dos processos textuais que envolvem sua escritu(ur)a. Nesse sentido, essas instituições estariam/estarão propiciando a assunção do sujeito à posição-autor.

Contudo, para que propostas como essa signifiquem, uma última ruptura se faz necessária e diz respeito a nós, sujeitos-professores que, enquanto formadores, devemos tomar posição, comprometer-nos, desestabilizar as relações de poder e, sobretudo, romper com o

pré-construído de que os alunos escrevem mal ou não sabem escrever. Que deixemos de ver as produções desses sujeitos como pretexto para a avaliação e passemos a valorizar mais o evento discursivo que as constitui que a estrutura que lhes dá forma. Assim, estaremos, juntamente com eles, promovendo a desestabilização do que está posto e convocando a produção de outros sentidos, a partir dos seus gestos de interpretação e dos seus modos de dizer.

Por fim, pelas frestas deixadas nesta investigação, esperamos que outros olhares sejam lançados sobre aqueles elementos que povoam os textos dos alunos e que parecem não fazer sentido e, com eles, outros dizeres se produzam e contribuam para o alçamento do sujeito-aluno à posição autor do seu projeto de dizer na ordem da língua estrangeira.

## REFERÊNCIAS

AGUSTINI, C. L. H. e GRIGOLETTO, E. **Escrita, alteridade e autoria em análise do discurso**. Rio de Janeiro: Matruga, 2008, v. 15, n. 22, p. 145-156.

AIUB, G. F. **O sujeito entre línguas materna e estrangeira: lugar de interferências, historicidade, reverberações**. Curitiba: Appris, 2014.

BARTHES, R. **A morte do autor**. Trad. Antonio Gonçalves. Lisboa: Edições 70, 1984.

BENGHOZI, P. e FÉRES-CARNEIRO, T. Laço fraterno e continente fraterno como sustentação do laço genealógico. In: Féres-Carneiro, T. **Casamento e família: do social à clínica**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2001, p. 112-118.

BRAGA, S. O sujeito submetido à língua escrita sob o viés dos gêneros acadêmicos: é possível ser autor na posição-sujeito aluno-universitário? In: FLORES, G. G. B.; NECKEL, N. R. M; GALLO, S. M. L. (orgs). **Análise de discurso em rede: cultura e mídia**. vol. 1. Campinas: Pontes Editores, 2015.

BRAGA, S.; SENEM, J. A escrita acadêmica do aluno na universidade: na tensão dos discursos científico, acadêmico e pedagógico. In. FLORES, G.G. B.; GALLO, S. M. L.; LAGAZZI, S.; NECKEL, N. R. M; PFEIFFER, C. C.; ZOPPI-FONTANA, M. G. (orgs.). **Análise de discurso em rede: cultura e mídia**. vol. 3. Campinas: Pontes Editores, 2017.

CABRAL, M. A. **Increr-se(r) entre línguas: o estranho e o familiar em produções escritas por aprendizes de inglês/LE – Transferências, Historicidades e Equívocos**. Tese (Doutorado em Letras). Recife: Centro de Artes e Comunicação, UFPE. Letras, 173f. 2016.

CAVALLARI, Juliana Santana. O equívoco no discurso da inclusão: o funcionamento do conceito de diferença no depoimento de agentes educacionais. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 667-680, 2010.

CELADA, M. T. Sobre sujeitos, língua(s), ensino. Nota para uma agenda. In: PAYER, M. O. e CELADA, M. T. (orgs). **Subjetivização e processos de identificação: sujeitos e línguas em práticas discursivas – inflexões no ensino**. Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 17-41.

\_\_\_\_\_. Linguagem/sujeito. Forçando a barra em língua estrangeira. In: CARMAGNANI, A. M. e GRIGOLETTO, M. (orgs.). **Língua, discurso e processos de subjetivização na contemporaneidade**. São Paulo: Humanitas, 2013, p. 43-76.

\_\_\_\_\_. O que quer, o que pode uma língua? Língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade. In: SCHERER, A. E.; PETRI, V. Língua, sujeito e história. **Revista Letras**. Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Maria. Nº 37, jul./dez. de 2008, p. 145-168.

\_\_\_\_\_. M. T. **Lengua extranjera y subjetividad: apuntes sobre un proceso**. Estudos Linguísticos, 2004, p. 38-52.

\_\_\_\_\_. M. T. Um equívoco histórico. In: INDURSKY, F.; LEANDRO-FERREIRA, M. C. **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999, p. 301-20.

CHOMSKY, N. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Trad. José A. Meireles e Eduardo P. Raposo. 2. ed. Coimbra: Armênio Amado Editor, 1978.

CORACINI, M. J. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. J. (org.) **Identidade e discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, p. 139-160, 2003.

COURTINE, J.-J. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

COURTINE, J. J.; MARANDIN, J. M. Que objeto para a análise do discurso? In: CONEIN, B.; COURTINE, J. J.; GADET, F.; MARANDIN, J. M.; PÊCHEUX, M. (orgs). **Materialidades discursivas**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016.

DE NARDI, F. S. e DO NASCIMENTO, M. I. **Escrit(ur)a: um lugar de possibilidades de tornar-se outro na língua do outro**. Anais do SEAD, 2019.

\_\_\_\_\_. Subjetivação na língua do outro: práticas de escrita em blogs para o ensino-aprendizagem de língua espanhola. In: GRIGOLETTO, E.; DE NARDI, F. S.; SCHONS, C. R. (orgs.). **Discurso em rede: prática de (re)produção, movimentos de resistência e constituição de subjetividades no ciberespaço**. Recife: Ed. Universitária – UFPE, 2011, p. 227-248.

\_\_\_\_\_. Entre a rejeição e o acolhimento na língua do outro. In: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo** - v. 5 - n. 2 - p. 182-193 - jul./dez. 2009.

\_\_\_\_\_. Marcas de identidade. In: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo** - v. 4 - n. 1 - 61-78 - jan./jun. 2008.

\_\_\_\_\_. **Um olhar discursivo sobre a língua, cultura e identidade: reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira**. Tese (Doutorado em Letras). Porto Alegre: Instituto de Letras, UFRGS, 202f. 2007.

\_\_\_\_\_. **Outros dizeres sobre o ensino de segunda língua: um lugar para a tomada da palavra no terreno da opacidade e do real**. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: Instituto de Letras, UFRGS, 152f. 2002.

DERRIDA, J. **Entretiens avec Le Monde, I, Philosophies**. Paris, La Découverte/Journal Le Monde, 1984. Edición digital de Derrida en castellano

FOUCAULT, M. **O que é um autor?** Lisboa: Ed. Passagens, 1982.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1969]2007.

GADET, F. Trapacear a língua. In: CONEIN, B. et al. (orgs.). **Materialidades discursivas**. Campinas: Editora da Unicamp, 2016, p. 185-199.

GALLO, S. L. Autoria: questão enunciativa ou discursiva? In: **Revista Linguagem em (Dis)curso**, volume 1, número 2, jan./jun. p. 1-3, 2001.

\_\_\_\_\_. **Como o texto se produz: uma perspectiva discursiva**. Blumenau: Nova Letra, 2008.

GASPARINI, E. N. **Língua e *lalangue* na Análise do Discurso de Michel Pêcheux**. (Tese Doutorado em Linguística). Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 168f. 2010.

GRANTHAM, M. R. **Da releitura à escritura: um estudo da leitura pelo viés da pontuação**. Tese (Doutorado em Letras). Porto Alegre: Instituto de Letras, UFRGS, 340f. 2001.

GREGOLIN, M. R. Formação discursiva, redes de memória e trajetos sociais de sentido: mídia e produção de identidades. In: **II SEAD**: Porto Alegre, 2005.

GRIGOLETTO, E. **O discurso de divulgação científica: um espaço discursivo intervalar**. Tese (Doutorado em Letras). Porto Alegre: Instituto de Letras, UFRGS, 269f. 2005.

GUIMARÃES, E. **Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

HALL, S. Quem precisa de Identidade. In: HALL, S. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

INDURSKY, F. **O discurso do/sobre o MST: movimento social, sujeito, mídia**. Campinas: Pontes Editores, 2019.

\_\_\_\_\_. As determinações da prática discursiva da escrita. In: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo** - v. 12 - n. 1 - p. 30-47 - jan./jun. 2016

\_\_\_\_\_. A escrita à luz da Análise do Discurso. In: CORTIN, A.; NASSER, S. M. G. C. (orgs.). **Sujeito e linguagem**. São Paulo: Cultura Acadêmica, Série Trilhas Linguísticas, 2009, nº 17, p. 117-131.

\_\_\_\_\_. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMANN, S.; GRIGOLETTO, E.; CAZARIN, E. D. A. (orgs.). **Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua**. Porto Alegre: Nova Prova, 2008, p. 9-33.

\_\_\_\_\_. Da interpretação à falha no ritual: a trajetória teórica da noção de Formação Discursiva. In: BARONAS, R. L. (org.). **Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007, p. 75-87.

\_\_\_\_\_. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, E.; LAGAZZIRODRIGUES, S. (Orgs.). **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade**. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 33-80.

\_\_\_\_\_. **Formação discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela?** II SEAD: Porto Alegre, 2005.

KRISTEVA, J. **Estrangeiros para nós mesmos**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1994.

LEANDRO-FERREIRA, M. C. Análise do Discurso e suas interfaces: o lugar do sujeito na trama do discurso. In: **ORGANON – Revista do Instituto de Letras da UFRGS**. vol. 24, n. 48, p, 1-12, 2010.

\_\_\_\_\_. A trama enfática do sujeito. In: INDURSKY, F. e LEANDRO-FERREIRA, M. C. **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso e psicanálise: uma estranha intimidade**. Porto Alegre: Correio da APPOA, 2004.

\_\_\_\_\_. **A língua da análise de discurso: esse estranho objeto de desejo**. Anais do SEAD, 2003.

\_\_\_\_\_. **Glossário de termos do discurso**. Porto Alegre: UFRGS. Instituto de Letras, 2001, 30p.

\_\_\_\_\_. **Da ambiguidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso**. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 2000.

\_\_\_\_\_. Saussure, Chomsky, Pêcheux: a metáfora geométrica do *dentro/fora* da língua. In: **Linguagem & Ensino**, vol. 2, n. 1, p, 123-137, 1999.

\_\_\_\_\_. O estatuto da equivocidade da língua. In: LIMA, M. dos S. e GUEDES, P. C. (orgs.). **Estudos da linguagem**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LAGAZZI-RODRIGUES, S. Texto e autoria. In: ORLANDI, E. e LAGAZZI-RODRIGUES, S. (orgs.). **Introdução às ciências da linguagem – discurso e textualidade**. 2ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.

MACHADO, R. D. S. O sujeito do discurso e a questão da autoria. In: MITTMANN, S.; GRIGOLETTO, E.; CAZARIN, ED. A. (orgs.). **Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua**. Porto Alegre: Nova Prova, 2008, p. 67-79.

MARANDIN, J.-M. Sintaxe, discurso: do ponto de vista da análise do discurso. In: ORLANDI, E. P. (org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. 4. ed. Capinas: Editora da Unicamp, 2014, p. 125-150.

MARIANI, B. (Org.). **A escrita e os escritos: reflexões em análise do discurso e psicanálise**. São Carlos: Claraluz, 2006.

\_\_\_\_\_. Silêncio e metáfora, algo para se pensar. In: INDURSKY, F. e LEANDRO-FERREIRA, M. C. **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007.

