



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS
CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

TATIANA GRITTI

**UM POUCO AQUI, UM POUCO LÁ?
IDENTIFICAÇÕES DO SUJEITO ENTRE-LÍNGUAS**

CHAPECÓ

2017

TATIANA GRITTI

UM POUCO AQUI, UM POUCO LÁ?
IDENTIFICAÇÕES DO SUJEITO ENTRE-LÍNGUAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, sob orientação da Prof^a Dr^a Angela Derlise Stübe

CHAPECÓ

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Av. Fernando Machado, 108 E

CEP 89802-112

Caixa Postal 181

Bairro Centro

Chapecó, SC

Brasil

PROGRAD/DBIB - Divisão de Bibliotecas

Gritti, Tatiana

Um pouco aqui, um pouco lá? Identificações do sujeito
entre-línguas/ Tatiana Gritti. -- 2017.

106 f.

Orientadora: Angela Derlise Stübe.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Mestrado em
Estudos Linguísticos - PPGEL, Chapecó, SC, 2017.

1. Língua. 2. Entre-línguas. 3. Memória. 4. Identidade. 5.
Identificação. I. Stübe, Angela Derlise, orient. II. Universidade
Federal da Fronteira Sul. III. Título.

TATIANA GRITTI

**UM POUCO AQUI, UM POUCO LÁ?
IDENTIFICAÇÕES DO SUJEITO ENTRE-LÍNGUAS**

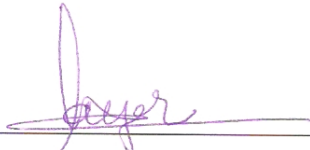
Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, defendido em banca examinadora em 24/11/2017.



Orientador (a): Prof.ª Dr.ª Angela Derlise Stübe


Aprovado em: 24 / 11 / 2017

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dra. Maria Onice Payer – UNIVAS

Prof. Dr. Valdir Prigol – UFFS



Prof. Dr. Eric Duarte Ferreira – UFFS

Chapecó/SC, novembro de 2017.

AGRADECIMENTOS

À minha família por mesmo distante me incentivar na busca pela realização dos meus sonhos e, também, por compreender minhas ausências.

À professora Ângela pela delicadeza e paciência com que nos conduz ao aprendizado. A orientação cuidadosa, com leituras e sugestões perspicazes tornaram a construção desse trabalho mais gratificante.

Aos professores Maria Onice Payer, Valdir Prigol e Éric Duarte Ferreira que, na oportunidade de qualificação e defesa, enriqueceram a produção desta pesquisa com a leitura cuidadosa e apontamentos valiosos.

Ao grupo de estudos formado pelos orientandos da professora Ângela. As discussões, os saberes compartilhados, as contribuições valiosas, os instantes de descontração regados a “gordices” e café contribuíram para transformar o árduo caminho em momentos de satisfação.

Aos colegas de mestrado Luiz, Lucélia, Michele e Munick pela amizade, gargalhadas, jantares e pela compreensão nos momentos de desabafo. Foi mais fácil trilhar este caminho com o incentivo do “grupo de apoio Crendio Rendio”.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos pela sabedoria compartilhada durante os meses de estudo.

Aos amigos que, perto ou longe, deram seu apoio incondicional e vibram com minhas conquistas.

Aos estudantes entrevistados pela disponibilidade em partilhar suas experiências.

A todos aqueles que de alguma forma contribuíram para que eu pudesse chegar até aqui.

A vida é o que fazemos dela. As viagens são os viajantes.
O que vemos não é o que vemos, senão o que somos.
(PESSOA, 1995, p. 286)

RESUMO

Esta pesquisa analisa a constituição identitária do sujeito entre-línguas. O aporte teórico utilizado é o da Análise de Discurso (AD) de linha francesa, problematizando a relação língua, sujeito, identidade, identificação, memória discursiva, ser-estar-entre-línguas. Com uma perspectiva interpretativista, o *corpus* de análise foi constituído a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com estudantes, descendentes de imigrantes italianos e alemães, do curso de Letras Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Chapecó. Por meio dessas entrevistas, foram selecionados recortes discursivos a partir dos quais foi possível analisar como a relação entre-línguas interpela os sujeitos a assumir lugares. Entendemos que fazer parte de um grupo social é parte de um processo de pertencimento do sujeito que, na medida em que se identifica, sente se aceito por este grupo. Para Hall (2006), todos nós temos um sentimento de identidade que está ligado à noção de pertencimento, de fazer parte de grupo étnico, linguístico, religioso e, principalmente, nacional. Considerando que a noção de identidade toma a língua como elemento de constituição do sujeito, entendemos que a relação entre-línguas evidencia um sentimento contraditório de estar aqui e lá e de não pertencer nem aqui nem lá. Conforme Coracini (2011a), essa posição gera tensão, pois enquanto marca a origem do indivíduo também o desloca no sentido de deixá-lo sem chão, sem pátria, sem identidade. Assim, os traços identificatórios, por nós interpretados, apontam para um sujeito híbrido, interpelado pelas diferentes línguas e culturas que o cercam. Isso significa que o sujeito constrói para si uma identidade a partir dos lugares que assume, dos dizeres aos quais se filia. Dessa forma, estar entre-línguas é estar entre-culturas. É nesse movimento cultural conflituoso que o sujeito se constitui e se estabelece, mas também se apaga. Trabalhar esse sentimento conflitante passa pela aceitação, consiste em compreender o outro e entender que estamos todos entre-línguas.

Palavras-chave: Língua. Entre-línguas. Memória. Identidade. Identificação.

ABSTRACT

This research analyzes the identity constitution of the between-language subject. Under the theoretical perspective of the French theory of Discourse Analysis, it discusses the relation between language, subject, identity, identification, discursive memory, between-languages. The *corpus* of analysis was built from an interview with students, descendants of Italian and German immigrants, of the Languages Course of the Federal University of Fronteira Sul (UFFS), Chapecó *campus*. Through these interviews, we selected some parts from which it was possible to analyze how the between-language relationship challenges the subjects to assume places. We understand that being part of a social group is part of a process of belonging to the subject that, as long as it identified itself, feels accepted by this group. For Hall (2006), we all have a sense of identity that is linked to the notion of "belonging", of being part of an ethnic, linguistic, religious and national group. Considering that the notion of identity takes language as an element of constitution of the subject, we understand that the between-language relationship evidences a contradictory feeling of being here and there and do not belonging neither here nor there. For Coracini (2011a), this position creates tension, because while it marks the origin of the individual also it dislocates him in the sense of leaving without homeland, without identity. Thus, the identification, according to our view, point to a hybrid subject, surrounded by the different languages and cultures that surround him. This means that the subject constructs for himself an identity from the places he assumes, from the sayings to which he joins. In this way, being between-languages is being between- cultures. It is in this conflictive cultural movement that the subject constitutes and establishes itself, but also it hides. In order to work the conflicting feeling it is necessary to accept, that consists in understanding the other and understanding that we are all between-languages.

Key-words: Language. Between-languages. Memory. Identity. Identification.

LISTA DE ABREVIACOES

AD – Análise de Discurso

E1 – Entrevistado 1 (2, 3...)

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

LP – Língua Portuguesa

SD – Sequência Discursiva 1 (2, 3...)

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

LISTA DE SÍMBOLOS DAS TRANSCRIÇÕES

/ - pausa curta

// - pausa longa

/// – interrupção ou hesitação na fala

[inc.] – incompreensível

[] – comentário do pesquisador

[...] – supressão de determinado trecho da fala do entrevistado

AAA (maiúsculas) – entoação enfática

SUMÁRIO

1	AQUI E LÁ: COMO TUDO COMEÇOU.....	9
2	AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO DE IMIGRAÇÃO.....	15
2.1	A COLONIZAÇÃO DA REGIÃO OESTE DE SANTA CATARINA	16
2.2	FRONTEIRA SUL: A UNIVERSIDADE E O CURSO DE LETRAS	20
2.3	A CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA.....	23
3	HOMENS LOUCOS POR SUA LÍNGUA.....	28
3.1	SERÁ, NOSSA LÍNGUA, MADRASTA?.....	29
3.2	NOSSA LÍNGUA FRÁTRIA	41
3.3	NEM LÁ, NEM CÁ: ENTRE-LÍNGUAS QUERO ESTAR.....	50
4	O PASSADO SE FAZ PRESENTE	56
4.1	“PARLÉ BASSO SENÒ I VE CIAPA”: A LÍNGUA SILENCIADA.....	58
4.2	BRASILIDADE, ITALIANIDADE E GERMANIDADE	65
5	QUEM PRECISA DE IDENTIDADE?	74
5.1	IDENTIDADE? MOMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO	79
5.2	TEMOS UMA LÍNGUA E ELA NÃO É NOSSA	84
6	LÁ E CÁ: UMA TENTATIVA DE FINALIZAR	91
	REFERÊNCIAS	95
	APÊNDICE A - Roteiro da Entrevista	101
	APÊNDICE B - Questionário Sociocultural.....	102
	APÊNDICE C – Quadro de Componentes Curriculares.	103

1 AQUI E LÁ: COMO TUDO COMEÇOU

Eu não sei pra onde a gente vai
 Andando pelo mundo
 Eu não sei pra onde o mundo vai
 Nesse breu vou sem rumo
 Só sei que o mundo vai de lá pra cá
 Andando por ali, por acolá
 (MATA, 2002)

A elaboração deste trabalho de pesquisa se transformou em uma viagem no tempo, uma volta à infância para reencontrar os familiares em momentos de muitas alegrias. Os encontros eram a oportunidade de relembrar as aventuras vividas pelos pais e avós, histórias que muitas vezes pareciam obras de ficção. Com ouvidos atentos e a mente desenhando a história, era possível acompanhar cada detalhe que não era perdido mesmo quando as palavras não pareciam fazer sentido. Nesses momentos, as línguas italiana e portuguesa se misturavam de uma forma que se tornavam apenas uma, tudo sendo registrado com muito fascínio.

Minha avó paterna (sempre chamada de *nona*), cuja língua materna era o italiano, nasceu no Brasil, mas não falava a língua portuguesa. Seus filhos aprenderam e usavam o italiano, ou a sua variação dialetal, em casa e essa era a língua de comunicação neste núcleo familiar. Assim, cresci cercada por ambas as línguas, experimentando, acredito, uma situação de dupla língua materna. Além disso, a comunidade na qual vivi durante minha infância era formada também por descendentes de alemães que traziam sua língua e cultura e as misturavam em festejos da localidade. E nesse meio multicultural cresci me relacionando com a diversidade e, assim, “preenchendo” minha identidade a partir do exterior, a partir do outro (HALL, 2006, p. 39). Parafraseando as palavras de Coracini (2007, p. 17), eu carrego em mim o outro, o estranho, que me transforma e que é transformado por mim.