MAZIÈRE, F. **A análise do discurso: história e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MELMAN, C. **Imigrantes: incidências subjetivas das mudanças de língua e país**. São Paulo: Escuta, 1992.

MILNER, J. **O amor da língua**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

ORLANDI, E. e GUIMARÃES, E. Unidade e dispersão: uma questão do texto e do sujeito. In: **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1998.

ORLANDI, E. **Discurso e texto – formação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes Editores, 2012.

ORLANDI, E. (org.) **Gestos de leitura: da história no discurso**. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014.

ORLANDI, E. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, [1999] 2015.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. **Formações discursivas e processos identitários na aquisição de línguas**. São Paulo: DELTA, 1997, v. 13, n. 1, p. 63-81.

\_\_\_\_\_. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

PAYER, M. O.; CELADA, M. T. Relação sujeito língua(s) – materna, nacional, estrangeira. In: SILVEIRA, Eliane Mara. (Org.). **As bordas da linguagem**. 1 ed. Uberlândia: EDUFU, v. 1, p. 67-94, 2011.

PAYER, M. O. **Dimensões materna e nacional das línguas**. Anais do SILEL. v 1. Uberlândia: EDUFU, 2009.

\_\_\_\_\_. O trabalho com a língua como lugar de memória. In: **Synergies Brésil** n° 7, p. 37-46, 2009.

PÊCHEUX, M. Análise de discurso: três épocas. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. B.S. Mariani et. al. 4 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, [1975]1997, p. 311-318.

\_\_\_\_\_. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E.P. et al. (Org). **Gestos de leitura**, 1994, p. 55-66.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 4. ed. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, [1975]1995.

\_\_\_\_\_. O estranho espelho da análise do discurso. *Langages*, n. 62, 1981. In: COURTINE, J.-J. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos: EdUFSCar, 2009, p. 21-26.

\_\_\_\_\_. Sobre a (des)construção das teorias linguísticas. In: **Cadernos de Tradução Instituto de Letras**. n. 4, 1998, p. 35-55.

\_\_\_\_\_. Delimitações, Inversões, Deslocamentos. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**. n° 19, IEL, Unicamp, 1990, p. 7-24.

\_\_\_\_\_. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, [1983] 2015.

PÊCHEUX, M. e FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. B.S. Mariani et. al. 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, [1975] 1997, p. 163-178.

PÊCHEUX, M. e GADET, F. **A língua inatingível: o discurso na história da linguística**. 2. ed. Campinas: Editora RG, [1981] 2010.

PEREIRA, M. V. A escrita acadêmica: do excessivo ao razoável. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013, 213-244.

REVUZ, C. A Língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (org.) **Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. 4 ed. São Paulo: FAPESP, 2001.

RICKES, S. M. A escrita como cicatriz. In: **Educação e Realidade**. 27(1): 51-71, jan./jun. 2002.

SCHONS, C. R. e RÖSING, T. M. L. (orgs.). **Questões de Escrita**. Passo Fundo: UPF, 2005.

SCHONS, C. R. Escrita, efeito de memória e produção de sentidos. In: SCHONS, C. R.; RÖSING, T. M. K. **Questões de escrita**. Passo Fundo: UPF, 2005, p. 138-156.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, [1916] 2006.

SERRANI-INFANTE, S. M. Memórias discursivas, línguas e identidades socioculturais. In: **ORGANON – Revista do Instituto de Letras da UFRGS**. V. 17, n. 35, p. 283-297, 2003.

\_\_\_\_\_. Singularidade discursiva na enunciação em segundas línguas. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, vol. 38, p. 109-120, 2000.

\_\_\_\_\_. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Fapesp/Faep/Mercado de Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. In: **D.E.L.T.A.**, v. 13, n. 1, p. 63-81, 1997.

TFOUNI, L. V. Letramento e autoria: uma proposta para contornar a dicotomia oral/escrito. **Revista da ANPOLL**, n. 18, p. 127-141, 2005.

ZANDWAIS, A. A forma-sujeito do discurso e suas modalidades de subjetivação: um contraponto entre saberes e práticas. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. **Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar**. São Paulo: Claraluz, 2005, p. 143-156.

## ANEXO A – SUJEITO-ALUNO AM

Comisión: jueves de 13 a 15 (Rodrigo Caresani)

Tema 3

A)

Como reflejo de la sociedad dogmática y contra/reformista marcada en el siglo XVII, en el contexto hispanoamericano, la carta que el Obispo de Puebla (Manuel Fernández de Santa Cruz) a través del seudónimo de Sor Filotea, remite a Sor Juana Inés de la Cruz (como comentario a cerca de la crítica que ella hizo al padre Antonio Viera, en la Carta Athenagórica), en 1960, trae en su discurso una mezcla de amenaza y legalidad (Colombi, 1996), a través de la cual propone la restricción del conocimiento y la imposición de la servidumbre, con una crítica acentuada a la figura femenina. Colombi (1996) en su planteo, apunta en la carta destinada a la monja Sor Juana, un intento de demarcación de lo decible, proponiendo una separación entre la escritura sagrada y la escritura profana; como en el siguiente fragmento, en el cual Sor Filotea, al hablar de la posible 'escrita profana' de Sor Juana, impone límites entre el conocimiento humano y el divino (...) no se venda, si se deje robar de estos estudios. Esclavas son las letras humanas y suelen aprovechar a las divinas; pero deben reprobarse cuando roban la posesión del entendimiento humano a la Sabiduría Divina (...)" (Carta de Sor Filotea, 2014, p. 313). En el texto, Sor Filotea se refiere al conocimiento como vicio, "curiosidad, que es vicio (...)" y a Sor Juana como entregada a las ciencias curiosas (viciosas). Una referencia importante se hace en la carta y reverbera en la Respuesta: la mención al discurso de San Pablo, el silencio destinado a las mujeres, por parte de Sor Filotea, ya explicitando su lectura de las palabras del Apóstol: "Es verdad que dice San Pablo que las mujeres no enseñen; pero no manda que las mujeres no estudien para saber; porque sólo quiso prevenir el riesgo de elación en nuestro sexo, propenso siempre a la vanidad." (Carta de Sor Filotea, 2014, p. 311) la figura femenina es retratada como determinada a las vanidades, dando llaves de lectura a la condición y posición impuesta a las mujeres en el contexto hispanoamericano de fines del siglo XVII. Es contra esa restricción del saber y el discurso amenazador travestido – como la figura de Obispo/Filotea – que Sor Juana escribe su respuesta; pues, para ella, el discurso de sor Filotea "(...) aunque venga en traje de consejo, tendrá para mí sustancia de precepto;" (Sor Juana Inés de la Cruz, 2014, p. 347).

La carta que escribe Sor Juana en respuesta a la de Sor Filotea, puede ser leída, siguiendo el planteo de Ludmer (1984), como una estrategia de defensa del débil (la mujer, en el caso) frente al poder (las autoridades eclesiásticas), buscando reivindicar el espacio

Una palabra

entregada?

\* Punto?

de la mujer docta en sociedad; en un juego de omisión y reivindicación de lo decible (“(...) el calar no es no haber qué decir, sino no caber en las voces lo mucho que hay que decir.” (Sor Juana Inés de la Cruz, 2014, p.319)); como una lectura irónica de los “consejos” silenciadores de Sor Filotea. Utilizando como herramientas de análisis (estructuración del texto) los planteos de Colombi (1996) y Perelmutter (1983), mi hipótesis propone la lectura de los argumentos en defensa a la mujer docta, en Respuesta a Sor Filotea, a partir de dos estrategias básicas identificadas en la construcción discursiva de la carta: 1) la afirmación del conocimiento como puente de entendimiento a los textos sagrados; y 2) la desconstrucción del discurso de San Pablo (reubica la lectura de la figura de la mujer y su condición a partir de una inversión del propio discurso eclesiástico), ambos puntos relacionados por la defensa de sus derechos intelectuales (de las mujeres). Según Colombi (1996) la *Respuesta* sería un texto híbrido, pues “(...) subsume otros tipos discursivos que se acoplan e interrelacionan (...)” (p.61), y estaría dividida en dominios y sus respectivas micropolíticas, “(...) el dominio jurídico, conventual, religioso-confesional, religioso-dogmático” (p. 61) lo que refleja la diversidad discursiva de la epístola sorjuanina. Articulado a ese concepto, está el planteo de Perelmutter (1983), que presenta la estructuración retórica de la carta, fuertemente marcada por el Discurso Forense, “Una lograda defensa, un discurso que encuadra perfectamente en la línea de la oratoria forense” (p.148), – principal elemento para la construcción del discurso que Sor Juana sostiene: la defensa de la mujer docta y su derecho al conocimiento; y propone la organización del discurso en partes: 1) *Exordio* (Introducción), 2) *Narración*, 3) *Prueba*, 4) *Peroración* (Conclusión).

Siguiendo esa lectura, en el *Exordio* de Respuesta a Sor Filotea, Sor Juana expone el silencio como palabra (como manera de expresión), como una ‘modestia afectada’, en relación a su poco conocimiento y silencio frente a los textos sagrados, “(...) el calar no es no haber qué decir, sino no caber en las voces lo mucho que hay que decir.” (Sor Juana Inés de la Cruz, 2014, p.319), y también el tópico de la obediencia, cuando remite a la escrita como violentada y forzada, atravesada por otros (la restricción y censura de la mujer) “El escribir nunca ha sido dictamen propio, sino fuerza ajena.” (Sor Juana Inés de la Cruz, 2014, p.322); estos puntos del texto se pueden leer en relación al concepto de Colombi (1996) de una “obediencia condicionada” una acepción de la obediencia pero también una reacción adversativa. En la *Narración*, es decir, el recuento de los hechos, o según Colombi, “la Respuesta como vida” (espacio en el cual se expresa la esfera personal de la monja), Sor Juana justifica su dedicación a los estudios como “manera de ignorar

es excesivo  
hablan  
de  
inversión

BIEN!

menos” y también presenta elementos muy importantes para la construcción del *ethos* discursivo de su instancia enunciativa (de mujer docta). Imágenes de la lucha de la figura de la mujer por el conocimiento son puestas desde muy temprano en la vida de la monja: cuando niña, con la obtención del conocimiento a través de la burla y el silencio “(...) me encendí yo en el deseo de saber leer (...) que engañando a mi parecer, a la maestra le dije que mi madre ordenaba me diese lección.” (Sor Juana Inés de la Cruz, 2014, p.323) y también los planes que poseía para ingresar en la Universidad, en el ambiente docto “(...) sobre que, mudándome el traje, me enviase a Méjico (...) para estudiar y cursar la Universidad.” (Sor Juana Inés de la Cruz, 2014, p.324), construyendo en la *narración* “la exaltación del carácter del narrador; y la exhortación de los sentimientos del público” (Perelmuter, 1983). En esta dimensión, la construcción de la figura de Sor Juana y su batalla en busca del conocimiento, actúa como base de una figura más general: las mujeres, “Sor Juana pasa del plano universal (los derechos de la mujer) al particular (una consideración de su propio caso)” (Perelmuter, 1983, p. 157) En la dimensión que Perelmuter llama *Prueba* (confirmación o demostración del argumento, refutación de afirmaciones contrarias) estarían dentro de la categoría de *Pruebas inductivas* los fragmentos que afirman las Ciencias y el Arte como formas de acceso a la Sagrada Teología;

“(...) proseguí, dirigiendo siempre (...) los pasos de mi estudio a la cumbre de la Sagrada Teología; pareciéndome preciso para llegar a ella, subir por escalones de las ciencias y artes humanas; porque ¿Cómo entenderá el estilo de la Reina de las Ciencias quien aun no sabe el de las ancilas?” (Sor Juana Inés de la Cruz, 2014, p.326)

Bien

En ese fragmento, Sor Juana resalta la importancia del acceso de las mujeres al conocimiento, y la importancia de las Ciencias como forma de poder alcanzar el entendimiento de los textos religiosos; ¿cómo podrían las mujeres comprender a las sagradas escrituras si no les era ofrecido el conocimiento básico? En la carta, como comprobación inductiva, se ejemplifica las más diversas áreas del saber y sus puentes con el conocimiento religioso. Lo mismo pasa en el fragmento en el cual Sor Juana invoca varios nombres de grandes mujeres doctas y todo el conocimiento producido por ellas, como una fuerte voz de reivindicación del espacio de la mujer docta y sus derechos “(...) veo santísima madre mía, Paula, docta de las lenguas hebrea, griega y latina y aptísima para interpretar las Escrituras.” (Sor Juana Inés de la Cruz, 2014, p.346), como prueba de la capacidad y flexibilidad de la figura de la mujer docta en la sociedad, incluso en el contexto religioso “pues todas fueran más que mujeres doctas, tenidas y celebradas y

también veneradas de la antigüedad por tales.” (Sor Juana Inés de la Cruz, 2014, p.345). Hasta acá se desarrolla un discurso marcado por la reivindicación del espacio femenino, de la voz de la mujer docta. Lo que será expuesto de manera más explícita en la desconstrucción del discurso de San Pablo, y los argumentos en relación a la lectura del enunciado *Mulieres in ecclesiis taceant*.

(?)  
ININTELI-  
GIBLE

Sor Juana principia la desconstrucción del discurso de San Pablo por la propia desconstrucción, casi como la misma organización del discurso forense, de lecturas que hacen de lo mismo. En su análisis del discurso del Apóstol, Sor Juana atenta a la importancia del contexto, de lo ‘material y histórico’ de determinada obra para una lectura más consciente “(...) es menester mucha historia, costumbre, proverbios y aun maneras de hablar de aquellos tiempos en que se escribieron, para saber sobre qué caen y a qué aluden algunas locuciones de las divinas letras.” (p.352), al hablar de herramientas necesarias para leer los textos sagrados – que mal utilizadas pueden generar lecturas equivocadas en relación a los derechos de la mujer docta, como di los versos del romance 2, del discurso como acero “Si vos sabiendo el peligro,/ queréis por la punta usarlo,/qué culpa tiene el acero/ del mal uso de la mano?” (Sor Juana Inés de la Cruz, 2014, p.11) – se puede leer que Sor Juana hace uso de “(...) fórmulas de humildad que aparecen al lado de las protestas de incapacidad.” (Perelmuter, 1983, p.154) y subvierte el juzgamiento que hizo Sor Filotea al decirle que necesitaba leer “al menos una vez” a los textos sagrados.

Esta ana-  
lisis tam-  
extensa  
y compleja  
no ayuda  
a entender  
el argu-  
mento que  
se está  
fosteniendo.

En su articulación, Sor Juana presenta dos posibles entendimientos para la máxima del Apóstol: el entendimiento general; y el entendimiento particular “(...) o lo han de entender de lo material de los púlpitos y cátedras, o de lo formal de la universidad de los fieles, que es la iglesia.”(p.355). Siguiendo esta visión, afirma la interpretación particular de la cita (el callar como restricto al ambiente catedrático) pues, “no se permite en la iglesia, que las mujeres lean públicamente ni prediquen.” (p.355); y refuta la lectura generalizada que se hace de la cita, la visión general (‘las mujeres deben callar’ en todos los contextos) “(...) que ni en lo secreto se permita escribir ni estudiar a las mujeres, ¿cómo vemos que la Iglesia ha permitido que escriba una Gertrudis, una Teresa, una Brígida, la monja de Agreda y otras muchas (...)” (p.356). Sor Juana, en la *Peroración (Conclusión)* de Perelmuter, llega a la conclusión de que el discurso de San Pablo no era general (el silenciamiento a la mujer en todos lugares y tiempos), como lee Sor Filotea, sino es particular: “(...) luego la prohibición de San Pablo sólo miró a la publicidad de los púlpitos, pues si el Apóstol prohibiera el escribir, no le permitiera la Iglesia.” (S. 4, p.356). De esta manera, Sor Juana desconstruye un enunciado de los textos bíblicos, a

partir del conocimiento forense (la demostración de pruebas para defender su discurso), por el propio discurso de la iglesia (presentando como *prueba* las mujeres doctas y sus contribuciones para el conocimiento de las Sagradas Escrituras). Sor Juana prueba, a través de sus argumentos y estrategias en defensa de la mujer docta, su visión de lucha por la igualdad de derechos y acceso al conocimiento, “claro honor de las mujeres,/ de los hombres docto ultraje,/ que probáis que no es el sexo/ de la inteligencia parte;” (romance 51).

Buen trabajo -

## ANEXO B – SUJEITO-ALUNO SL

Universidad de Buenos Aires  
 Facultad de Filosofía y Letras  
 Literatura Latinoamericana I-A  
 Cátedra Colombi - Práctico: Teglia (viernes 15 a 17)  
 Alumna: [REDACTED]

C. DNI ?

## II Parcial - Tema II (de Haddad a Merlo inclusive)

Análisis de el mandato del silencio (*Mulieres in ecclesiis taceant*) y de la "respuesta" de Sor Juana al mismo.

En la respuesta que escribió a los consejos, elogios y advertencias contenidos en la carta del Obispo de Puebla (cuya firma era de su seudónimo, Sor Filotea de La Cruz), además de agradecer por la publicación de la polémica Carta Athenagórica, que hizo contra el Sermón del Padre Antonio Vieira sobre las finezas de Cristo, Sor Juana narra algunos episodios de su vida, como en una confesión en que reconoce y atenúa su culpa de la acusación de los hechos, y cuestiona la interpretación del mandato de silencio de San Pablo: *Mulieres in ecclesiis taceant, non enim permittitur eis loqui* - las mujeres callen en las congregaciones; porque no les es permitido hablar (Ludmer, 1991).

es parte de  
una estructura  
argumentativa

En su respuesta, Sor Juana utiliza distintas estrategias discursivas, como: el discurso jurídico, la carta familiar, la confesión, la biografía y el sermón. Según Colombi (1996):

Estos géneros son una realidad institucionalizada en la colonia, forman parte del lenguaje social y regulan las normas que rigen las relaciones de poder entre la autoridad y los subalternos. De hecho, la escritura colonial entraña una determinada relación de sujeción del emisor con respecto a la autoridad, de modo que toda escritura puede ser pensada como una red a través de la cual el sujeto ejerce, practica y se relaciona con el poder. (p.61)

O sea, el motivo determinante que lleva a la monja a utilizar la retórica, las ironías y los varios tipos discursivos (demostrando, también, su gran dominio y conocimiento del lenguaje) es la "propuesta" que el Obispo le hace en su carta (aprovechando de su posición jerárquica superior): de no dedicar tanto tiempo a lecturas filosóficas y poéticas, sino a lecturas de los libros bíblicos, para santificarse. La epístola de Sor Filotea podría, entonces, ser leída como un tratado de conducta o un manual de comportamiento (Colombi, 1996), mientras la respuesta de Sor Juana, una resistencia a ella.

Para Josefina Ludmer (1984), las tretas utilizadas organizan la estructura de la escritura en la *Respuesta*, de modo que apenas tres elementos son trabajados en la matriz del texto: dos verbos -saber y decir- y la negación -no. Sor Juana cambia los elementos de posición, conjuga los verbos, transfiere la negación y sigue elaborando las relaciones dichas "contradictorias": "Decir que no sabe, no saber decir, no decir que se sabe, saber sobre el no decir: esta serie liga

los sectores aparentemente diversos del texto (autobiografía, polémica, citas) y sirve de base a los movimientos fundamentales que sostienen las tretas [...]" (p.48)

Las tretas <sup>de</sup> las cuales se refiere Ludmer son: la separación del campo <sup>de</sup> saber del campo del decir, relacionadas con la aceptación del lugar de subalterna y la reorganización del campo del saber en función del callar. En la primera, la madre de Sor Juana, el Obispo y el Santo Oficio representan las tres instancias superiores que intimidan <sup>a</sup> la monja y ocasionan el "no decir": "no decir que se sabe (la madre), decir que no se sabe decir (al Obispo), no decir por no saber (el campo de la teología)." (Ludmer, 1984, p.50). Y, aunque ella reconozca que su inclinación sea el estudio de las letras, hace una contradicción entre el saber y el decir y cubre de silencio el espacio del saber, en disfraz a una práctica que le apareció como prohibida. Teodoro

En la segunda, la reorganización está en la negación de la división del saber profano y el saber sagrado, pues, según Juana, es "preciso, para llegar a ella (la Sagrada Teología), subir por los escalones de las ciencias y artes humanas; porque ¿cómo entenderá el estilo de la Reina de las Ciencias quien aun no sabe el de las ancillas?" (Sor Juana, 2014, p.326). De esta manera, su pasión por el saber y el conocimiento adquirido le posibilitaron hacer una interpretación del mandato de silencio a las mujeres diferente <sup>de</sup> que enseñaba el dogma autoritario de la iglesia. Para ella, el mandato tenía relación con los rumores que hacían las mujeres que enseñaban la doctrina en la iglesia primitiva e interferían en las predicaciones de los apóstoles.

[...] y es que en la Iglesia primitiva se ponían las mujeres a enseñar las doctrinas unas a otras en los templos; y este rumor confundía cuando predicaban los apóstoles y por eso se les mandó callar; como ahora sucede, que mientras predica el predicador no se reza en alta voz. (Sor Juana, 2014, p.352)

Aunque Sor Juana acepte su lugar de subordinación, propone un cambio en la configuración de este lugar: "Como si una madre o ama de una casa dijera: acepto mi lugar, pero hago política o ciencia en tanto madre o ama de casa." (Ludmer, 1983, p.53). Al refutar el dicho de San Pablo, impone su opinión sobre el rol de la mujer de su época y argumenta a favor de los derechos femeninos de estudiar y escribir libremente. Y lo hace por medio de apelaciones textuales inductivas, con una lista de mujeres celebradas, por ejemplo, o por medio de apelaciones deductivas (Perelmuter, 1983):

[...] yo quisiera que estos intérpretes y expositores de San Pablo me explicaran cómo entienden aquel lugar: *Mulieres in Ecclesiis taceant*. Porque o lo han de entender de lo material de los púlpitos y cátedras, o de lo formal de la universalidad de los fieles, que es la Iglesia. Si lo entienden de lo primero (que es, en mi sentir su verdadero sentido, pues vemos, con efecto, no se permite en la Iglesia que las mujeres lean públicamente ni prediquen), ¿por qué reprenden a las que privadamente estudian? Y si lo entienden de lo segundo y quieren que la prohibición del Apóstol sea trascendentalmente, que ni en lo secreto se permita escribir ni estudiar a las mujeres,

¿cómo vemos que la Iglesia ha permitido que escriba una Gertrudis, una Teresa, una Brígida, la monja de Ágreda y tantas muchas? (Sor Juana, 2014, pp.355-56)

Según la interpretación de Sor Juana, predicar en público no es lícito a las mujeres, sin embargo, estudiar, escribir y enseñar era, además de provechoso, útil. Pero, eso sólo debería ser permitido a las personas (sobre todo los hombres) quién, dotadas por Dios, tuviesen los requisitos de especial virtud y prudencia, además de talento para el empleo de interpretar las Sagradas Letras. Pues, había muchos hombres que estudiaban para ignorar, los anónimos arrogantes, inquietos y soberbios que rehusaban la Ley y representaban la raíz de todas las herejías: "De éstos dice el Espíritu Santo: *In malevolam animam non introibit sapientia* (En un alma malévolamente no entrará la sabiduría)." (Sor Juana, 2014, p.348).