A partir do lá – o passado que traz a experiência pessoal – retorno ao aqui – ao presente como estudante de mestrado apaixonada por línguas – para apresentar a proposta desta pesquisa que é a de investigar a constituição identitária do sujeito entre-línguas. Não se trata de uma discussão sobre o domínio idealmente concebido de outras línguas, mas de entender como se constituem, pela linguagem, os sujeitos que falam mais de uma língua e que, por consequência, são atravessados por traços culturais conflituosos. Essa posição *in-between* (no meio) (CORACINI, 2011a, p. 157) gera tensão, pois enquanto marca a origem do indivíduo “também separa, des-loca, no sentido de tirar do lugar, deixar sem chão, sem pátria, nômade, sem identidade, no meio do caminho, sempre em trânsito: nem cá nem lá” (CORACINI, 2011a, p. 149).

Entendemos que integrar um grupo social - seja ele familiar, escolar, de amigos - é parte de um processo de inclusão do indivíduo que na medida em que se identifica se sente aceito por esse grupo. Esse sentimento de pertença faz parte da constituição identitária do sujeito e é produzido na relação com o outro. Essa construção do eu a partir do outro, diz Hall (2006, p. 37), é quando a criança passa a se relacionar com os vários sistemas simbólicos, entre eles, a língua. Para Chnaiderman (1998, p. 55), a linguagem, e também incluiríamos a língua, é condição essencial na constituição do sujeito que se reconhece como *eu* uma vez que está imerso em uma estrutura simbólica. A autora explica que *eu* é um conjunto de identificações que o sujeito vai estabelecendo ao longo da vida, o que, portanto, nos faz portadores de várias delas. Essas identificações se dão na relação com o outro, ou seja, o *eu* existe na relação com o outro. Assim somos constituídos pelo outro, pela língua do outro. A língua que é minha também é do outro tal como a língua do outro também é minha e ela tem um papel importante na construção do sentimento de pertencimento uma vez que está associada à identidade nacional.

Essa identidade está relacionada à língua tendo em vista que se acredita que os indivíduos compartilhem a mesma, ou seja, a língua “comum” que, embora ilusória, cria um sentimento de pertencimento e, conseqüentemente, de identificação ao que é nacional. Ao se supor a unidade da língua, produz-se um discurso de homogeneidade, pureza e perfeição, mas conforme Coracini (2007, p. 47), uma língua pura é invenção, pois não se trata de algo perfeito, fechado já que “toda língua como todo sujeito são atravessados por outros, pelo Outro¹, toda língua é o outro...” (CORACINI, 2007, p. 131). Para a autora, acreditar que a língua é transparente leva o indivíduo a pensar, erroneamente, em uma identidade imutável. Somos e estamos entre várias línguas: a materna, a nacional, a estrangeira, a oficial e essas classificações não tornam as línguas caixas fechadas e estagnadas. Pelo contrário, “elas se comunicam e se influenciam, e, mais do que isso, elas se entrelaçam e se constituem” (GHIRALDELO, 2002, p. 52). E se ora somos uma, ora estamos outra, ora somos várias, ora estamos todas, assim também somos e estamos entre várias identidades.

Nesse sentido, e levando em consideração que a noção de identidade toma a língua como elemento de constituição do sujeito, consideramos que os descendentes de imigrantes italianos e alemães vivam um conflito por estar entre-línguas, evidenciado na interdição de sua língua, o

¹ O Outro (de inicial maiúscula) é diferente do outro (de inicial minúscula). O primeiro é o do inconsciente, que estabelece o lugar do simbólico, da linguagem, ou seja, é “a causa que determina o sujeito exatamente onde o efeito de interpelação o captura” (Pêcheux, 1995, p. 300). Já o segundo é o lugar da alteridade, quando o sujeito se reconhece a partir da relação com o outro. Nesse sentido, entendemos que ambos os conceitos se relacionam na medida em que constituem os processos de subjetivação. Esse será o entendimento que teremos ao longo do texto.

que, por consequência, reflete na sua identidade. A partir disso questionamos-nos: como o conflito de se estar entre-línguas interpela o sujeito e que lugares ele assume?

Para responder a esse questionamento, realizamos oito entrevistas com estudantes do curso de Letras Português e Espanhol da UFFS, *campus* Chapecó, descendentes de imigrantes de italianos e alemães e buscamos nos conceitos da Análise de Discurso (AD) de linha francesa o suporte teórico. A escolha desse curso se deu com base na parceria entre o curso de graduação e os programas de pós-graduação (ao qual a pesquisadora está vinculada) desta universidade, o que contribui para que o curso de Letras e o próprio programa de pós-graduação conheçam sua realidade linguística de forma a produzir políticas que proporcionem a seus estudantes, além do conhecimento crítico para refletir sobre a linguagem, entendendo-a como algo que constitui a vida em sociedade, trabalhar a questão da diversidade e do plurilinguismo na região. Já a opção por este grupo de imigrantes, além da motivação pessoal já mencionada, levou em consideração diversas pesquisas (que nos deram suporte e serão citadas a seguir) que mostram que o contexto imigratório da região em que está instalada essa universidade é composto, entre outras, por descendentes destas nacionalidades, o que torna pertinente sua escolha.

As entrevistas² foram realizadas por adesão voluntária, sendo apenas determinado o número mínimo de cinco como forma de garantir a representatividade de participantes. Ademais, nosso aporte teórico, a AD, procura a exaustividade vertical, ou seja, o aprofundamento das análises e não de extensão dos *corpora*. Por isso, e também a exemplo de outros estudos, a escolha deste número de participantes garante a exequibilidade e aprofundamento necessários. Acreditamos, assim, que a partir do seu dizer o sujeito se mostre e “falar de sua experiência causa afetos e desafetos, mas não há como passar por tal elaboração incólume, uma vez que o afeta, sobretudo porque constrói uma identificação, uma subjetividade para si e de si” (STÜBE NETTO, 2008, p. 63).

Após determinado o grupo a ser entrevistado, a identificação dos descendentes de imigrantes italianos e alemães se deu por autodeclaração em uma pesquisa encaminhada por e-mail a todos os estudantes do curso de Letras da UFFS, *campus* Chapecó. O corpo do e-mail enviado aos estudantes continha um breve resumo da proposta e objetivos da pesquisa e convidava os estudantes a responder à seguinte pergunta: Como você define sua origem? A partir desse contato inicial, os estudantes que se autodeclararam descendentes de imigrantes de italianos e/ou alemães foram convidados a realizar uma entrevista que possuía um roteiro prévio

² Processo nº 59800616.8.0000.5564, tramitado e aprovado pelo Comitê de Ética.

de perguntas (apêndice A) complementado com outros questionamentos relativos às circunstâncias momentâneas do depoimento. Realizamos também um questionário sociocultural (apêndice B) com questões relativas à idade, local de moradia e semestre letivo, de forma a traçar um perfil desse estudante.

Após a realização das entrevistas, os dados foram transcritos de modo que fossem realizados recortes para análise. A construção do *corpus* se deu a partir das regularidades (homogeneidade) e também das dispersões (heterogeneidade) encontradas nos relatos dos entrevistados, que neste trabalho estão representados pela codificação E seguido de um número sequencial que indica a ordem em que as entrevistas foram realizadas. Assim, e dentro de uma perspectiva interpretativista, tomando como embasamento teórico alguns conceitos da AD, tais como língua, memória discursiva, identidade, optamos por trabalhar teoria e análise em conjunto, definindo as diferentes noções a partir das sequências discursivas apresentadas, mesmo que não de forma exaustiva. Além dessas noções norteadoras iniciais, discutiremos outras que forem identificadas a partir dos recortes feitos.

De acordo com Coracini (2007, p. 136), falar de si ou do outro é sempre interpretar e embora se espere do analista uma posição neutra, o gesto de análise já direciona o leitor para uma visão do texto, embora não a única possível. Concordamos com a autora e entendemos que, mesmo nos cercando do rigor que a ciência exige, somos tomados por razões pessoais que nos guiam para escolhas que se misturam a nossa própria história. Esse posicionamento feito diante do *corpus* se trata de “momentos de identificação assumidos e não negados” (PÊCHEUX, 2008, p. 57), o que pressupõe, conforme o autor, questões de responsabilidade por parte do intérprete pela seleção e considerações feitas.

Assim, buscamos estruturar nosso trabalho com rigor científico propondo como objetivo geral analisar como a relação entre-línguas interpela os sujeitos estudantes, descendentes de imigrantes italianos e alemães, do curso de Letras Português e Espanhol da UFFS, a assumir lugares. Para atingir esse objetivo, pretendemos, a partir do que emerge nas narrativas desses estudantes, discutir como o imaginário sobre língua produz identificação; entender como funciona a relação ser-estar-entre-línguas; buscar traços da memória discursiva sobre a relação entre-línguas e, também, problematizar que lugares o sujeito assume a partir dessa relação entre-línguas.

Na realização desta pesquisa, outros trabalhos nos deram suporte compondo a base teórica para o desenvolvimento deste estudo. Stübe Netto (2008), em sua tese de doutoramento, analisou os processos de constituição identitária de professores da educação básica na região

de Concórdia/SC. Este trabalho se aproxima desta pesquisa tendo em vista que trata das questões identitárias, mas se distancia na construção do *corpus*. Stübe trata de narrativas de professores de língua portuguesa que, embora ainda estivessem em processo de formação, já atuavam na educação básica, enquanto nosso *corpus* é formado por narrativas de estudantes em processo de formação que, em sua maioria, ou não atuam como professor ou não atuam na área de língua portuguesa. Também nos serviu de base o trabalho de Payer (1999), que discutiu questões ligadas à memória discursiva oral de imigrantes e descendentes de imigrantes italianos. Por meio das análises, a autora discutiu questões de interdição da língua materna em um contexto de campanhas de nacionalização, traços da memória sobre essa língua manifestados nos enunciados e tratou, também, da constituição desse sujeito que está entre as línguas nacional e materna. Esse estudo contribuiu para o nosso na medida em que aborda temas ligados à língua do imigrante, ao mesmo tempo que se difere por analisar materiais orais e escritos produzidos por imigrantes no estado do Espírito Santo. Destacamos, ainda, os textos de Fritzen e Ristau (2013), que apresentam as práticas sociais de letramento de indivíduos descendentes de alemães, italianos e poloneses na região do Vale do Itajaí/SC, o que contribuiu para esta pesquisa por também discutir a situação da língua de imigrantes, no entanto se diferencia por discutir o tema na perspectiva do letramento.

A partir desses estudos e para dar conta dos objetivos traçados, estruturamos nossa pesquisa em quatro capítulos. O primeiro, nomeado *As condições de produção do discurso de imigração*, apresenta um contexto histórico sobre a imigração no país e sobre a migração na região oeste catarinense, além de tratar da constituição do *corpus* da pesquisa. O segundo, intitulado *Homens loucos por sua língua*, abordará as questões sobre a língua, bem como o imaginário produzido a respeito dela. O terceiro, denominado *O passado se faz presente*, tratará do tema da memória discursiva, discutindo questões sobre a interdição das línguas e questões acerca de cultura. O quarto e último capítulo, nomeado *Quem precisa de identidade?*, terá como tema central questões de identidade e identificação e como esses temas se relacionam com a questão da língua.