Además, cómo Juana defendía la enseñanza de las mujeres, creía que las hijas deberían ser instruidas por ancianas doctas. Pero las mujeres no estudiaban, luego, sólo había maestros hombres disponibles para la tarea y los padres no las permitían tener contacto con ellos. Por ello, la monja sostenía el estudio en silencio para transformarlo en enseñanza:

Por lo cual, muchos quieren más dejar bárbaras e incultas a sus hijas que no exponerlas a tan notorio peligro como la familiaridad con los hombres, lo cual se excusara si hubiera ancianas doctas, como quiere San Pablo, y de unas en otras fuera sucediendo el magisterio como sucede en el de hacer labores y lo demás que es costumbre. Porque ¿qué inconveniente tiene que una mujer anciana, docta en letras y de santa conversación y costumbres tuviese a su cargo la educación de las doncellas? (Sor Juana, 2014, p.351)

Por lo tanto, la interpretación de Sor Juana sobre el mandato de San Pablo es favorable al saber y escribir de las mujeres, además de la enseñanza, diferente de lo que decía Sor Filotea en su carta. Para Juana, la interpretación del mandato:

[...] pide más lección de lo que piensan algunos que, de meros gramáticos, o cuando mucho con cuatro términos de SÚMULAS, quieren interpretar las Escrituras y se aferran del *Mulier in Ecclesiis taceant*, sin saber cómo se ha de entender. Y de otro lugar: *Mulier in silencio discat* (La mujer aprenda en silencio); siendo este lugar más en favor que en contra de las mujeres, pues manda que aprendan, y mientras aprenden claro está que es necesario que callen. (Sor Juana, 2014, p.355)

En virtud de eso, era cuestionada <sup>po</sup>cuanto su vocación y sus hábitos. Sin embargo, no se puede decir que transgredía reglas, tampoco desobedecía órdenes. Su inquietud ideológica estaba relacionada a la imposibilidad de unir con libertad su profesión de fe (la vocación) a la fe en su profesión (la inclinación al saber). De ese modo, es evidente que el conflicto presente en las correspondencias existió en una realidad concreta entre la Sor Juana individuo y no la figura pública (poeta), y su comunidad eclesiástica en una sociedad autoritaria, según Ruiz (2014): "entre las condiciones singulares de Sor Juana y los límites y vínculos conventuales de su mundo novohispano."

## ANEXO C – SUJEITO ALUNO JL

### Literatura Latinoamericana I B (Tieffemberg)

#### Primer Parcial 2014

**Estudiante:** [REDACTED]

**FJ627342**

**Comisión: Viernes 13 a 15.**

#### **TEÓRICO:**

1) Según la bibliografía considerada de Teresa de la Parra, Silvia Federici y Dipesh Chakrabarty, explicar la siguiente afirmación: "Las mujeres han sido invisibilizadas como sujetos protagonistas de la Historia."

Las mujeres siempre fueran borradas de la historia y de la literatura, no recibiendo el reconocimiento de sus hechos, siendo invisibilizadas, o asumiendo el papel del personaje secundario en la Historia oficial. La fragmentación social entre hombres y mujeres (y de las poblaciones) ocurrió durante la transición al capitalismo. La consolidación de la burguesía sirvió para hacer esta división entre hombres y mujeres, y entre los diferentes tipos de mujeres. Había un claro deseo nacionalista y de dominación en la esfera doméstica, es decir, que hubiese una disciplina similar en la esfera doméstica y pública, una disciplina de respeto a la ley establecida por el Estado, llena de orden y disciplina. Esta dominación es "la continuidad entre la dominación de las poblaciones del Nuevo Mundo y de las poblaciones en el Europa, en especial las mujeres (...)" (FEDERICI, 2004: 288). Hubo influencia recíproca de ciertas formas represivas desarrolladas en el Viejo Mundo y en el Nuevo. Con respecto a eso, alerta Federici: "Las fragmentación social que se produjo no debería ser subestimada" (FEDERICI, 2004: 288).

El proceso de educación basada en la religión, en la ideología patriarcal y en la disciplina, es decir, el proceso de domesticación de la mujer y el estado de dependencia humillante a que fue sometida, tiene raíces muy fuertes en la historia de la humanidad que intensificaronse en el Renacimiento, cuando tuvimos un espacio temporal donde ellas pasaron a tener aun menos libertad con respecto a la vida en sociedad hacia su propio cuerpo y voluntades. Su condición, que en naciones incultas llegó a ser representada en un estado de abyecta esclavitud, tiene efecto en como ellas fueron representadas en la historia; la escritura de la historia ejecuta su supresión sin cesar. Esto es importante decir pues lo que aprendemos de la historia constituye hoy nuestra visión del mundo. Como afirma Chakrabarty:

La “historia” como un sistema de conocimiento está firmemente engastada en las prácticas institucionales que invocan a la nación-Estado a cada paso — véase por ejemplo la organización y la política de la enseñanza, selección, promoción y publicación de los departamentos de historia, políticas que sobreviven los ocasionales intentos, valerosos y heroicos, por parte de historiadores individuales de liberar la “historia” de la metanarración de la nación-Estado. Sólo hay que preguntarse, por ejemplo: ¿Por qué la historia es una materia obligatoria de la educación de la persona moderna en todos los países hoy en día, incluyendo aquellos que se la pasaron cómodamente sin hacerlo así hasta fines del siglo XVIII? ¿Por qué los niños de todo el mundo hoy en día deben lidiar con una asignatura llamada “historia”, cuando sabemos que esta obligatoriedad no es ni natural ni antigua? No hace falta mucha imaginación para ver que la razón de esto yace en lo que el imperialismo europeo y los nacionalismos tercermundistas han logrado juntos: la universalización de la nación-Estado como la forma más conveniente de comunidad política. (CHAKRABARTY, 1999: 22 e 23)

*Explicar con transcribir*

Por eso, es de destacar el reclamo que hace Teresa de la Parra de otra escritura de la historia, una escrita con otros protagonistas, que reivindica la historia de los personajes secundarios. Una escritura que sea sentimental, diferentemente de la que los hombres historiadores hacen, que valore la oralidad y los relatos populares, pues según ella, la historia de los historiadores es relativa, ya los relatos populares son la historia absoluta. Esta otra escritura debe traer la historia real, aquella que no saca los subyugados socialmente sino cuenta a partir da versión de ellos. Conociendose apenas una historia única y universal, que borra a las mujeres de la historia, hay también el peligro de no se tornaren conocidos datos importantes y grandes genios femeninos. Para ella, muchos grandes hombres, como Bolívar y Cortés, fueron quien frueron gracias a grandes mujeres que existiron en sus vidas: “Las mujeres que figuran en la formación de nuestra sociedad americana imprimiéndole su sello suave y hondo son innumerables, son todas” (PARRA, 1982: 479) “Excluidas las mujeres se ha cortado uno de los hilos conductores de la vida” (PARRA, 1982: 484).

Es indispensable que reconozcamos las protagonistas mujeres que hicieron parte de la historia. Esta invisibilización, o sea, pasar por alto de sus hechos, es una forma de perpetuar la dominación que en nuestro siglo aún persiste, pues se sigue luchando por no apenas ocupar el lugar de coadjutora voluntaria y util, sino por condiciones de igualdad entre mujeres y hombres.

## ANEXO D – SUJEITO-ALUNO SL

### Autoría, narración y discurso criollo en los *Infortunios de Alonso Ramírez*. Análisis de los paratextos título y dedicatoria.

Una de las mayores polémicas que envuelve la narración de los *Infortunio de Alonso Ramírez* es la autoría. Por mucho tiempo los críticos atribuyeron sólo a Sigüenza y Góngora la autoría de la obra, reduciendo a ficción la identidad de Alonso Ramírez. Sin embargo, la crítica más reciente sostiene que, además de Alonso tener existido, es suya la autoría de *Infortunios*, pues, no se encuentra, en las obras anteriores de Góngora, el humor o la ironía del estilo, por ejemplo, como están presentes en ese texto.

Por otro lado, todavía hay críticos que defienden que algunos elementos paratextuales, como el frontispicio, la dedicatoria o la apelación, además de las contribuciones hidrográficas y cartográficas y algunas referencias a la *Libra astronómica y filosófica*, indican a Góngora como el autor del relato.

Asimismo, no se puede afirmar con certeza el autor de *Infortunios*, sin embargo, es evidente el hecho de que Ramírez es el autor de la obra, mientras Góngora, el escritor probablemente porque Alonso era analfabeto (Taiano, 2011). Pues, además de errores matemáticos y de los saltos temporales rasgos de la narración oral que Góngora tendría conservado para demostrar su papel de escribiente el nombre del autor no viene presentado a través de la preposición "por", como era la costumbre, sino por el verbo "Describir":

Infortunios que Alonso Ramírez, natural de la ciudad de San Juan de Puerto Rico padeció allí en poder de Ingleses Piratas que lo apresaron en las Islas Philipinas como navegando por si solo y sin derrota, hasta varar en la costa de Iucatan: consiguiendo por este medio dar vuelta al Mundo.  
**Descrívelos** D. Carlos de Sigüenza Góngora Cosmógrafo, Cathedrático de Mathematicas, del Rey nuestro Señor en la Academia Mexicana. (Sigüenza y Góngora y Alonso Ramírez, s/f, frontispicio)

Luego, se puede concluir que Sigüenza transcribe la historia narrada por Alonso por medio del mecanismo persuasivo de la primera persona. Colombi (1995) afirma que Sigüenza manipula la oralidad de Alonso apelando a uno de los recursos retóricos más efectivos de la *evidentia* (parte en que el orador se identifica con el testigo de los hechos y envuelve los lectores en la causa, a través de los dispositivos persuasivos): la *sermocinatio*, que consiste en fingir un discurso para caracterizar personas.

Todavía sobre eso, habla Moraña (2005): "[...] el narrador se apropia de la historia de Alonso Ramírez, la reproduce como si fuera suya, en primera persona, adoptando la máscara de un ficticio protagonismo que se entrelaza con su función de organizador y «escribiente» de un relato ajeno." O sea, la narración de la novela en primera persona une, en una coautoría, el "yo"

ej. con los  
paratextos

como  
(sin título)

quién es

habría

testigo, que corresponde a Alonso el narrador-autor de la historia, al "yo" escribiente, Sigüenza, que trabaja en la organización de los hechos y no en la creación.