Diante do exposto, acreditamos que ao tratarmos desse sentimento conflitante de estar entre-línguas, mencionado por Coracini (2007, p. 132), expondo situações de tensão, entenderemos que somos híbridos por sermos e estarmos todos entre-línguas e, nesse processo, poderemos compreender e aceitar o diferente. Para a autora,

Compreender o outro – aceitar o diferente – passa, necessariamente, pela experiência do estranhamento e nos faz compreender o estrangeiro, o estranho que somos, que

habita em nós [...], ou melhor, possibilita o autoconhecimento, uma melhor compreensão do outro, uma maior aceitação do diferente. (CORACINI, 2007, p. 132).

Ao entendermos que o outro nos constitui, assim como também a sua língua, será possível compreender que não há identidades fechadas. O lugar a que pertencemos, a cultura com a qual nos identificamos diz sobre nós e também diz sobre o outro. Pertencer vai além das fronteiras politicamente estabelecidas, requer entender que não somos um, somos vários.

2 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO DE IMIGRAÇÃO

A Ideologia interpela os indivíduos em sujeitos.
(PÊCHEUX, 1995, p.148).

Ao optar pela perspectiva discursiva, entendemos ser importante discutir as condições de produção do *corpus* desta pesquisa de forma que nosso leitor compreenda como se dá a produção e a circulação dos discursos sobre a imigração na região em que está situada a UFFS, local de coleta das nossas entrevistas.

Entendemos, assim como Pêcheux (1997a, p. 77), que é a partir de condições de produção dadas que se produz um discurso e isso implica na presença de relações de forças, pois aquele que enuncia possui estatuto diferente de acordo com o lugar que ele ocupa. Dito de outro modo, as condições de produção do discurso estão ligadas à formação discursiva que trata daquilo que “numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada [...], determina o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 1995, p.160). O que corresponde a dizer que as palavras, expressões, proposições, etc. mudam de sentido de acordo com a posição daqueles que as empregam, ou seja, os sentidos são sempre determinados pela ideologia e

O trabalho ideológico é um trabalho da memória e do esquecimento pois é só quando passa para o anonimato que o dizer produz seu efeito de literalidade, a impressão do sentido-lá: é justamente quando esquecemos quem disse “colonização”, quando, onde e porquê, que o sentido de colonização produz seus efeitos. (ORLANDI, 2012, p. 49).

Assim, ao mobilizar a noção de condições de produção do discurso, tratamos da relação sujeito e história que, em um sentido mais amplo, diz respeito ao contexto sócio-histórico e ideológico, tendo a memória³, o já-dito, como parte integrante da produção desse discurso e, em um sentido mais restrito, trata das circunstâncias da enunciação, ou seja, seu contexto imediato.

Nesse sentido, pretendemos traçar um breve percurso histórico da colonização no oeste catarinense, bem como descrever as características da população que habita esse espaço. Além disso, consideramos ser pertinente mostrar o contexto de criação e implantação da UFFS, assim como trazer informações a respeito do curso de Letras Português e Espanhol por meio da apresentação do seu programa. Pretendemos, ainda, neste capítulo, como forma de sustentar a

³ Discutiremos o conceito de memória de forma mais aprofundada no capítulo 3.

pertinência das discussões apresentadas neste trabalho, trazer alguns recortes, não com vistas à análise, mas de forma a ilustrar assuntos relevantes ao tema desta pesquisa.

2.1 A COLONIZAÇÃO DA REGIÃO OESTE DE SANTA CATARINA

A colonização de várias áreas do sul brasileiro se deu a partir de meados do séc. XIX quando, logo após a independência do Brasil, o governo imperial, com o intuito de facilitar a fixação de imigrantes em regiões consideradas estratégicas, difundiu a ideia da colonização, viabilizando a incorporação de novos espaços a partir da pequena propriedade agrícola. Conforme Radin (2015, p. 149), essa iniciativa teve entre seus propósitos a ocupação e defesa do território, a produção de alimentos e o branqueamento da população. Assim, como forma de substituir a mão de obra escrava, que entrava em crise, a vinda de imigrantes, principalmente italianos, alemães e poloneses, foi sendo incentivada.

Tendo em vista o contexto de guerras e instabilidades na Europa, os imigrantes buscavam aqui conquistar autonomia e a possibilidade de ter sua própria terra. Desse modo, o sul do Brasil recebeu um número significativo de imigrantes europeus em busca da “terra prometida”. Os alemães foram os primeiros a serem instalados no sul onde, por orientação do governo imperial, inicialmente criaram as colônias de São Leopoldo (RS), São Pedro de Alcântara (SC) e Rio Negro (PR). A partir de 1875, ocorreu a imigração italiana quando aproximadamente 1,5 milhão deles aportaram no Brasil, grande parte indo para a região sul, construindo as colônias no estado gaúcho onde hoje se localizam as cidades de Garibaldi, Bento Gonçalves, Caxias do Sul, entre outras. Já no estado catarinense colonizaram municípios como Araranguá, Criciúma, Tubarão, entre outras. No Paraná, de forma menos expressiva, os italianos se instalaram nas cidades de Paranaguá, Colombo e nas proximidades de Curitiba. Nesse estado houve uma imigração marcante de poloneses, estima-se que cerca de 65.000 ocuparam diferentes cidades paranaenses.

De acordo com Radin (2015, p. 157), algumas décadas após a chegada dos imigrantes, as colônias sulinas estavam no limite de sua capacidade, resultado de um rápido crescimento demográfico e esgotamento agrícola dos solos. Essas regiões, então, passaram a não ser mais interessantes aos imigrantes e, principalmente, aos seus descendentes que partiram em busca de novas terras no norte gaúcho, oeste catarinense e sudoeste paranaense, região que mais tarde seria denominada fronteira sul. Esses, agora migrantes, foram impulsionados pelo imaginário difundido pelos governantes e pela imprensa de que tais espaços eram atrasados, incivilizados

e precisavam atingir o progresso e “na maioria das vezes os migrantes eram movidos pela ideia de conquistar um mundo melhor para si e para sua família, a partir do trabalho agrícola, mesmo que essa aspiração fosse em boa proporção fantasiosa” (RADIN, 2015, p. 158). Assim, o processo de colonização da região da fronteira sul, habitada por caboclos e indígenas, foi justificado pelas ideias de progresso.

A região, em geral ocupadas por indígenas e caboclos, era representada de forma a se evidenciar a falta de progresso e de civilização. As imagens da extensa floresta, do modo de trabalhar das populações locais, do pouco aproveitamento econômico, das poucas e pequenas lavouras existentes, entre outras, eram usadas para explicar o atraso, o abandono, a inércia que vivia. Aos olhos dos governantes e de formadores de opinião, desejava-se superar tal realidade. Essas percepções provocaram tensões entre os grupos que tradicionalmente habitavam a região e os que nela passaram a residir, especialmente pela contraposição de seus diferentes modos de vida. (RADIN, 2015, p. 160).

Nesses processos imigratório/migratórios estavam presentes, de forma rotineira, o ideal civilizador que alimentava a ideia da existência de raças “superiores” e “inferiores”. Assim, na disputa entre nativos e estrangeiros, o colonizador se sobrepôs. Os imigrantes/migrantes possuíam uma imagem otimista, envolvendo as noções de disciplina, esforço, empenho, em detrimento dos nativos que eram atrasados e preguiçosos. Campos (2006) conta que, em Santa Catarina, essa imagem do imigrante foi modificada ao longo da história, pois em certos períodos ele era o trabalhador e em outros, o colono incapaz. A difusão de tais imagens se dava conforme a necessidade de justificar as políticas implementadas.

Ao longo do processo de imigração, houve intensa atuação de companhias privadas de colonização. Essas empresas negociavam áreas de terra com os governos estaduais e posteriormente, após divididas, eram vendidas aos imigrantes. Para a concretização desse negócio, as companhias lançavam mão de massiva publicidade, na qual se enalteciam as qualidades da terra, seu potencial, recursos naturais, fertilidade. Além disso, essas empresas destacavam o preço baixo e a facilidade de pagamento, bem como aspectos étnicos e de credo (RADIN, 2015, p. 163). Com a intensa propaganda, mais e mais migrantes partiam das regiões de antigas colônias na expectativa de obter um pedaço de terra que permitisse o sustento de suas famílias e

Assim como os imigrantes europeus, os colonizadores do Oeste catarinense que se fixaram no meio rural, a partir das primeiras décadas do século XX, sonhavam com uma realidade muito diferente da vivida pelos jovens agricultores, ao longo dos últimos anos. Os migrantes italianos estavam motivados pela ideia de fazer fortuna na nova fronteira agrícola. Almejando o conforto da família e a possibilidade de construir uma comunidade onde pudessem entre outras coisas, viver sua cultura, cultivar sua fé e expressar seus sentimentos. Tendo esse imaginário como parâmetro, milhares de

agricultores se instalaram nessas terras e tornaram-se protagonistas de uma história que, ao longo de algumas décadas, modificou profundamente a região Oeste catarinense. (RADIN, 2003, p. 21).

A manutenção da cultura esteve ligada a práticas religiosas dos grupos familiares que constituíam as comunidades criadas pelos migrantes. Esses grupos se organizavam para criar estruturas destinadas ao lazer, à educação e a sua religião. Muitas dessas comunidades nasciam a partir da construção de uma igreja central, onde havia espaços para celebração de festas. Tais celebrações ainda hoje são vistas como tradição por esses grupos. Ao longo do tempo, e tendo em vista a convivência com diferentes grupos étnicos, as práticas socioculturais foram sendo construídas e também modificadas. No oeste catarinense, é comum pessoas se identificarem como sendo italiano ou alemão mesmo sendo descendentes, independente da geração, desses imigrantes.

Além dos festejos, outra forma de viver sua cultura era na manutenção das músicas, da culinária e, principalmente, da língua. No caso dos italianos, os imigrantes que se instalaram no sul do país trouxeram da Itália diversos dialetos, que se convergiram para tornar-se a língua italiana do sul do Brasil a que identificou os migrantes ítalo-brasileiros do oeste catarinense. Segundo Radin (2001, p. 150), a língua era mantida pela tradição oral e permaneceu durante algum tempo como a única entre os descendentes de imigrantes. No entanto, a partir da campanha de nacionalização promovida na Era Vargas, que visava especificamente a proibição do uso das línguas estrangeiras, os migrantes restringiram o uso da sua língua ao convívio familiar. Como resultado dessa campanha, os migrantes tinham sua língua rotulada como feia pela escola a qual a considerava prejudicial ao aprendizado da Língua Portuguesa. Já jornais da região enfatizavam o discurso oficial, questionando as manifestações culturais feitas por esses imigrantes.

Ca nestas paragens as datas nacionais, infelizmente ainda não são compreendidas nem tampouco condignamente comemoradas. É lamentável o descaso dos nossos colonos para com as festas escolares [...] não há meio de convencê-los de que deveriam cultivar um pouco mais o amor pela pátria onde vivem e adquirem valiosos bens de fortuna num solo tão abençoado como o nosso e sob o regime tão adequado com o nosso modo de vida, livre e despreocupadamente. (Jornal Voz d'Oeste, 1939, p. 4; apud RADIN, 2001, p. 151).

Com foco no ideal de brasilidade, a campanha de nacionalização aspirava constituir uma nação brasileira a partir da padronização de hábitos e comportamentos e as intervenções do governo incidiram, sobretudo, no uso da língua. Acerca da intervenção dessa política nacionalista em Santa Catarina, Campos (2006, p. 45) descreveu a atuação de Nereu Ramos,

nomeado interventor federal pelo Governo Vargas, de 1937 a 1945. Conforme a autora, o representante acreditava que a desatenção e descuido dos governantes teria permitido que os imigrantes e seus descendentes conservassem sua língua, cultura e sentimentos e que para amenizar o problema era necessário intervir na educação dando ênfase à língua. Assim, a campanha de nacionalização no estado tinha seu foco voltado para a sala de aula onde ficou estabelecida a obrigatoriedade, após a revisão dos programas pelo governo, do ensino de língua portuguesa e a proibição do ensino domiciliar e uso de línguas estrangeiras, tudo fiscalizado rigorosamente.

A campanha nacionalizadora de Nereu Ramos fixou-se no espaço da sala de aula, revelando um esforço em intervir na prática cotidiana do professor com os alunos no que se referia não só aos conteúdos ministrados, mas também à forma como eram transmitidos, nas atividades desenvolvidas e na disciplina escolar. (CAMPOS, 2006, p. 106).

Nesse sentido, o governo atuou nas escolas propagando eventos cívicos como forma de ensinar a língua nacional e o amor à pátria. Radin (2001, p. 156) conta que a imprensa da região cobrava das autoridades a adoção de medidas para que todos falassem e escrevessem a língua nacional, entre as sugestões estava a utilização da língua portuguesa pela igreja. O autor ainda informa, que ela lamentava que a região estivesse atrasada em relação à nacionalização, dizendo que “os núcleos de população estrangeiras, tanto alienígenas como brasileiros de nascimento, continuam psíquica e etnicamente alemães, italianos, poloneses... porém menos brasileiros” (RADIN, 2001, p. 158).

Assim, o migrante, que durante o processo de colonização teve suas qualidades de trabalhador exaltada, com a campanha de nacionalização passa a ter uma imagem estigmatizada, portador de um sentimento de inferioridade. A língua, então, foi pouco a pouco deixando de ser falada e repassada aos filhos, inicialmente por temer a ação dos representantes do governo, posteriormente porque os pais acreditavam que não seria vantajoso o aprendizado dessa língua. Se anteriormente identificar-se como italiano ou alemão era motivo de orgulho, após essa campanha isso passa a ser motivo de vergonha para o descendente de imigrante. O uso da língua é motivo de chacota e divide aquele que fala português, que porta uma imagem de culto, daquele que não fala e que passa a ser denominado pejorativamente “*colono*”. Como exemplo dessa situação, trazemos a seguir um trecho de uma das entrevistas de nosso *corpus*.

SD1 (E2) a língua materna poderia sê a alemã/ né/ eu acredito que seja a minha língua materna o alemão/ a língua alemã/ só que eu perdi isso [...]eu acredito que a materna seria essa/ daí depois o português foi/ foi/ ehh/ a gente é obrigado/ né/ eu fui obrigada digamos assim a falá/ entendê/ a lê/ escrevê [...]porque daí depois quando

eu fui pra escola/ por exemplo/ da cidade/ daí eles davam muita risada porque daí eu falava que nem colona e aquela coisa toda/ [...] aí quando eu fui pra cidade que daí eu comecei a tê contato com o português diretamente/ eu comecei a lê mais/ lê/ lê e lê daí começô a melhorá um pouco assim/ né/ a escrita/ o vocabulário/ enfim/ tudo/

Em consequência da atuação do estado em todo o território nacional, a língua do imigrante foi sendo substituída pelo português, mas como podemos verificar pelo recorte selecionado, ela se manteve dentro do núcleo familiar. Esse recorte nos mostra, ainda, que há várias línguas presentes no Brasil e que é importante discutir sobre isso e também sobre o fato de que existiu e ainda existe a tentativa de apagar essas línguas em defesa de um imaginário que promove uma brasilidade a partir da utilização de uma única língua. Partindo dessa perspectiva, destacaremos no próximo item a implantação da universidade e qual a sua atuação dentro desse contexto multilíngue.

2.2 FRONTEIRA SUL: A UNIVERSIDADE E O CURSO DE LETRAS

As comunidades que foram construídas na região da Fronteira Sul se confrontavam com a escassez de recursos constantemente. Durante um período, os investimentos em infraestrutura, saúde e educação não foram prioridade e eram poucos. Assim, a partir de programas governamentais como a Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR) do Ministério da Integração Nacional, instituída em 2007, estabeleceu-se a Mesorregião Grande da Fronteira do Mercosul com o objetivo de reduzir as desigualdades e promover o desenvolvimento dessas regiões.

Conforme informações constantes na página do Ministério da Integração⁴, a região Fronteira Sul, como passou a ser chamada, é composta por 396 municípios distribuídos pelos três estados da região Sul. Deste número 223 fazem parte da região noroeste do Rio Grande do Sul, 131 da região oeste de Santa Catarina e 42 no sudoeste do Paraná, compondo uma população de mais de 3,8 milhões de habitantes. Esses espaços tradicionalmente agrícolas, foram durante anos cenário de lutas pela posse de terras disputadas por índios, caboclos e colonos (principalmente os descendentes de imigrantes europeus: italianos, alemães e poloneses). Esse lugar de confrontos também foi o espaço pela busca de um lar.

Aliada à Política Nacional de Desenvolvimento Regional estiveram outras, como o Plano Nacional de Educação que, com o objetivo de dar acesso ao ensino superior público,

⁴ Texto sobre a Mesorregião Grande da Fronteira do Mercosul. Disponível em <http://www.mi.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=2791b4ac-40df-4fe2-b44f-6a05542052c0&groupId=63635> Acesso em: 09 out. 2017.

promoveu a criação e interiorização de novas universidades federais. Dentro desse contexto, foi implantada a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) com uma política que converge com a nacional na medida em que descreve entre suas características estabelecer “dispositivos de combate às desigualdades sociais e regionais, incluindo condições de acesso e permanência no ensino superior, especialmente da população mais excluída do campo e da cidade”.⁵

Na região da Fronteira Sul, as primeiras instituições de ensino superior apareceram por volta dos anos 50 do século XX. Já no oeste catarinense, os primeiros cursos de graduação começaram a ser ofertados a partir de 1968 por fundações educacionais que, apesar de criadas pelos governos municipais, tinha caráter privado. Tais instituições, com o passar do tempo, foram se estruturando de forma que, a partir de 1990, passam a ter o *status* de universidade. Os primeiros cursos ofertados tinham relação com a formação de professores e a área de ciências sociais aplicadas (TREVISOL, 2015, p. 341-342).

As universidades de natureza privada eram um ganho para a região, mas ainda eram uma possibilidade que se destinavam a poucos. A dificuldade de acesso à educação e outras questões como o êxodo rural, que afetavam a região, tornaram evidente a necessidade de implantação de uma universidade pública. As políticas governamentais aliadas à mobilização social impulsionaram a implantação dessa instituição. Assim, em 15 de setembro de 2009, é sancionada a Lei nº 12.029 que cria a UFFS, a qual inicia suas atividades em 29 de março de 2010. A universidade nasce com cinco *campi*, sendo eles Laranjeiras do Sul e Realeza (Paraná), Erechim e Cerro Largo (Rio Grande do Sul) e Chapecó (Santa Catarina), a sede da instituição. Em 2012, marcando o projeto de expansão da universidade, é criado o *campus* Passo Fundo (Rio Grande do Sul).

Conforme Trevisol (2015, p. 349), a UFFS apresenta entre seus compromissos fundamentais a inclusão social, resultado mostrado com um quadro em que mais de 90% dos seus alunos são provenientes de escola pública, representando famílias com baixa renda de trabalhadores urbanos e pequenos produtores rurais da região de abrangência da instituição. Além disso, e tendo em vista o contexto regional baseado em uma agricultura familiar, a universidade priorizou, entre outros, cursos das áreas de ciências agrárias, considerando a importância na produção do conhecimento relativo a práticas sustentáveis nessas áreas. Outro compromisso a ser destacado é com a escola pública, mais especialmente com a formação de

5 Texto publicado na página oficial da UFFS. Disponível em <https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/perfil>. Acesso em: 09 out. 2017.

professores e nesse sentido houve a implantação de diversos cursos de licenciaturas, entre os quais está a licenciatura Português e Espanhol em três *campi*: Realeza, Cerro Largo e Chapecó.

O projeto pedagógico do curso (PPC) de graduação em Letras Português e Espanhol destaca a realidade plurilíngue e multicultural da região ao mencionar que em virtude dos processos imigratórios há diferentes línguas sendo faladas nesses lugares. Destaca, assim, que “a relação que se estabeleceu e que se estabelece entre esses falares foi provocando e ainda provoca modificações na língua portuguesa, constituindo variações muito particulares” (UFFS, 2010, p. 20-21). Nesse sentido, parte deste contexto para justificar a implantação do curso.

O Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura pode contribuir de maneira significativa no desenvolvimento de atividades de pesquisa e de extensão que visem ao estudo e à divulgação do patrimônio linguístico dessa região, assim como à promoção de um ensino de língua que valorize essa diversidade e estabeleça o diálogo com a variedade padrão do Português e do Espanhol. (UFFS, 2010, p. 21).

Dentro dessa perspectiva e visando a formação de professores, o PPC apresenta uma grade curricular como forma de dar conta do ensino das duas línguas, bem como de suas literaturas e linguística. Os componentes curriculares previstos na matriz se dividem em obrigatórios, no qual há uma subdivisão em disciplinas de domínio comum (presentes em todos os cursos da UFFS), disciplinas de domínio conexo (presentes nos cursos de formação de professores) e disciplinas de domínio específico (com conteúdo específico das áreas de língua portuguesa e língua espanhola); e componentes optativos, com conteúdo de formação complementar. Complementam esse quadro seminários temáticos, oficinas e estágio curricular obrigatório, trabalho de conclusão de curso (TCC) e atividades curriculares complementares, que tratam de práticas de estudos e atividades independentes e interdisciplinares.

A distribuição dos componentes curriculares foi estabelecida conforme demonstrado no quadro exposto no Apêndice C. Os componentes aparecem em fases (semestres) diferentes de acordo com o turno⁶ do curso, matutino ou noturno. Para explicar as condições de produção do nosso *corpus* de pesquisa, acreditamos ser suficiente relacionar a lista de disciplinas da matriz obrigatória.

Conforme o projeto pedagógico do curso, há uma proposta de estudo gradual no qual aos conceitos básicos vão sendo adensados novas informações à medida em que o conteúdo avança. Além disso e de forma a atender a formação de professores, o currículo está organizado de modo a garantir a devida articulação entre domínio conexo e específico. A partir dessa

⁶ O curso matutino possui nove semestres e o curso noturno dez.

seleção de disciplinas, o curso de Letras pretende capacitar o acadêmico para o ensino e, diante dessa estrutura, coloca que é possível

Formar professores críticos e éticos, com sólido conhecimento teórico-metodológico relativo à estrutura, ao funcionamento e às manifestações culturais da língua portuguesa e da língua espanhola, capacitando-os para uma atuação competente nos diferentes espaços educacionais e para o exercício da capacidade de criação e socialização do conhecimento na sua área de formação pela prática da pesquisa e pela inserção ativa no meio social em que atuam. (UFFS, 2010, p. 32).