Además, en la dedicatoria, Góngora hace un pacto de narración, presentando la dualidad del discurso criollo. Habla de sus cualidades de letrado, del libro publicado y de los infortunios sufridos por Alonso, de quién va a transcribir el relato:

[...] cuantos aprecio le ha merecido a su comprensión delicada sobre discreta la *Libra astronómica y filosófica* que, a la sombra del patrocinio de vuestra excelencia, en este mismo año entregué a los moldes. [...] Cerró Alonso Ramírez en México el círculo de trabajos con que, apresado de ingleses piratas en Filipinas, varando en las costas de Yucatán en esta América, dio vuelta al mundo; [...]. (Sigüenza y Góngora y Alonso Ramírez, s/f, p.5)

Y sigue:

[...] en nombre de quién me dio el asunto para escribirla consagro a las aras de la benignidad de vuestra excelencia esta peregrinación lastimosa confiado desde luego, por lo que me toca, que, en la crisis altísima que sabe haber con espanto mío de la hidrografía y geografía del mundo, tendrá patrocinio y merecimiento, etc. (pp.5-6)

Los *Infortunios* son contruidos, por lo tanto, en un género híbrido en que se confunden la historia y la ficción. Góngora utiliza el personaje de Alonso para dirigir críticas y reclamos al virrey, constituyendo una nueva fase en la Nueva España, la de pugas sociales. Para Moraña (2005): "[...] la utilización del yo (autoral/narrativo/protagónico/pseudoautobiográfico) tiene en el texto de Sigüenza y Góngora una importancia ideológica que nos remite a la dinámica social novohispana y que apunta a la constitución de lo que puede ya llamarse, a esta altura del siglo XVII, el discurso criollo." (p.2)

Así, pues, esa nueva expresión discursiva, que caracteriza las formas emergentes de conciencia social, redimensiona no sólo los recursos existentes, sino la funcionalidad de la retórica clásica, como legitimación de la hegemonía imperial. En el caso de los *Infortunios*, el conocimiento lingüístico de Góngora sirve como fuente de reclamación y reconocimiento de los españoles, por parte de los criollos.

Además de su carácter no ficticio, como consecuencia de la importancia de la historicidad, la narración es caracterizada por la relación picaresca y autobiográfica. Los infortunios sufridos por Alonso podrían ser, por lo tanto, una metáfora del declive colonial, reproduciendo, así, "la estructura de dependencia imperial en el espacio marginal del Nuevo Mundo". O sea, "la 'peregrinación lastimosa' de Alonso dramatiza el costo social de ese sistema de dominación." (Moraña, 2005, p.3).

Sobre la dualidad "nueva conciencia criolla *versus* ideales de la corona española (que permanecen en el imaginario colonial)" propia del criollo, completa Moraña (2005):

Moviendo los hilos de su marioneta, el escritor mexicano dramatiza la dualidad ideológica del criollo. Por un lado, promueve el respeto y aceptación de los principios básicos del orden virreinal (integración, productividad, ejemplaridad de la conducta, dinámica virtud/delito, castigo/recompensa). Por otro lado, demuestra cómo en la praxis integración es imposible, ya que el espacio virreinal, especialmente en sus áreas periféricas, está ganado por el vicio, la herejía y la improductividad. (p.5)

Luego, se puede concluir que, además del "yo" autor-testigo de Alonso y del "yo" escribano de Góngora, contruidos en el discurso del texto, hay un "nosotros" presente en el nivel discursivo-ideológico de afirmación social con conciencia propia y en búsqueda de su identidad - la prueba son las reivindicaciones sociales. Según Moraña (2005):

Para Alonso la pluma de Sigüenza es el instrumento de denuncia y divulgación de su desamparo, y la canalización de su reclamo de ayuda económica como inicio de alguna forma de integración social. Para Sigüenza y Góngora la voz narrativa de Alonso Ramírez es el vehículo para expresar su disconformidad por la mala remuneración a su trabajo y como exaltación de sus méritos. Ambos son formas del inconformismo criollo, en distintos niveles. (p.7)

Y sobre la construcción de la identidad criolla, concluye:

En correspondencia con esa realidad de la Colonia, en Infortunios de Alonso Ramírez la primera persona narrativa, pseudo-autobiográfica, transmite la tensión ideológica de la sociedad novohispana. El yo es el punto de partida para la construcción del ser social, aunque esté provisto de formas incipientes o alienadas de conciencia social. Es un receptáculo que debe ser llenado de contenido ideológico, que se define en relación con la alteridad y a partir de condiciones reales de existencia individual y colectiva. En este sentido, es también el punto de partida para la estructuración del discurso criollo y la primera etapa en el proceso de construcción del sujeto social hispanoamericano.

*Analyze these last quotes or deal with them.*

## ANEXO E – SUJEITO-ALUNO JO

### TEMA 2 (de Cobrera a Juárez)

- A) El Inca Garcilaso se designa a sí mismo como “Inca”, “indio”, “mestizo”. Rodríguez Garrido lo llama “sujeto oscilante” y Mazzotti “sujeto migrante”. Analice estas dimensiones y ejemplifique en fragmentos o capítulos a elección de los Comentarios Reales.

La primera cosa a se observar en Los Comentarios reales <sup>(cursiva)</sup> son las razones que levaran Inca Garcilaso de la Vega a lanzarse en esa tarea. Empezar por la su biografía no es mala idea, una vez que ella está intrínsecamente ligada a no sólo las motivaciones para escribir, sino también a las justificativas para sus posicionamientos y decisiones.

Hijo de una princesa Inca y un navegador <sup>conquistador</sup> español, el Inca Garcilaso de la Vega nació en el Perú, donde vivió hasta sus veinte años de edad, cuando se fue vivir en España, donde se quedó por el resto de su vida. Aunque tenga tenido <sup>haya</sup> contacto con la lengua y cultura españolas desde muy temprano por ser hijo de un español, vivió inmerso en la cultura inca buena parte de su vida.

Sólo esto ya es suficiente para empezarnos a comprender un poco de esa indecisión o al menos falta de transparencia con relación a su sentimiento de pertenencia nacional. Ya en el Proemio al lector, Garcilaso declara amor a su patria Inca, pero hace cuestión de aclarar su creencia cristiana y conmemorar el propósito de la conquista, mostrando así una dualidad que lo acompañará en toda su obra.

“forzado del amor natural de la patria, me ofrecí al trabajo de escribir estos *Comentarios*[...]no con pretensión de otro interés más que de servir a la república cristiana, para que se den gracias a Nuestro Señor Jesucristo[...]de sacar del abismo de la idolatría tantas y tan grandes naciones”.(GARCILASO, págs. 5-6)

¿Cuál es el tamaño de la influencia occidental en la forma de Inca Garcilaso ver las cosas? ¿Él es un occidental noble tirando provecho de su condición mestiza para promoverse o un indio americano tirando provecho de su condición privilegiada de noble para hacer una demostración de amor a su verdadera patria?

Es muy presente en los Comentarios reales <sup>(cursiva)</sup> la insistencia de Garcilaso en afirmar y reafirmar la su indianidad: “Obviamente no ha sido la crítica sino el propio Garcilaso quien ha insistido en la construcción de la identidad como elemento rector de los *Comentarios reales*”. (GARRIDO, 1995, pág. 372).

Esa insistencia ocurre por varias razones. Mismo teniendo sangre Inca, Garcilaso no era un indio puro porque era mestizo y ya vivía en la España a bastante tiempo cuando comenzó a escribir sus *Comentarios*, e por esto era necesario demostrar su credibilidad al lector.

<sup>(cursiva)</sup>

"El pasado incaico es presentado en los Comentarios no como un pasado remoto y desligado del presente, sino como parte de un proceso que se inserta en la historia dentro de un plan providencialista." (GARRIDO, 1995, pág. 373-374).

Afirmar que era indio también servía para él como protección de face por posibles equívocos, como observó Garrido no sólo en Los Comentarios reales sino también en la Florida: "el atrevimiento de un indio" (Segunda parte, I, 15). También figura en el proemio de La Florida, donde pide que "las faltas que lleva se me perdonen porque soy indio" (La Florida 10)" (GARRIDO, 1995, pág. 375). sin embargo la principal función de su identidad indígena es la autoridad discursiva que ella le da.

En la condición de nativo y por lo tanto testigo, puede sustentar el discurso del "visto y vivido" y gozar de la posición privilegiada de conocedor de la lengua indígena y detentor de fuentes confiables de la historia del Perú que los españoles no conocieran.

"La necesidad de recurrir a la determinación de "inca" para convencer de la validez de su información se explica por el hecho de que el concepto en cuestión procede del grupo de la elite inca: por tanto, solo un miembro de ella podría dar la adecuada información al respecto". (GARRIDO, 1995, pág. 379)

La forma como Garcilaso se presenta pasa a tener menor importancia en la medida en que el lector percibe mejor esa dimensión doble de sinceridad afectiva de Garcilaso, él en la mayoría de las veces se presenta como indio, que es algo más incisivo y decisivo, pero también se declara mestizo (técnicamente es o que él realmente es) cuando esto es discursivamente conveniente.

"A los hijos de español y de india o de indio y española, nos llaman mestizos, por dezir que somos mezclados de ambas nasciones; fue impuesto por los primeros españoles que tuvieron hijos en Indias, y por ser nombre impuesto por nuestros padres y por su significación, me lo llamo yo a boca llena, y me honro con él" (GARCILASO, 1991, cap. II, pág. 279).

Inca, indio, mestizo, migrante por la naturaleza y oscilante. Todas esas palabras sirven para referenciar el Inca Garcilaso de la Vega. Sin embargo la oscilación para él es genuina, él tira provecho de esto cuando le conviene como uno de sus recursos, pero es importante que se quede claro que no es escenificación. Garcilaso es verdaderamente Inca, verdaderamente español y ama con sinceridad y lealtad las dos mitades suyas.

Esa fusión es muy bien observada por José Antonio Mazzotti en su narración de un episodio en que Garcilaso permite que veamos con claridad esa dualidad: "El año de mil y quinientos cincuenta y seis se halló en un resquicio de vna mina de las de Callahuaya vna piedra de las que se crián con el metal [del oro], del tamaño de la cabeça de vn hombre [...] los Yndios la llamauan Huaca, que como en otra parte diximos entre otras muchas significaciones que este nombre tiene, vna es dezir admirable, cosa digna de admiracion por ser linda, como tambien significa cosa abominable por ser fea, yo la miraua con los unos y con los otros (I, VIII, X(IV f.223v.724).

Aquí Garcilaso asume una mirada dual. Fiel tanto a su formación neoplatónica como a sus raíces andinas, logró yuxtaponer dos verdades independientes en un esfuerzo por armonizarlas. Si lo logró o no depende mucho de la perspectiva del lector. Mientras que para un lector español debió haber sido difícil reconciliar la descripción de la roca de oro simultáneamente como bella y horrible, para Garcilaso parecía no haber contradicción". (MAZZOTTI, 2010, págs. 201 - 202).

ver  
cita  
"doble"

confuso ||

ver  
cita  
"doble"

El Inca Garcilaso de la Vega fue un mestizo de nacimiento, mitad Inca y mitad española en sus venas, pero su dedicación y comprometimiento con sus raíces incas hacen de él sin duda ninguna, Indio.

*El texto confirma la consigna sin plantear una hipótesis y desarrollarla. Así, los argumentos o enunciados se vuelven reiterativos y el análisis se pierde.*

### Referencias

- (Cursiva)*  
Comentarios reales – Historia General del Perú de Inca Garcilaso de la Vega — *Referencia incompleta*
- Brading, David A., "Un humanista inca" en Orbe Indiano. De la monarquía católica a la república criolla, 1429-1867, México, FCE, 1991. *págs?*
- (Cursiva)*  
Mazzotti, José Antonio, "El Inca Garcilaso y el sujeto migrante" en Elena Romiti y Song No (eds.) 400 años de Comentarios reales. Estudios sobre el Inca Garcilaso y su obra, Montevideo, Altana, 2010, pp. 195-214. *págs?* *(Cursiva)*
- Rodríguez Garrido, José, "La identidad del enunciadore en los Comentarios Reales", Rev. Iberoamericana, n. 172-173, jul.-dic. 1995. *págs?*
- (Cursiva)*

## ANEXO F – SUJEITO-ALUNO SL

### CRUCE DE UNA FONTERA: FIGURACIONES DE LA IDENTIDAD Y PASAJES A LA ALTERIDAD EN ALGUNOS CAPÍTULOS A LA ELECCIÓN DE LOS *NAUFRAGIOS*, DE ÁLVAR NÚÑEZ CABEZA DE VACA.