Assim, a construção do PPC prevê o atendimento ao contexto multicultural e plurilinguístico da região, promovendo o ensino de disciplinas que atenderiam a essas questões. Cabe lembrar, neste momento, que o foco do nosso trabalho não é a avaliação da matriz curricular, ela está demonstrada aqui de forma que seja possível verificar quais conhecimentos sobre a língua os participantes desta pesquisa possuíam no momento da entrevista. Para que se estabeleça essa relação, consideramos importante descrever o processo de constituição do *corpus* dessa pesquisa.

2.3 A CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* DA PESQUISA

Para compor o *corpus* desta pesquisa, inicialmente, foi necessário delimitar o curso que faria parte dessa investigação. Nesse sentido, o curso de Letras Português e Espanhol foi escolhido, tendo em vista a articulação entre os programas de graduação e pós-graduação e também a importância de conhecer a sua realidade linguística. Além disso, trata-se de um curso que trabalha diretamente as questões sobre a língua e com a formação de professores que atuarão nas escolas da região. Nesse sentido, acreditamos que nossa escolha possa, de alguma forma, contribuir para que as discussões sobre o processo de formação considerem toda a heterogeneidade presente nesse espaço.

Delimitado o curso e levando em consideração a história de migração local e a própria história da pesquisadora, nosso trabalho teve como foco os descendentes de imigrantes italianos e alemães. Para chegar a este grupo, enviamos um e-mail que detalhava questões sobre a presente pesquisa para todos os estudantes do curso de Letras do *campus* Chapecó convidando-os a responder à seguinte pergunta: Como você define sua origem? Para determinar os participantes da entrevista, partimos do princípio da autodeclaração para darmos continuidade a essa investigação.

É importante destacar que o princípio da autodeclaração é um método adotado em pesquisas realizadas pelo CENSO IBGE que informa que tal procedimento está baseado na declaração espontânea do indivíduo e é aceito internacionalmente, tendo sido ratificado na Declaração de Durban, que cuida especificamente das políticas e práticas de coleta e desagregação de dados (PETRUCCELLI; SABOIA, 2013). Trata-se, portanto, de um critério de identificação de grupos étnicos-raciais feito a partir do entendimento do próprio indivíduo, o que, em termos legais, impede que o Estado determine quem está ou não sob a proteção de determinadas normas, pois no momento em que alguém se autodeclara negro, indígena, imigrante, etc, ele está abrigado sobre ordenamentos legais não dirigidos a outros grupos. Nesse sentido, a autodeclaração daria autonomia ao indivíduo, impedindo a imposição de determinada identificação. Dentro da perspectiva discursiva, a autodeclaração pode ser considerada um momento de identificação visto que o sujeito se inscreve em determinadas formações discursiva na busca por se fazer aceito. Assim, na medida em que se autodeclara se autoidentifica como forma de produzir um laço social e, conseqüentemente, como forma de ter sua identidade.

A partir, então, da autodeclaração, entramos em contato para agendar uma entrevista em data e horário que fosse mais conveniente ao entrevistado. A entrevista possuía um roteiro com perguntas previamente estabelecidas (conforme apêndice A) e que foram complementadas com questões de acordo com as situações que decorriam dos depoimentos. Foi também realizado um questionário sócio-cultural (conforme apêndice B) que nos ajudou a compor o perfil desses estudantes. Consideramos importante trazer aqui uma breve descrição desse perfil. Cabe lembrar que tal descrição será acompanhada da codificação E (entrevistado) e de uma sequência numérica que representa a ordem em que as entrevistas foram realizadas.

- E1- tem 32 anos, cursa a sétima fase do curso de Letras Português e Espanhol. Já possui habilitação em língua inglesa e atua como professor desse idioma. É a segunda geração que descende de imigrantes, tendo os avós vindos da Itália.
- E2 - tem 29 anos, cursa a sétima fase do curso de Letras Português e Espanhol. Trabalha como professor de português e espanhol. É a terceira geração que descende de imigrantes, tendo os bisavós vindos da Alemanha.
- E3 - tem 21 anos, cursa a oitava fase do curso de Letras Português e Espanhol. Não trabalha como professor atualmente. É a quinta geração que descende de imigrantes, tendo os tataravós vindos da Itália.

- E4 - tem 54 anos, cursa a quinta fase do curso de Letras Português e Espanhol. Não trabalha como professor. É a terceira geração que descende de imigrantes, tendo o bisavô vindo da Alemanha.
- E5 - tem 60 anos, cursa a oitava fase do curso de Letras Português e Espanhol. Trabalhou como professor de matemática. É a terceira geração que descende de imigrantes, tendo o bisavô vindo da Itália.
- E6 - tem 21 anos, cursa a sétima fase do curso de Letras Português e Espanhol. Não trabalha como professor atualmente. É a terceira geração que descende de imigrantes, tendo os bisavós vindos da Itália.
- E7 - tem 21 anos, cursa a oitava fase do curso de Letras Português e Espanhol. Não trabalha como professor atualmente. É a terceira geração que descende de imigrantes, tendo os bisavôs materno vindos da Itália, e a bisavó paterna vindo da Alemanha.
- E8 - tem 32 anos, cursa a nona fase do curso de Letras Português e Espanhol. Atua como professor. É a segunda geração que descende de imigrantes, tendo os avós paternos vindos da Itália, e a avó materna vindo da Alemanha.

A partir do perfil desses estudantes, é possível verificar que eles estão em fases diferentes do curso de Letras Português e Espanhol. Dos oito entrevistados, três estão na sétima fase, três na oitava, um na quinta e um na nona fase. O programa do curso em questão possui um total de nove semestres para o turno matutino e dez semestres para o turno noturno. Diante dessa informação e de dados das entrevistas, entendemos que a maior parte dos nossos entrevistados teve acesso a disciplinas que podem ter contribuído para a construção da imagem que possuem sobre língua. Como forma de ilustrar tal questão, trazemos abaixo recortes das entrevistas realizadas.

SD2 (E3) o dialeto/né/ o italiano/ que hoje eu já considero uma língua também/ principalmente pelas disciplinas que a gente teve /enfim/ eu passei a ter um outro olhar sobre a língua porque até um tempo atrás eu diria que eu não era bilíngue / né/ que eu não tinha outra língua/ hoje eu vejo de outra maneira

SD3 (E5) meus pais falavam mais em italiano/ mas os meus irmãos falavam o português/ então desde criança eu tenho as duas línguas/ se bem que muitos não consideram o dialeto uma língua/ o professor Marcelo e a professora Cristiane consideram

Assim, os recortes evidenciam duas condições: o dialeto não é uma língua e o dialeto é uma língua. Podemos inferir que essa atualização se dá com base em estudos feitos a partir de componentes curriculares que os participantes podem ter cursado como, por exemplo, *Estudos*

da *Língua Portuguesa V: Diversidade Linguística* que trata, conforme a ementa apresentada no PPC, da relação entre a língua e a sociedade, da variação e da diversidade linguística. A partir da ementa e das referências básicas propostas para a disciplina, é possível constatar, por exemplo, que o estudante teve acesso a discussões sobre língua materna e língua dialetal dentro da perspectiva da Sociolinguística.

Para a construção do *corpus*, os entrevistados responderam questões que demonstravam sua relação com a língua e também questões que nos fizessem entender como, a partir dessa relação, eram produzidas as identificações à língua e à cultura. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas para análise. Ao realizar a transcrição das entrevistas optamos por reproduzir na escrita, da forma mais fiel possível, as entonações enfáticas, pausas, hesitações, suspiros, expressões de fala, risos, etc. por entender que essas manifestações são importantes para a análise na medida em que podem produzir identificação. Destacamos, ainda, que foram empregados alguns símbolos, convencionalmente usados para a transcrição, de forma que representassem algumas situações de fala como, por exemplo, pausas são marcadas por barras (/), maiúsculas indicam um aumento no tom de voz. Entendemos, assim, que é por meio desses enunciados que o sujeito se diz, marcando-se no discurso e, conseqüentemente, construindo suas identificações.

Ao longo da transcrição dessas entrevistas, algumas questões chamaram nossa atenção. Enunciados em que se evidenciam uma relação entre-línguas conflituosa à medida que há interdição delas, ao mesmo tempo que revelavam momentos de identificação com a língua. Assim, algumas regularidades saltaram aos nossos olhos, as quais passaremos a descrever:

- O imaginário sobre a língua: *“dominavam o alemão/ o dialeto daqui/ né/ que é um pouco diferente do original lá”*; *“língua materna eu considero a língua primeira”*; *“o objetivo da Letras é também /né/ fazer Letras é/// aprendê mais/ sabê mais e escrevê mais certinho como deve sê na norma culta e tal”*, *“muitos não consideram o dialeto uma língua”*.
- O entre-língua: *“Ela [avó] falava italiano [...] eu ENTENDIA/ eu escutava o que ela dizia/ mas eu falava em português e ela entendia porque ela respondia geralmente em italiano/ era uma coisa meio estranha”*; *“Materna? Considero as duas/ tanto o português como o italiano”*; *“[...] quando a gente era pequeno se conversava [em alemão]/ mas depois era vergonhoso/ era feio/ sabe”*.
- Interdição: *“a gente é obrigada porque na escola [...] eles tiram a língua [...] eles arrancam o alemão de você”*; *“não tem restrição de uso praticamente nenhuma”*.

restrição”, “*fale baixo se não eles podem prendê*”; “*os filhos deles deveriam aprendê o português porque isso/ porque o português era melhor/ era a língua que se ensinava na escola*”.

- Identificação: “*Ah mas tu não é alemoa/ SOU mas né*”; “*não me considero estrangeira/ mas eu sei que eu tenho sangue desses descendentes*”; “*eles se consideram italianos por causa da língua*”.

A partir dessas regularidades construímos as sequências discursivas (SDs) de forma que nossos objetivos, bem como nossa questão de pesquisa, fossem sendo respondidos. Assim, as sequências discursivas foram sendo organizadas e analisadas de forma que os capítulos fossem construídos para atender as questões traçadas inicialmente. Entendemos, como Orlandi (2012, p. 63), que “a construção do corpus e a análise estão intimamente ligadas: decidir o que faz parte do corpus já é decidir acerca de propriedades discursivas”, ou seja, a construção do *corpus* já é um gesto analítico.

Dessa forma, após termos apresentado as condições de produção desta pesquisa, destacando aspectos históricos, a partir de agora mobilizaremos as sequências discursivas selecionadas para que, concomitantemente aos aspectos teóricos propostos, a análise possa ser realizada.

3 HOMENS LOUCOS POR SUA LÍNGUA⁷

É impossível contar as línguas, eis o que eu queria sugerir. Não há calculabilidade, a partir do momento em que nunca o Uno de uma língua, que escapa a qualquer contabilidade aritmética, é determinado. O Uno da monolíngua de que falo, e aquele que eu falo, não será portanto, uma identidade aritmética, nem mesmo uma identidade “tout court”. A monolíngua permanece portanto incalculável, pelo menos nesse traço. (DERRIDA, 1996, p. 45).

Ao trazermos para este trabalho a noção de língua, relembramos Pêcheux que nos mostra sermos “loucos pela língua” (PÊCHEUX; GADET, 2004, p. 45). Loucos de amor, mas também de ódio, na busca que parece sem fim por entender que língua é essa que nos constitui como sujeitos. A língua que acreditamos ser nossa, mas que é do outro, que mobiliza amor e ódio, devoção e resistência, que diz sobre o outro e mostra muito sobre mim. Derrida (1996) nos explica que a língua não nos pertence, ela tem origem no outro e a ele retorna. Para ele, é apenas possível se entregar a ela. E assim como o autor, nos entregamos com amor e ódio à língua que é minha e é do outro, na “intenção, quase sempre premeditada, de fazer com que daí ela não volte: aqui e não lá, lá e não aqui” (DERRIDA, 1996, p. 65).

Ao apontar que a língua não é nossa, o autor também aborda questões ligadas à identidade e declara que “uma identidade nunca é dada, recebida ou alcançada, não, apenas existe o processo interminável, indefinidamente fantasmático, da identificação” (DERRIDA, 1996, p. 45). A identificação com a língua pressupõe a construção de uma identidade, mas esse contato não é livre de disputas. Frequentemente essa relação traz angústia posto que a língua sofre interdições, gerando uma sensação de privação, o que, por consequência, produz um conflito identitário. Esse conflito desestabiliza o sujeito uma vez que o deixa sem casa, mas “não se habita nunca o que estamos habituados a chamar habitar” (DERRIDA, 1996, p. 90). Então seria possível estabelecer uma língua que nos faça sentirmos acolhidos, em casa, a nossa língua?

No texto *Das Unheimliche*, escrito por Freud em 1919, o autor se apoia na ambiguidade da palavra alemã *unheimlich* para explicar que o estranho e o familiar se relacionam. O jogo de sentidos é produzido quando ao desmembrar o vocábulo temos *heimlich*, que quer dizer doméstico, ligado ao lar ou ainda algo secreto, oculto, enquanto que *un* é a sua negação, o

⁷ Título inspirado no capítulo do livro *A Língua Inatingível*, obra de Pêcheux e Gadet.

estranho. O autor explica que “o estranho é aquela categoria do assustador que remete ao que é conhecido, de velho, e há muito familiar” (FREUD, 1969, p. 238), ou seja, o estranho é de alguma forma familiar. Para Stübe Netto (2008, p. 176), “o efeito de *unheimlich* indica algo fugaz, que é da ordem do recalçado, mas que emerge no corpo e/ou na linguagem, gerando um estranhamento e uma familiaridade, concomitantemente” e, conforme ela, isso provoca ansiedade. Esse sentimento ambíguo que envolve o que é familiar (nosso) e o que é estranho (do outro) produz um conflito identitário, uma sensação de exclusão, de não pertencimento.

Assim, a nossa estranha e familiar língua nos perturba na medida em que nos acolhe e nos afasta. Coracini (2007, p. 137) questiona se há uma língua que podemos chamar de “nossa”, pois ao mesmo tempo em que esse pronome reforça o caráter social da língua também a considera única visto que determina aquela que é comum a toda uma nação, a que teria condição de incluir. A autora, então, se questiona se é possível essa língua ser tão inclusiva.

Diante disso, exploraremos neste capítulo diferentes nomeações de língua: língua materna, língua estrangeira, língua nacional, língua oficial, dialeto, etc. como se relacionam e como estão ligadas a questões de identidade. Nesse sentido, as regularidades que irão nos guiar neste capítulo buscam as referências ao entre-línguas a partir do imaginário sobre a língua para que, dessa forma, possamos responder aos objetivos em que propomos discutir como esse imaginário produz identificação e entender como funciona a relação ser-estar-entre-línguas a partir das narrativas dos entrevistados.

3.1 SERÁ, NOSSA LÍNGUA, MADRASTA?

Falamos a “mesma” língua, mas falamos diferente.
(ORLANDI, 2005, p. 30).

Quando pensamos em uma definição para língua materna nos ocorre o conceito apresentado em muitos estudos de que é a primeira língua adquirida. Essa definição, no entanto, nos parece vaga visto que primeira remete à única e não explica quando a criança tem contato com mais de uma língua ao mesmo tempo. Se considerarmos a origem do termo língua materna encontraremos que esta é a ensinada pela mãe, o que representa, conforme Coracini (2007, p. 137), o lugar de segurança, de realização do desejo de completude, mas que pode se transformar em madraستا uma vez que interdita, censura, pune, castra, causa desconforto, angústia, mal-estar.

Revuz (1998), a partir da psicanálise, formula que a língua materna é a fundadora do psiquismo o que significa dizer que ela é estruturante, sendo por meio dela que o sujeito se

constitui. Para Stübe Netto (2008, p. 74), língua materna é aquela “a partir da qual o enunciador organiza a sua relação com o Outro e com as outras línguas”. Isso significa que a existência da língua materna implica a presença de uma língua estranha que não é a minha, mas a do outro, do desconhecido: a língua estrangeira. A relação entre essas línguas é conflituosa em alguns contextos⁸ quando, ao se determinar que uma é mais “importante” do que a outra, tem-se uma delas cerceada, pois “em nome da racionalidade, de verdades universais, continua-se [...] a impor ‘sua’ língua, a língua do poder, a língua dos estrategicamente vencedores – na economia, na política, na sociedade...” (CORACINI, p. 2007, p. 47).

Se pensarmos em um contexto de imigração, seria difícil estabelecer, por exemplo, qual a língua materna de uma criança que tem em casa contato tanto com o português quanto com o italiano ou alemão, situações encontradas constantemente em nossa região. Conforme Payer (1999, p. 133), não faria sentido que na situação de imigração a função de língua materna seja exercida por uma língua apenas. Acreditamos que essa condição não se estenda apenas aos filhos de imigrantes, mas a toda geração posterior (netos, bisnetos...) que ainda hoje vive em um contexto em que o contato com mais de uma língua é frequente.

Com o objetivo de aprofundar a discussão sobre os conceitos de língua materna e sua relação com as demais representações de língua, destacaremos a seguir recortes das entrevistas em que os participantes foram questionados sobre o que eles consideram ser sua língua materna. Vejamos as sequências discursivas.

SD4 (E1) Se eu pensar na minha avó paterna/ no meu pai/ por exemplo/ meu pai/ a língua materna dele seria o italiano/ porque na casa dele os pais dele só falavam italiano/ ele entre os irmãos/ principalmente desde crianças/ bem pequenos// depois/ claro/ quando eles iam pra escola aprendiam o português e na sociedade/ na cidade onde eles viviam era o português/ mas em casa era o italiano/ no meu caso eu acredito que não/ a minha língua materna é a língua portuguesa porque apesar de eles falarem italiano não era o tempo todo é/// já era uma coisa/ assim/ muito mais dialeto/ eu acredito que a minha língua materna seja a língua portuguesa/ o italiano/ ele entra como uma outra língua falada no meu ambiente/

Nessa SD, o participante indica a língua portuguesa como sendo sua língua materna, pois era a usada no contexto familiar já que o italiano não era falado “o tempo todo”⁹. Nessa expressão, destacamos “todo” como um elemento quantificador que representa uma totalidade, uma completude, e entendemos que esse seja um desejo do enunciador, uma vontade de uma língua inteira. Essa marca discursiva evidencia um sujeito capturado pelo imaginário de língua

⁸ O contexto ao qual fazemos referência trata-se do período de nacionalização quando o Estado oficialmente interdita a prática das línguas imigrantes. Trataremos disso no capítulo 4.

⁹ Os recortes das entrevistas serão retomados no texto entre aspas e em itálico de forma que se diferenciem das citações.

ideal e perfeita. No entanto, nos questionamos se é possível o “*todo*” da língua. Se considerarmos que “ela não é nunca completa, nunca acabada” (CORACINI, 2007, p. 131), a busca pela completude é ilusória. Na sequência, E1 declara que o italiano é uma “*outra língua falada no meu ambiente*”, ou seja, uma língua que o enunciador não considera sua por não estar imerso em todos os momentos, o que acredita ser importante para que possa ser considerada sua língua mãe. Então qual seria essa “*outra língua*”? Não seria ela também sua língua constitutiva? A língua estranhamente familiar, a qual o entrevistado faz referência, é a que vem do outro e que não é a sua, ou seja, “eu não tenho senão uma língua e ela não é minha, a minha própria língua é-me uma língua inassimilável. A minha língua, a única que me ouço falar e me ouço a falar, é a língua do outro” (DERRIDA, 1996, p. 39). Entendemos, então, que a “*outra língua*” do enunciador é, também, a que o constitui. Trata-se, portanto, de um momento de identificação com o outro que “como fios que se tecem e se entrecruzam para formar outros fios, vão se entrelaçando e construindo a rede complexa e híbrida do inconsciente e, portanto, da subjetividade” (CORACINI, 2007, p. 61).

Destacamos, também, nessa sequência discursiva como estão postas as representações de língua: a língua italiana está ligada à família, ao lar, afinal, “*em casa era o italiano*” enquanto que o português é a língua da escola, do social, pois “*quando eles [os pais] iam pra escola aprendiam o português e na sociedade*”. Conforme Payer (1999, p. 134-135), trata-se de uma relação de familiaridade contraposta à formalidade, esta como a língua que convém ser falada no domínio público aquela não meramente como ligada ao emocional, mas como um campo discursivo funcionando como “um reduto de sentidos que não convém saírem em público”.

Chama-nos atenção, ainda, nesse trecho a referência a dialeto quando diz “*a minha língua materna é a língua portuguesa porque apesar de eles falarem italiano não era o tempo todo é/// já era uma coisa/ assim/ muito mais dialeto*” e nos questionamos: não seria esse dialeto também sua língua materna? Podemos inferir, a partir do enunciado, que E1 hesita em nomear a língua como dialeto, quando ao enunciar “*era uma coisa/ assim/ muito mais dialeto*” marca uma aproximação a ela, mas não a nomeia e, por isso, compreendemos que não a descreveria como sua LM. O enunciador, ao hesitar em nomear dialeto essa língua, dá mais relevância ao italiano formalmente estabelecido, o que, no nosso entendimento, aponta para um receio de que, ao nomeá-la, estaria minimizando sua importância. Nesse sentido, interpretamos que o participante se inscreve em um discurso que relaciona dialeto a uma variação da língua geralmente vista com desprestígio.