Así como otras crónicas de viaje, comunes en el período de la expansión ultramarina, *Naufragios*, de Álar Núñez Cabeza de Vaca, es un texto de relatos. Habla sobre el fracaso de la expedición capitaneada por el gobernador Pánfilo de Narváez y de cómo sobrevivieron, él (Cabeza de Vaca, el tesoro del viaje) y tres compañeros más a casi diez años de convivencia con los indios salvajes.

Lo que pasa, sin embargo, es que Álar introduce en su testimonio, de forma pionera, elementos narrativos y psicológicos que, en general, no se encuentra en ese género de narración. Una de las cuestiones sustanciales envuelve las figuraciones de la identidad. Aunque haya la necesidad de contar la historia y ser reconocido (y por eso hay un "yo" bien marcado, delimitando el espacio del "otro"), las figuraciones se suceden, también, porque el texto se caracteriza por la pérdida y la búsqueda de las identidades de los españoles (Pranzetti, 1993). Y, a medida que eso ocurre, el tono va a <sup>se</sup> cambiando, así como la caracterización del texto.

Ya en el Prohemio, aparecen los primeros rasgos de esa cuestión: las ocurrencias de ~~la~~ énfasis en el personaje principal, Álar Núñez. Ese "yo", que protagonizó los hechos que serán narrados al Rey, ~~de~~ tuvo las mejores intenciones y, como un fiel vasallo, no abandonó ~~o~~ sus propósitos ~~o~~ su cultura en los momentos más difíciles. De esa manera, se roba para él la atención que debería ser destinada a las autoridades. → *¿el capitán Pánfilo de Narváez?*

"De mi puedo dezir que en la jornada que por mandado de Vuestra Magestad hize en Tierra Firme, bién pensé que mis obras y seruios fueran tan claros y manifiestos como fueron los de mis antepassados, y que no tuiera yo necessidad de hablar para ser contado entre los que con entera fe y gran cuydado administran y tratan los cargos de Vuestra Magestad y les haze merced." (Núñez, 1906, p.4).

~~Se~~ queda evidente, entonces, ya en las primeras líneas del texto, la supra valorización del "yo" en detrimento <sup>del</sup> "otro". Y mismo que no sea necesaria la utilización de pronombres → *el contrario* para determinar los sujetos de las frases, Álar deja en evidencia el agente de la acción: *uno por los intilijos en exceso*

"Lo qual yo escreui con tanta certinidad que aunque en ella se lean algunas cosas muy nuevas y para algunos muy difíciles de creer, pueden sin dubda creerlas, y creer por muy cierto que antes soy en todo mas corto que largo, y bastara para esto auerlo yo offrescido a Vuestra Magestad por tal." (Núñez, 1906, p.5).

En los primeros momentos de la narrativa, mientras la tripulación y su capitán aún componían las naves, el pronombre personal "nosotros" es utilizado con el propósito de la representación del grupo, de una unidad española. Sin embargo, no demora hasta que aparece ~~en~~

los registros de los pronombres en la primera persona del singular (yo), como una tentativa de ~~se~~ diferenciar ~~el~~ sujeto Álar de los otros hombres, incluso el capitán Pánfilo, por lo que él nutría cierto desprecio. Entre tanto, la posición de autoridad de la expedición y de la narración solo es ocupada por Cabeza de Vaca después que ocurre la separación de Pánfilo, porque, hasta eso, la autoridad de las acciones y de la narrativa es compartida: "El me respondió que ya no era tiempo de mandar unos a otro; que cada uno hiziesse lo que mejor le paresciesse que era para salvar la vida, que el ansi lo entendia de hazer." (Núñez, 1906, 43). Y sigue:

"Y quando vino la noche no quedamos sino el maestre e yo que pudiésemos marear la varca, y a dos horas de la noche el maestre me dixo que yo tuiesse cargo della, porque el estaua tal que creya aquella noche morir. Y assi yo tomé el leme (...)." (Núñez, 1906, 43).

De esa manera, ahora con total libertad cuanto a la autoridad, Álar prosigue con la narrativa y la elección de los acontecimientos. O sea, la figuración de la identidad está intrínsecamente ligada a las situaciones de la pérdida de las propias referencias.

Hay, por consecuencia, una constante reformulación <sup>entre</sup> ~~cuanto~~ a la alteridad. La crónica empieza con el foco volteado para el viaje de ida, en busca del ~~conocido~~ (el Río de las Palmas, donde ya existían ocupaciones españolas desde la conquista del México), para seguir, entonces, rumbo al ~~nuevo~~ (la Florida), con el interés en gobernar y conquistar. Como había falta de dirección y censo de orientación por parte de los capitanes, <sup>lo</sup> opuesto aconteció: comenzarán los problemas, hubo ~~el~~ naufragio y los españoles se fueran obligados a partir del desconocido (la región de la Florida) en busca de la salvación, el territorio mexicano. El viaje pasa a ser, entonces, algo semejante a una <sup>peregrinación</sup> ~~peregrinada~~ por la sobrevivencia. Tras el abandono de Pánfilo a Álar y a sus hombres, que, sin resistencia, se quedaron dominados por los indígenas, ellos tuvieran que se adaptar al nuevo espacio como esclavizados.

○ El tercero tono empieza a ser introducido cuando los viajantes ganan el respecto de los indígenas, después de se convirtieren en chamás. Como ya no pertenecían a las tribus, el "nuevo" espacio les resultó funcional y pasaran, por lo tanto, a tentar rehacer el camino de vuelta a la España. El viaje tiene, ahora, el objetivo de regreso y asume un tono fundamentalmente religioso. Es por eso, por ejemplo, que palabras como "maíz" y "cristianos" son excesivamente repetidas en partes distintas del relato (Molloy, 1987), porque corresponden al espíritu de los sobrevivientes y al tono asumido por el texto.

Entre tanto, el naufragio es determinante en el cambio del discurso, pues, tras de él, los españoles ~~se~~ ~~cayerán~~ en decadencia. No a penas por el fracaso de la expedición, contrariando las expectativas del Rey, sino porque él representa la frontera entre la cultura organizada (el espacio de procedencia, la España) y la cultura desorganizada (el espacio de conquista, el nuevo

Se saltaron los momentos en que Alvar y sus compañeros son esclavos y mercados

los registros de los pronombres en la primera persona del singular (yo), como una tentativa de ~~se~~ diferenciar al sujeto Álar de los otros hombres, incluso el capitán Pánfilo, por lo que él nutría cierto desprecio. Entre tanto, la posición de autoridad de la expedición y de la narración solo es ocupada por Cabeza de Vaca después que ocurre la separación de Pánfilo, porque, hasta eso, la autoridad de las acciones y de la narrativa es compartida: "El me respondió que ya no era tiempo de mandar unos a otro; que cada uno hiziese lo que mejor le paresciesse que era para salvar la vida, que el ansi lo entendia de hazer." (Núñez, 1906, 43). Y sigue:

"Y quando vino la noche no quedamos sino el maestre e yo que pudiesemos marear la varca, y a dos horas de la noche el maestre me dixo que yo tuuiesse cargo della, porque el estaua tal que creya aquella noche morir. Y assi yo tomé el leme (...)" (Núñez, 1906, 43).

De esa manera, ahora con total libertad cuanto a la autoridad, Álar prosigue con la narrativa y la elección de los acontecimientos. O sea, la figuración de la identidad está intrínsecamente ligada a las situaciones de la pérdida de las propias referencias.

Hay, por consecuencia, una constante reformulación <sup>entre</sup> ~~cuanto~~ a la alteridad. La crónica empieza con el foco volteado para el viaje de ida, en busca del ~~del~~ conocido (el Río de las Palmas, donde ya existían ocupaciones españolas desde la conquista del México), para seguir, entonces, rumbo al ~~el~~ nuevo (la Florida), con el interés en gobernar y conquistar. Como había falta de dirección y censo de orientación por parte de los capitanes, ~~el~~ opuesto aconteció: comenzarán los problemas, hubo ~~el~~ naufragio y los españoles se fueran obligados a partir del desconocido (la región de la Florida) en busca de la salvación, el territorio mexicano. El viaje pasa a ser, entonces, algo semejante a una <sup>peregrinación</sup> ~~peregrinación~~ por la sobrevivencia. Tras el abandono de Pánfilo a Álar y a sus hombres, que, sin resistencia, se quedaron dominados por los indígenas, ellos tuvieran que se adaptar al nuevo espacio como esclavizados.

El tercero tono empieza a ser introducido cuando los viajantes ganan el respecto de los indígenas, después de se convirtieren en chamás. Como ya no pertenecían a las tribus, el "nuevo" espacio les resultó funcional y pasaran, por lo tanto, a tentar rehacer el camino de vuelta a la España. El viaje tiene, ahora, el objetivo de regreso y asume un tono fundamentalmente religioso. Es por eso, por ejemplo, que palabras como "maíz" y "cristianos" son excesivamente repetidas en partes distintas del relato (Molloy, 1987), porque corresponden al espíritu de los sobrevivientes y al tono asumido por el texto.

Entre tanto, el naufragio es determinante en el cambio del discurso, pues, tras de él, los españoles ~~se~~ cayerán en decadencia. No a penas por el fracaso de la expedición, contrariando las expectativas del Rey, sino porque él representa la frontera entre la cultura organizada (el espacio de procedencia, la España) y la cultura desorganizada (el espacio de conquista, el nuevo

*Se saltaron los momentos en que Álvar y sus compañeros son esclavos y mercados*

mundo), donde el cruce significa el paso de un estado social a un estado de naturaleza (Pranzetti, 1993). Ese encuentro entre las dos culturas, también llamado de zona de contacto, "destaca que los individuos que están en esa situación se constituyen en y a través de su relación mutua." (Pratt, 2011, p.34).

O sea, los españoles pasarán por un proceso de transculturación, por lo cual aglutinarán a su cultura de origen la cultura indígena adquirida. Lo que no es, sin embargo, una subordinación cultural. Ese sincretismo se manifiesta, por ejemplo, en las prácticas chamanes y el canibalismo. En caso del chamanismo, que es una mistura del religioso con el maravilloso, puede percibirse también un rechazo a alteridad, porque mismo obligados a esa práctica, los viajeros preservaron el temor a fe cristiana, lo que justifica también la "no subordinación" cultural:

"Aquella misma noche que llegamos vivieron unos indios a Castillo y dixerónle que estauan muy malos de la cabeça, ruegoandole que los curasse, y despues que los huuo santiguado y encomendado a Dios, en aquel punto los indios dixerón que todo mal se les auia quitado (...)" (Núñez, 1906, p.78).

Lo mismo se pasa con el canibalismo, porque esa práctica pertenecía al imaginario salvaje y no del europeo. Ese episodio del canibalismo puede ilustrar también el permanente rechazo al otro. Álvaro, una vez más, demarca bien con los pronombres que estuvo lejos de esa desgracia y, así como los indios, reprobó el hecho (vale destacar que el endocanibalismo podría configurar una más de las construcciones de la identidad, por representar una inversión de realidades).