Para essa discussão consideramos importante trazer os apontamentos feitos pela Sociolinguística a respeito de dialeto. Para esta ciência, o termo dialeto é utilizado para indicar uma variação linguística. Não raro, o conceito é visto como uma espécie de língua sem prestígio. Conforme Trudgill (2000, p. 5), não é possível determinar diferenças entre língua e dialeto por meio de critérios linguísticos, mas somente por fatores culturais e políticos. Isso porque se considerarmos que assim como a língua, o dialeto também possui características de estrutura, compondo uma frase com sentido, então, ele pode ser considerado como pertencente à linguagem. O autor afirma que dialeto é uma variedade da língua, assim como a língua padrão o é e, por se tratar de uma variedade, possui uma carga de preconceito, pois, muitas vezes, sugere a fala informal, a fala de grupos de classe baixa. Citando como exemplo o inglês britânico, Trudgill explica que, historicamente, a língua padrão foi se desenvolvendo a partir dos dialetos do inglês falado nos arredores de Londres conforme foram sendo modificados por falantes da corte, professores, escritores e, mais tarde, pelas escolas públicas. Com o passar do tempo, o inglês falado nas classes superiores da sociedade da capital adquiriu prestígio e começou a se diferenciar muito marcadamente do usado por outros grupos sociais e começou a ser considerado modelo para todos que quisessem falar e escrever bem (TRUDGILL, 2000, p. 6). Tem-se, então, a língua padrão originada na língua dialetal.

Nessa perspectiva, entendemos que falar o dialeto não representa o desejo do “*todo*” ao qual E1 faz referência. Assim, o sujeito que se constitui pela língua/dialeto marca também o sujeito da falta que aqui está associado ao não domínio da língua entendida como a apropriada. O dialeto não é a língua do desejo, a língua desejada é a que possui prestígio e que os discursos vinculam àquela tida como padrão e isso evidencia os processos de falta. Diante disso e tendo em vista que a referência ao dialeto é recorrente nos enunciados dos estudantes, entendemos ser pertinente discuti-lo, pois, quase sempre, ele está associado à língua de fala, contrapondo-se a língua formal escrita e entendemos que isso pode apontar para um conflito identitário visto que é constitutivo do sujeito. Apresentamos, assim, os recortes para que se possa discuti-los.

SD5 (E2) “Ela [a mãe] sabe falar aquele alemão da vó e do vô/ aquele dialeto/ aquele tipo de alemão”

SD6 (E3) “[...] o dialeto/né/ o italiano/ que hoje eu já considero uma língua também/ principalmente pelas disciplinas que a gente teve /enfim/ eu passei a ter um outro olhar sobre a língua porque até um tempo atrás eu diria que eu não era bilíngue / né/ que eu não tinha outra língua/ hoje eu vejo de outra maneira”

SD7 (E4) “tenho inclusive primos que tão na Alemanha/ que foram/ uma imigração que eles fizeram pra lá/ [...] dominavam o alemão/ o dialeto daqui/ né/ que é um pouco diferente do original lá”

SD8 (E5) “*uma vez eu não sabia o quão importante ele [o dialeto] é/ porque hoje eu posso me comunica/ eu percebo que eu posso me comunica com pessoas da Itália/ que eu vou entende-las e elas entendem uma boa parte do que eu falo/ especialmente pros que são do norte da Itália/ e o italiano gramatical tem muito do dialeto de vêneto/ então é um dialeto/ sim/ tem uma importância/ sim/*”

Na SD5, em “*aquele tipo*”, enunciado por E2, o pronome demonstrativo indica distanciamento da pessoa que fala, interpretamos a partir disso que o entrevistado vê o dialeto como algo distante do que ele acredita ser a língua alemã. Para discutir essa relação com o pronome, buscamos suporte na teoria da enunciação, de Benveniste, a qual por meio dos elementos eu/tu/aqui/agora articula sujeito e estrutura, dando especial importância à questão da subjetividade e a partir disso discute o “homem na língua” (BENVENISTE, 1976, p. 245). Esses elementos, denominados de aparelho formal da enunciação, indicam as condições de pessoa (eu/tu), tempo (agora) e espaço (aqui) em que os enunciados são produzidos. Para o autor, é essencial “a relação entre o indicador (de pessoa, de tempo, de lugar, de objeto mostrado, etc.) e a *presente* instância de discurso” (BENVENISTE, 1976, p. 280). O teórico trabalha suas reflexões a partir das estruturas pronominais, começando pelos pronomes pessoais *eu/tu* que ele descreve como pessoa e *ele* como não pessoa, por se combinar com qualquer referência de objeto. A dupla *eu/tu* funciona em relação de dependência, ou seja, para que o *eu* exista é necessário que haja um *tu*, o que estabeleceria a comunicação. *Eu e tu* assumem, assim, um caráter subjetivo, enquanto *ele* indica a objetividade (ou um efeito de sentido de objetividade). Em relação ao tempo, este se estabelece sempre em função do momento da enunciação, sendo o presente (hoje/agora) em relação a sua anterioridade ou passado (ontem) e sua posterioridade ou futuro (amanhã). Em respeito ao espaço, este poderá ser marcado por pronome demonstrativos (este, espaço de primeira pessoa; esse, de segunda pessoa; aquele de terceira pessoa); advérbios de lugar (aqui, espaço de primeira pessoa; aí, de segunda pessoa; ali (próximo) ou lá (distante), espaços de terceira pessoa). Assim, e levando em consideração que há um sujeito que se apropria da língua, na relação pessoa, tempo e espaço está marcada a subjetividade que é a “capacidade do locutor para se propor como ‘sujeito¹⁰’” (BENVENISTE, 1976, p. 286). Nessa perspectiva, podemos interpretar que a subjetividade se apresenta na marca discursiva “*aquele*” e que esta afasta do sujeito a língua no que diz respeito ao espaço, ou seja, “*aquele tipo de alemão*” é exclusivo e está longe daquele que enuncia. Isso indica uma tensão

¹⁰ Mantivemos o termo como utilizado por Benveniste, o qual considera sujeito em uma relação com o enunciador. Em nosso trabalho, quando utilizarmos o conceito de sujeito, estaremos nos referindo ao sujeito da linguagem, concebendo-o como heterogêneo, cindido, clivado e que ocupa diferentes posições no discurso.

em que, ao mesmo tempo, que marca a origem do sujeito o desloca, provocando um sentimento de não pertencimento.

No mesmo ponto de vista estão os marcadores “*daqui*” e “*lá*” (“*o dialeto daqui/ né/ que é um pouco diferente do original lá*”) na SD7, que, ao marcar, respectivamente, o espaço da primeira e terceira pessoa criam um distanciamento e afastam a língua do sujeito. Da mesma forma os elementos de tempo, indicado pelo verbo ou por advérbio, como “*passsei*” (“*eu passei a ter*”) na SD6; “*sabia*” e “*é*” (“*uma vez eu não sabia o quão importante ele é*”) na SD8, apontam para o afastamento da língua à medida que o tempo passado busca marcar a situação no presente do sujeito, criando um efeito de ficção na tentativa de se sentir acolhido e fazendo parte daquele grupo. Além disso, nas SD6 e SD8, os entrevistados indicam que hoje já compreendem o dialeto como uma língua. Nesse caso, o advérbio “*hoje*” aponta para um corte no tempo em que os entrevistados marcam sua posição no discurso enquanto estudante de Letras que, introduzido nos estudos da linguagem, passou a considerar o que antes não era. Temos, então, nessas sequências o atravessamento do discurso científico que interpela o sujeito a assumir uma posição a respeito de sua língua, posição essa que entende o dialeto como língua. Dessa forma, hoje eles nomeiam o dialeto como língua, mas antes isso não era possível, o que pode ser interpretado, também, a partir dos marcadores discursivos “*né*”, enunciado por E3, e a repetição do “*sim*”, enunciado por E5. Ao enunciar “*né*”, o entrevistado busca a concordância do enunciatário como forma de validar sua posição. Já o entrevistado 5 procura na reafirmação (“*então é um dialeto/ sim/ tem uma importância/ sim*”) uma maneira de reconhecimento do dialeto como língua, na tentativa de aproximar o que antes era distante.

Entendemos, também, que o mesmo efeito de sentido de afastamento se encontra no enunciado por E4: “*original*” e nos questionamos se é possível determinar a originalidade de uma língua. Esse desejo pela língua ideal é impossível, é a língua inatingível que menciona Pêcheux (2004). O autor apresenta em sua obra *A língua inatingível*, as maneiras como a linguística persegue o ideal da língua e de como isso sempre escapa. Para ele, os diferentes grupos que se debruçaram sobre os estudos da língua ignoraram o fato que ela não poderia ser descrita de acordo com um sistema, e sim como sendo afetada pelo inconsciente e pela história. Assim, ao entendermos que o sujeito é sócio-histórico e ideologicamente constituído, pensar no ideal de língua é, como descreve o título da obra, visar uma língua inatingível.

Face ao exposto, marcas como “*aquele tipo de alemão*”, “*hoje eu já considero uma língua também*”, “*original*”, “*italiano gramatical tem muito do dialeto*” podem indicar a inscrição em um discurso em que o dialeto é estigmatizado e desprestigiado na sociedade, tendo

em vista que o coloca em oposição à língua formal já que esta possui uma estrutura escrita, o que figura no imaginário como condição para que uma língua seja classificada como língua. A língua formal se relaciona aos padrões linguísticos estabelecidos e que não condizem com a língua utilizada pelo falante, o que afasta a língua do seu enunciador.

Retomamos, a seguir, a discussão sobre língua materna trazendo outra sequência discursiva com resposta às questões “O que você entende por língua materna? Qual você considera ser a sua? Por quê?”.

SD9 (E2) [suspiros/longa pausa] então eu// é muito confuso essa pergunta pra mim porque poderia sê/ a língua materna poderia sê a alemã/ né/ eu acredito que seja a minha língua materna o alemão/ a língua alemã/ só que eu perdi isso / então ela/ ela é a materna/ mas ela tá ali/ ela tá estacionada/ como se ela tivesse morta e precisasse sê resgatada de alguma forma/ sabe/ então eu hoje eu não/ eu só sei/ eu sei o português/ digamos assim/ né/ o alemão eu já não sei mais/ foi esquecido/ mas se a gente pode contar a língua desde berço seria o alemão porque eu tive o contato/ né/ eu tive/ eu cresci com pessoas falando alemão/ eu cresci entendendo as coisas em alemão/ poderia sê/ eu acredito que a materna seria essa/ daí depois o português foi/ foi/ ehh/ a gente é obrigado/ né/ eu fui obrigada digamos assim a falá/ entendê/ a lê/ escrevê [porque obrigada?] é/// a gente é obrigada porque na escola eles não/ não/// eles tiram a língua/ né/ eles/ é a mesma coisa/ eles arrancam o alemão de você/ porque isso com o tempo você vai esquecendo se você não pratica/ qualquer língua se você não praticá você vai acabá esquecendo de alguma forma [...] a gente é obrigado a sabê o português/ falá português/ aí começa a zoação na escola/ aí você começa a ficar com vergonha/ você acaba se/ se fechando/ se CERRANDO/ você não/ não que mais falá/ daí eu sempre dizia/ eu quero falá brasileiro/ eu quero falá brasileiro/ eu falava/ não quero mais falá alemão/ quero falá brasileiro // e daí eles zoam muito com/ com o p o t/ entende/ daí tu começa a tentá falá diferente/ a tentá se policiá na fala/ a tentá se policiá [trocava, era isso?] Ah/ sim/ é que falava mais forte/ né/ por exemplo é tudo xóia/ entende/ tudo joia/ tudo xóia/então ehh/ ahhh/ o b pelo p/ não vai falá bola/ vai falá pola/ alguma coisa assim /né/ nesse sentido que os alemão tem no caso/ daí então a gente é zoado por isso/ daí tu começa a tentá falá diferente/ a tentá se policiá na fala/ a tentá se policiá [...] então a gente acaba se retraindo/ não falando e acaba treinando em casa/ foi o que eu fiz / né/ até o objetivo da Letras é também /né/ fazer Letras é/// aprendê mais/ sabê mais e escrevê mais certinho como deve sê na norma culta e tal [...] pra eu podê ajudá também /né/ crianças/ pessoas que sofreram com esse tipo de preconceito/ pra elas entendê que isso não é uma aberração da humanidade /né/ não é / isso não é errado/ como as pessoas falam na escola / né/ como falavam né antigamente/ ATÉ HOJE assim tem professores de alguns cursos que é/// falam do R /né/ que aqui em Chapecó tem muito esse R /né/ de caro/ caroça/ essas coisas assim / esse R daí eles falam bastante/ então é/// eu tento passá pra esses meus alunos aqui / né/[...] eles podem até tentá se policiá/ mas que isso é da origem/ né / tá enraizado não é assim / ah não é errado/ entende/ é um preconceito que /enfim/ existe/ e que daí pra eles tê também argumentos /né / quando alguém criticá eles/ pra eles sabê o que respondê pra essas pessoas /né/ que criticam