Otros factores que influyen en ese cruce de fronteras son: el desnudamiento, porque representa, figurativamente, la pérdida de todo y quizá una igualdad de nivel con los indios; el cautiverio, por ser el sinónimo del fracaso de la expedición; y el cambio de los hábitos alimentares, como comer la comida cruda, así como confesó algunas veces Álvaro: "De mi se dezir que desde el mes de Mayo passado yo no auia comido otra cosa sino maíz tostado, y algunas veces me vi en necesidad de comerlo crudo (...)" (p.48). Esos tres elementos, aunque el naufragio, son el límite entre la civilización y los salvajes y representan, en la misma medida, las causas del cruce de la frontera cultural, así como, las tentativas de los europeos de no perdieren de todo su propia identidad y su cultura de origen.

Por eso, de la misma forma que las pasajes a la alteridad, la cuestión de las figuraciones de la identidad también está envuelta en esa problemática cultural. Justo porque la narración es el relato de la pérdida y, de un modo más subjetivo, la búsqueda de las referencias europeas.

[REDACTED] pero este proceso, me tuvo en frente los problemas de escritura pero califante, pero para el próximo - conseguido un corrector de estilo que te ayude con el idioma.

se debe a los indios

explicar

continúa al imperio europeo sobre salvaje

ANEXO G – SUJEITO-ALUNO DM

b) Deslinde las operaciones asociadas a la "filología humanista" en fragmentos a elección de los Comentarios reales del Inca Garcilaso y exponga sus consecuencias en la formulación de una utopía comunicativa.

Cuando se mira el Perú Colonial, más frecuentemente nos deparamos con un estereotipo de indígena criado a partir de la perspectiva, o sea, una visión profundamente cargada de desvíos por barreras culturales, lingüísticas y religiosas. Esos modelos de nativos (incas) están íntimamente vinculados al contexto hispanoamericano, rechazando una visión primordial, que es la visión de los vencidos. Inca Garcilaso de la Vega, sujeto mestizo<sup>1</sup>, propone una reinterpretación correctiva<sup>2</sup> de la historia de los incas con base en el método filológico humanista, método en el cual él, por haber "mamado en la leche" sería el intérprete ideal.<sup>3</sup> O sea, a partir de "las memorias, las tradiciones oralmente divulgadas en el entorno familiar y a consultas de las profusas historias y crónicas contemporáneas sobre el Nuevo Mundo" (Cordiviola, 2005, p. 124)<sup>4</sup>, Inca Garcilaso, para el cual "equilibrio y armonización del presente habían sido casi obsesiones" que le hicieran observar "los ciclos de la historia andina con el neoplatónico intuito de conjugar los opuestos, aunque sean inconciliables" (Cordiviola, 2010, p. 172)<sup>5</sup>, construyó una nueva versión del Tahuantinsuyu, del Incario y del pueblo inca, nueva versión que Alberto Flores Galindo y Beatriz Pastor llaman de utopía andina.)

Wissado:  
de esta  
tomando  
como  
propio  
un objeto  
incógnito  
que dice  
una a  
H. Za-  
CITAR LA  
CRÍTICA  
DESCRIBIR

Los mestizos sufren con una situación de no pertenencia ni a un mundo (de los españoles) ni a otro (de los indígenas). Naturalmente, delante de tantas diferencias entre las dos culturas, ellos no se identifican entre sí, y esos sujetos mestizos fluctúan sin pertenecer a ninguna de las dos sociedades. A través de la conjugación de los opuestos, de "una laboriosa semiosis destinada a producir la legitimidad de esa condición" (Polar, 2003, p. 83), Inca Garcilaso intenta integrarse e integrar su pueblo<sup>6</sup> al mundo de los vencedores a partir de la mirada hacia

<sup>1</sup> Con todos los resalvos posibles al término. Aquí, hago uso del término mestizaje con base en Serge Gruzinski. El mestizaje sería un embate de civilizaciones o de conjuntos históricos distintos sin vencedores (pero que no desecha la existencia de diferencias jerárquicas). Una situación de "pertenencia" a varios mundos.  
<sup>2</sup> Como dijo Inca Garcilaso en el proemio al lector de sus Comentarios, su intención nunca ha sido de contradecir a lo que escribieron los españoles, "sino servirles de comentario y glosa y de intérprete en muchos vocablos indios, que, como extranjeros en aquella lengua, interpretaron fuera de la propiedad de ella" (CR, 1976, p. 6). O sea, Inca Garcilaso apoya su proceso de restauración-traducción-reinterpretación en fuentes autorizadas, movimiento que fortalece su voz narrativa.  
<sup>3</sup> "Yo protesto decir llanamente la relación que mamé en la leche y la que después acá he habido, pedida a los propios míos" (CR, 1976, p. 46).  
<sup>4</sup> Traducción mía.  
<sup>5</sup> Traducción mía.  
<sup>6</sup> Entender "su pueblo" como los incas. Inca Garcilaso se aproximaba de la familia materna o de la familia paterna cuando le convenía. El yo indígena y el nosotros español.

Bien  
pero:  
esta  
definición  
es muy  
similares  
a la de  
la feod.  
con. de  
diferencia

Problema conceptual: Beatriz Pastor escribe CONTRA la utopía andina

NO

de Gruzinski de Gerardo Palom? Darle más entidad a las diferencias  
teóricas. Si no, las categorías pueden ser "vacías" o "punitivas".

los distintos discursos que dicen algo de los incas, sea la oralidad quechua, sea los escritos españoles o incluso los quipus, y <sup>una</sup> cría la utópica idea, a partir de la composición de un texto referente a la historia de los incas, la conquista y las guerras civiles de los españoles, de que Andes y España son homogéneas y pueden convergir sin apagarse, sino que fundirse amorosamente.

Esto  
aparece  
en el  
texto  
¿Qué  
dice  
Sánchez  
Palacios?

Un ejemplo de esta tentativa de conjugación entre los dos pueblos está en los preceptos religiosos. Inca Garcilaso, en los *Comentarios*, cuenta que los incas veneraban a dos dioses, pero que ellos tenían valores distintos. Uno de los dioses era el dios sol, que adoraban por ser responsable por dar vida a las cosas que necesitaban, y para él construían templos y celebraban fiestas y hacían ceremonias, y a Pachacamac, que sería el mismo Dios de los occidentales, nombrado de otra forma. Los españoles no lograron percibir esto, una vez que el nombre estaba "corrupto porque los españoles corrompen todos los más que toman en la boca" (CR, 1976, p. 71). a través de la filología humanista Inca Garcilaso corrige este error, reinterpretando el significado del término quechua Pachacamac.

es nombre compuesto de *Pacha*, que es mundo universo, y de *Cámac*, participio de presente del verbo *cama*, que es animar, el cual verbo se deduce del nombre *cama*, que es ánima. Pachámac quiere decir el que da ánima al mundo universo, y en toda su propia y entera significación quiere decir el que hace con el universo lo que el ánima con el cuerpo [...] si a mí, que soy indio cristiano católico [...] me preguntasen ahora "¿cómo se llama Dios en tu lengua?", diría "Pachacámac", porque en aquel general lenguaje del Perú no hay otro nombre para nombrar Dios sino éste (CR, 1976, p. 62-63).

Así, lo que intenta Inca Garcilaso a través de la filología humanística es construir un mapa de la(s) identidad(es) perdida(s), restituyendo un pasado legítimo a los vencidos. Las identidades/modelos posibles de nativos en el Perú Colonial se construyen con base en discursos que buscan inscribir la historia inca en la historia cristiana (entendida como historia universal) para que de este modo pudiese obtener el reconocimiento para sí y para la cultura que representa. La historia de la sociedad cusqueña que nos presenta Inca Garcilaso parece, así, una invención de una sociedad ideal, de naciones integradas, como si los españoles y los incas perteneciesen a una misma linealidad, uno siendo la continuación del otro.<sup>7</sup>

No puedo  
de los  
modelos  
A lo largo  
de la  
filología  
y cómo  
este  
funciona  
en la  
narrativa

<sup>7</sup> Felipe Guamán Poma de Ayala, en su *Nueva Corónica y Buen Gobierno*, hace lo mismo, cuando afirma que los indios son descendientes de Noé. Guamán Poma reescribe toda la historia de los indios anteriores a los incas y de los incas basándola en la historia bíblica, presentando esos indios como primeros cristianos. El tiempo de los indios, todavía, nos es lineal como de los occidentales, sino que cíclico, así que integrar el tiempo indígena en el tiempo occidental es un deseo de ambos autores, Guamán Poma e Inca Garcilaso, de incorporar los dos mundos en uno.

Interesante: no estoy de acuerdo con el planteo, pero es el un buen uso (un uso interesante) de la mitología.

¿asíles?

Delante de la confusión lingüística, porque los españoles, por no conocer el quechua, interpretaban como les convenía lo que les decían los incas (al ejemplo de la confusión con el nombre Perú y tantos otros), Inca Garcilaso levanta la hipótesis de que los españoles hicieron una confusión entre los incas y los indígenas anteriores, que llamaré preincaicos<sup>8</sup>, poniéndoles todos juntos como si fueran iguales. Segundo Inca Garcilaso, los indios preincaicos “adoraban lo que veían, unos a diferencia de otros, sin consideración de las cosas que adoraban, si merecían ser adoradas” (CR, 1976, p. 27) y además eran “gente que no tuvo otra guía ni maestro sino al demonio. Y así unos fueron en su vida, costumbres, dioses y sacrificios, barbarísimos fuera de todo encarecimiento” (CR, 1976, p. 35). Así, la teología de los preincaicos sería (a diferencia de la teología inca que sería monoteísta como la de los españoles) politeísta, y la corrección del pasado en función del presente presenta el incanato en función de *praeparatioevangelica*. O sea, los incas prepararon los preincaicos para la recepción del cristianismo, como dijo Inca Garcilaso “Manco Cápac [...] alcanzó bien la mucha simplicidad de aquellas naciones y vio la necesidad que tenían de doctrina y enseñanza para la vida natural” (CR, 1976, p. 56), aquí está el argumento de la *praeparatioevangelica*. // En este punto, el desarrollo pasó a vista del eje de la Filología.

Así, Inca Garcilaso transforma incompatibilidad en compatibilidad, articulando las muchas tradiciones que acumulaba en razón de su doble pertenencia. Es cierto que la propuesta del autor no era un regreso del Inca, sino que una corrección de un error, para solucionar los problemas de identidad que este error ocasionó. Esa convergencia es una creación/una invención semántica de Inca Garcilaso, porque la conjugación era irrealizable en el momento de la conquista —y por eso llamamos utopía andina/utopía comunicativa—. La plausibilidad de la visión de Inca Garcilaso se forjó a través de la creación de un sujeto que tenía razones y derechos para (re)escribir la historia andina y, en su período de circulación, los *Comentarios Reales de los Incas* tuvieron mucho éxito. A final, Inca Garcilaso consiguió forjarse como sujeto con razones y derechos (era una autoridad, pues dominaba el quechua y el español, además de conocer las dos culturas íntimamente) para contar la versión oficial de la historia cusqueña. Aun así, la “literatura indigenista no puede darnos una versión rigurosamente verista del indio. Tiene que idealizarlo y estilizarlo [...] Es todavía una literatura de mestizos” (Mariátegui apud. Polar, 1978, p. 16), porque, con la mezcla de los pueblos, la versión rigurosamente verista de que habla Mariátegui se perdió, y la recuperación de ella es utópica.

NO  
he vlo-  
pra am-  
dime  
es om-  
base.  
Ven  
Poston

<sup>8</sup> Si hubo una colonización española sobre los incas, antes hubiera habido una colonización inca sobre otros pueblos indígenas.

La pregunta no responde a lo que se solicitaba  
VER DORSO.

- Hay algunos problemas/confusiones de conceptos en los
- No se discuten los temas básicos, que definen los límites de la astronomía:  
Pulsar y variable.  
↓
- El análisis de la fuente, en esta asignatura, es muy deficiente.

## ANEXO H – SUJEITO-ALUNO JO

TEMA 2 (de Cabrera a Juárez)

- A) El Inca Garcilaso se designa a sí mismo como “Inca”, “indio”, “mestizo”. Rodríguez Garrido lo llama “sujeto oscilante” y Mazzotti “sujeto migrante”. Analice estas dimensiones y ejemplifique en fragmentos o capítulos a elección de los Comentarios Reales.

La primera cosa a se observar en Los Comentarios reales <sup>(cursiva)</sup> son las razones que levaran Inca Garcilaso de la Vega a lanzarse en esa tarea. Empezar por la su biografía no es mala idea, una vez que ella está intrínsecamente ligada a no sólo las motivaciones para escribir, sino también a las justificativas para sus posicionamientos y decisiones.

Hijo de una princesa Inca y un navegador <sup>conquistador</sup> español, el Inca Garcilaso de la Vega nació en el Perú, donde vivió hasta sus veinte años de edad, cuando se fue vivir en España, donde se quedó por el resto de su vida. Aunque tenga <sup>haya</sup> tenido contacto con la lengua y cultura españolas desde muy temprano por ser hijo de un español, vivió inmerso en la cultura inca buena parte de su vida.

Sólo esto ya es suficiente para empezarnos a comprender un poco de esa indecisión o al menos falta de transparencia con relación a su sentimiento de pertenencia nacional. Ya en el Proemio al lector, <sup>4</sup>Garcilaso declara amor a su patria Inca, pero hace cuestión de aclarar su creencia cristiana y conmemorar el propósito de la conquista, mostrando así una dualidad que lo acompañará en toda su obra.

“forzado del amor natural de la patria, me ofrecí al trabajo de escribir estos *Comentarios*[...]no con pretensión de otro interés más que de servir a la república cristiana, para que se den gracias a Nuestro Señor Jesucristo[...]de sacar del abismo de la idolatría tantas y tan grandes naciones”.(GARCILASO, <sup>4</sup>págs. 5-6)

¿Cuál es el tamaño de la influencia occidental en la forma de Inca Garcilaso ver las cosas? ¿Él es un occidental noble tirando provecho de su condición mestiza para promoverse o un indio americano tirando provecho de su condición privilegiada de noble para hacer una demostración de amor a su verdadera patria?

Es muy presente en los Comentarios reales <sup>(cursiva)</sup> la insistencia de Garcilaso en afirmar y reafirmar la su indianidad: “Obviamente no ha sido la crítica sino el propio Garcilaso quien ha insistido en la construcción de la identidad como elemento rector de los *Comentarios reales*”. (GARRIDO, 1995, pág. 372).

Esa insistencia ocurre por varias razones. Mismo teniendo sangre Inca, Garcilaso no era un indio puro porque era mestizo y ya vivía en la España a bastante tiempo cuando comenzó a escribir sus Comentarios, e por esto era necesario demostrar su credibilidad al lector.

<sup>(cursiva)</sup>

"El pasado incaico es presentado en los Comentarios no como un pasado remoto y desligado del presente, sino como parte de un proceso que se inserta en la historia dentro de un plan providencialista." (GARRIDO, 1995, pág. 373-374).

Afirmar que era indio también servía para él como protección de face por posibles equívocos, como observó Garrido no sólo en Los Comentarios reales sino también en la Florida: "el atrevimiento de un indio" (Segunda parte, I, 15). También figura en el proemio de La Florida, donde pide que "las faltas que lleva se me perdonen porque soy indio" (La Florida 10)" (GARRIDO, 1995, pág. 375), sin embargo la principal función de su identidad indígena es la autoridad discursiva que ella le da.

En la condición de nativo y por lo tanto testigo, puede sustentar el discurso del "visto y vivido" y gozar de la posición privilegiada de conocedor de la lengua indígena y detentor de fuentes confiables de la historia del Perú que los españoles no conocieran.

"La necesidad de recurrir a la determinación de 'inca' para convencer de la validez de su información se explica por el hecho de que el concepto en cuestión procede del grupo de la elite inca; por tanto, solo un miembro de ella podría dar la adecuada información al respecto". (GARRIDO, 1995, pág. 379)

La forma como Garcilaso se presenta pasa a tener menor importancia en la medida en que el lector percibe mejor esa dimensión doble de sinceridad afectiva de Garcilaso, él en la mayoría de las veces se presenta como indio, que es algo más incisivo y decisivo, pero también se declara mestizo (técnicamente es o que él realmente es) cuando esto es discursivamente conveniente.

"A los hijos de español y de india o de indio y española, nos llaman mestizos, por dezir que somos mezclados de ambas naciones; fue impuesto por los primeros españoles que tuvieron hijos en Indias, y por ser nombre impuesto por nuestros padres y por su significación, me lo llamo yo a boca llena, y me honro con él" (GARCILASO, 1991, cap. II, pág. 279).

Inca, indio, mestizo, migrante por la naturaleza y oscilante. Todas esas palabras sirven para referenciar el Inca Garcilaso de la Vega. Sin embargo la oscilación para él es genuina, él tira provecho de esto cuando le conviene como uno de sus recursos, pero es importante que se quede claro que no es escenificación, Garcilaso es verdaderamente Inca, verdaderamente español y ama con sinceridad y lealtad las dos mitades suyas.

Esa fusión es muy bien observada por José Antonio Mazzotti en su narración de un episodio en que Garcilaso permite que veamos con claridad esa dualidad: "El año de mil y quinientos cincuenta y seis se halló en un resquicio de vna mina de las de Callahuaya vna piedra de las que se crían con el metal [del oro], del tamaño de la cabeça de vn hombre [...] los Yndios la llamauan Huaca, que como en otra parte diximos entre otras muchas significaciones que este nombre tiene, vna es dezir admirable, cosa digna de admiracion por ser linda, como tambien significa cosa abominable por ser fea, yo la miraua con los unos y con los otros (I, VIII, X(IV f.223v.724).

Aquí Garcilaso asume una mirada dual. Fiel tanto a su formación neoplatónica como a sus raíces andinas, logró yuxtaponer dos verdades independientes en un esfuerzo por armonizarlas. Si lo logró o no depende mucho de la perspectiva del lector. Mientras que para un lector español debió haber sido difícil reconciliar la descripción de la roca de oro simultáneamente como bella y horrible, para Garcilaso parecía no haber contradicción". (MAZZOTTI, 2010, págs. 201 - 202).

ver  
cita  
"doble"

confuso ||

ver  
cita  
"doble"

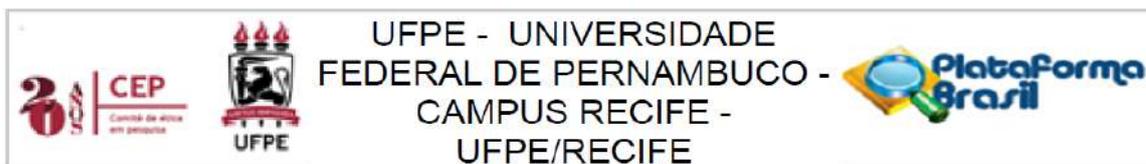
El Inca Garcilaso de la Vega fue un mestizo de nacimiento, mitad Inca y mitad española en sus venas, pero su dedicación y comprometimiento con sus raíces incas hacen de él sin duda ninguna, Indio.

*El texto confirma la consigna sin plantear una hipótesis y desarrollarla. Así, los argumentos o enunciados se vuelven reiterativos y el análisis se pierde.*

### Referencias

- (Cursiva)* Comentarios reales – Historia General del Perú de Inca Garcilaso de la Vega — *Referencia incompleta*
- Brading, David A., "Un humanista inca" en Orbe Indiano. De la monarquía católica a la república criolla, 1429-1867, México, FCE, 1991. *págs?*
- (Cursiva)* Mazzotti, José Antonio, "El Inca Garcilaso y el sujeto migrante" en Elena Romiti y Song No (eds.) 400 años de Comentarios reales. Estudios sobre el Inca Garcilaso y su obra. Montevideo, Altana, 2010, pp. 195-214. *págs?* *(Cursiva)*
- Rodríguez Garrido, José. "La identidad del enunciator en los Comentarios Reales", Rev. Iberoamericana, n. 172-173, jul.-dic. 1995. *págs?*
- (Cursiva)*

## ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCIADO



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** GESTOS DE AUTORIA NA PRODUÇÃO ESCRITA EM ESPANHOL DE ALUNOS INTERCAMBISTAS: EFEITOS DA SUBJETIVAÇÃO NA/PELA LÍNGUA DO OUTRO

**Pesquisador:** MIZAEL INACIO DO NASCIMENTO

**Área Temática:**

**Versão:** 4

**CAAE:** 24135019.8.0000.5208

**Instituição Proponente:** Departamento de Pós-graduação em Letras - UFPE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DA NOTIFICAÇÃO

**Tipo de Notificação:** Envio de Relatório Final

**Detalhe:**

**Justificativa:** Envio de Relatório Final

**Data do Envio:** 08/01/2020

**Situação da Notificação:** Parecer Consubstanciado Emitido

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.798.744

#### Apresentação da Notificação:

Trata-se de relatório final de pesquisa de Mizaél Inácio do Nascimento, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras-UFPE, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Fabiele Stockmans De Nardi. O estudo teve como objetivo geral revelar o modo pelo qual os sujeitos se constituem como autores de suas produções discursivas em língua espanhola no espaço acadêmico.

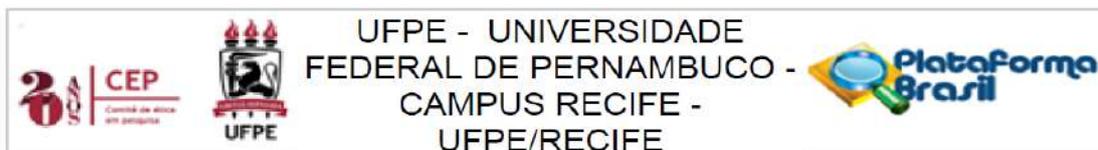
#### Objetivo da Notificação:

Apresentar relatório final do estudo "GESTOS DE AUTORIA NA PRODUÇÃO ESCRITA EM ESPANHOL DE ALUNOS INTERCAMBISTAS: EFEITOS DA SUBJETIVAÇÃO NA/PELA LÍNGUA DO OUTRO".

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram apresentados no projeto inicial e estão em consonância com o que foi desenvolvido no estudo.

**Endereço:** Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600  
**UF:** PE **Município:** RECIFE  
**Telefone:** (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br



Continuação do Parecer: 3.798.744

**Comentários e Considerações sobre a Notificação:**

O relatório segue o que foi determinado no projeto e discute os pontos principais e resultados do estudo em questão.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O relatório apresentado segue o modelo do CEP/UFPE, apresentando dados gerais dos voluntários, metodologia desenvolvida e conclusões do estudo.

**Recomendações:**

Sem recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sem pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O Relatório Final foi analisado e APROVADO pelo colegiado do CEP.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Envio de Relatório Final	RelatorioFinal.pdf	08/01/2020 23:23:52	MIZABEL INACIO DO NASCIMENTO	Postado

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

RECIFE, 13 de Janeiro de 2020

**Assinado por:**

**Gisele Cristina Sena da Silva Pinho  
(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600  
**UF:** PE **Município:** RECIFE  
**Telefone:** (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br