Na SD9, vemos que o entrevistado indica a língua alemã como sendo a materna e a conceitua como a língua de berço. Sua indicação é feita com hesitação, o que é percebido pela longa pausa e suspiros que precedem a enunciação, o silêncio, aqui, “pode ser pensado como a respiração da significação, lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido” (ORLANDI, 2012, p. 83). Este não-dizer representa um esforço do entrevistado em entender sua própria condição, de saber o lugar que ocupa dentro de um contexto que não parece ser ao qual pertence. Além disso, entendemos que esse silêncio está refletido no pronome demonstrativo masculino “isso” no enunciado “só que eu perdi isso” que, ao perder o seu referente, cala a língua. Será “isso”, que o entrevistado perde, o ser alemão? Ao

perder “*isso*”, o sujeito perde também o sentimento de pertencimento, não se encaixa: nem aqui e nem lá. Perdendo “*isso*”, perde também sua identidade.

Ao tratar da sua língua, o próprio participante confirma ser uma questão confusa porque a língua que ele intitula ser a materna está “*estacionada, como se ela estivesse morta e precisasse sê resgatada*”. Chama-nos a atenção nesse trecho a utilização dos vocábulos “*morta*” e “*resgatada*” e nos questionamos quais os sentidos possíveis para os termos, já que poderíamos supor que somente algo vivo seria capaz de ser resgatado. Conforme o dicionário¹¹ de Língua Portuguesa, Houaiss (2007), entre as definições possíveis para a palavra morte temos “*intenso sofrimento, grande dor e angústia*”. Já para a palavra resgate encontramos “*tirar do esquecimento, livrar da ruína, conseguir (algo) à custa de muito esforço, de sacrifício, voltar a ter, recuperar*”. A partir desses significados e das marcas discursivas “*morta*” e “*resgatada*” inferimos que a língua alemã do sujeito foi interdita e que o resgate acontecerá mediante muito esforço, pois isso implica na sua aceitação pelo outro. Assim, morre a língua do sujeito, morrem suas identificações, morre, de certa forma, o próprio sujeito. Entendemos, então, que houve um deslizamento de sentido do termo *morte* para indicar a angústia de não poder se comunicar, atualmente, por meio de sua língua materna e, assim, pudemos inferir que a “*morte*” de sua língua materna foi um processo de sofrimento, mas que poderá ser recuperado (resgatado).

Essa *morte* que representa intenso sofrimento pode ser notada também quando E2 coloca que o aprendizado de português aconteceu de forma angustiante, ao declarar “*a gente é obrigada porque na escola [...] eles tiram a língua [...] eles arrancam o alemão de você*”. E2 teve sua língua materna interdita ao ser obrigado a falar o português e “quando se interdita o acesso a uma língua, não se interdita coisa alguma, nenhum gesto, nenhum acto. Interdita-se o acesso ao dizer, eis tudo, a um certo dizer” (DERRIDA, 1996, p. 47). Essa obrigação, que indica que algo foi forçado, imposto, pode ser verificada nas marcas linguísticas “*tiram*” e “*arrancam*”, o que nos leva à interpretação de que E2 resistiu ao aprendizado do português, ou seja, sua língua materna foi silenciada. Essa SD nos leva às palavras de Coracini (2007, p. 131) ao mencionar que “é preciso questionar a oposição língua materna/ língua estrangeira, pois toda língua é, ao mesmo tempo, o lugar do repouso e o lugar do estranhamento, o lugar da interdição

¹¹ Amparamos-nos no dicionário para a busca de outros significados para os termos levando em consideração ser ele um saber sócio-histórico produzido sobre o léxico. De acordo com Stübe Netto (2008, p.135), o dicionário sustenta “um regime que norteia o sentido para uma pretensa universalidade e homogeneidade, calcado em um jogo com/no arquivo, por representações sócio historicamente constituídas”. No entanto, não o tomaremos como verdade absoluta, pois “é preciso pensar que a língua está viva, em constante movimento e nem tudo é apreendido pelo sujeito, muito menos estará no dicionário” (Silveira, 2010, p. 24)

e o lugar do gozo”. Para E2, a relação com as línguas alemã e portuguesa era o momento de repouso, do aconchego do lar, mas também o momento de estranhamento e de angústias. As línguas que o constituem em sujeito são o exemplo do estranho-familiar mencionado por Freud.

Ainda na SD9, nos chama atenção a marca discursiva “*cerrando*” que significa fechar, unir de forma a bloquear, terminar. A partir desses sentidos e pela forma como enfatiza o enunciado, podemos interpretar que o entrevistado buscava pôr fim aos momentos de angústia, inquietação, no silenciamento¹² de sua própria língua e ao desejar a língua do outro (“*não quero mais falar alemão/ quero falar brasileiro*”). Entendemos também que há um deslizamento de sentidos a partir desta marca discursiva de forma que seja possível diferentes conexões, começando por “*obrigação*”, passando para “*policar-se*”, “*fechar*”, “*cerrar*”, “*retrair*”, “*morte*”. A metáfora que desloca o sentido, “uma palavra pela outra”, ocorre porque, de acordo com Pêcheux (2011, p. 160), trata-se de uma *perturbação* que “pode tomar a forma do lapso, do ato falho, do efeito poético, do Witz ou do enigma”, ou seja, a língua está sujeita a falhas e é por meio das metáforas que isso se evidencia. O autor explica, ainda, que “[...] todo o enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferentemente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (PÊCHEUX, 2008, p. 53). Nessa perspectiva, entendemos que o efeito metafórico aqui simboliza a violência, que ao deslizar os sentidos aponta para uma trajetória na qual está marcada a interdição (“*morte*”) de sua língua. Nesse processo em que uma palavra substitui a outra, já que de acordo com Pêcheux, não há sentido preso às palavras, chega-se a um termo que está distante do primeiro (obrigação – morte), no entanto é possível evidenciar que o último preserva uma memória de sentido. Conforme Orlandi (2012), esse deslizamento de sentidos – efeito metafórico – não é um desvio, mas uma transferência que está na base da constituição dos sujeitos, trata-se do deslize que é o lugar da interpretação e da historicidade.

A historicidade representada pelos deslizes produzidos nas relações de paráfrase que instalam o dizer na articulação de diferentes formações discursivas, submetendo-os à metáfora (transferências), aos deslocamentos: possíveis “outros”. Falamos a mesma língua, mas falamos diferente. Dizemos as mesmas palavras, mas elas podem significar diferente. As palavras remetem a discursos que derivam seus sentidos das formações discursivas, regiões do interdiscurso que, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. (ORLANDI, 2012, p. 80-81).

A partir do que nos explica a autora, temos que o efeito metafórico é parte do funcionamento discursivo, pois trata da relação língua e discurso. O lugar em que a língua e a

¹² Discutiremos mais sobre a noção de silenciamento no capítulo 3.

história se ligam pelo equívoco, é o lugar em que os deslizamentos de sentidos trabalham a interpretação e “onde está a interpretação está a relação da língua com a história para significar” (ORLANDI, 2012, p. 78). Assim, os sentidos existem nas relações de metáforas. É na possibilidade de haver deslocamento de sentidos que se constrói o efeito metafórico. Falar de metáfora é entender que aí está funcionando a língua, sujeita a falhas e a deslizamentos. Dessa forma, o sentido produzido no deslizamento “*obrigação*”, “*policar-se*”, “*fechar*”, “*cerrar*”, “*retrair*”, “*morte*” apontam para um discurso que privilegia o ensino da língua entendida como a ideal, ignorando a heterogeneidade existente. Há uma imposição externa (“*obrigação*”) que gera uma autocensura (“*policar-se*”) e que resulta na interdição gradativa da língua (“*fechar*”, “*cerrar*”, “*retrair*”, “*morte*”). A ansiedade gerada a partir dessa interdição do seu dizer e na busca por ser aceito (“*quero falar brasileiro*”) produzem marcas no sujeito e apontam para um conflito identitário.

A seguir, continuaremos as discussões sobre língua materna, apresentando um novo recorte.

SD10 (E3) língua materna eu considero a língua primeira/ né/ aquela que a gente tem contato/// desde sempre/ desde pequenos/ a língua/ tem gente / né/ que considera a língua de casa/ a língua que os pais falam/ eu confesso que eu não tenho uma definição assim pra língua materna/ eu acredito que seja essa/ a primeira língua que eu tive contato quando eu era pequena/ é/// a minha língua materna/ é/// e eu acredito também que eu possa ter mais de uma língua materna/ né/ não sei/ eu acredito que sim [...] eu não sei se tem como ter mais de uma língua materna/ mas por exemplo/ eu tive/ meu pais nunca falaram comigo/ por exemplo/ só no dialeto italiano/ mas eu sempre escutei o dialeto italiano na minha casa/ então inconscientemente essa também foi a minha língua materna embora eu tenha/ tenha sempre/ né/ tido o português também [...] não sei se eu posso tê mais do que uma língua materna/ mas me parece que é isso /sabe/ que vai nesse caminho porque eu não consigo é/ separa o momento em que eu adquirei cada uma delas/ embora a minha aquisição não seja pra fala seja mais pra compreensão do italiano

E3 apresenta como definição de LM “*a língua primeira*”, que para ele trata-se daquela com a qual teve contato desde a infância. Para Stübe Netto (2008, p. 145), isso indica que o participante se inscreve em um discurso que relaciona a língua materna à primeira língua que se aprende e que esse imaginário é reforçado cientificamente por teorias da aquisição da linguagem. Para a psicanálise, a língua materna não significa necessariamente a língua falada pela mãe, mas aquela na qual o sujeito construiu seu próprio conhecimento de mundo, em que o sujeito estruturou sua subjetividade. Dessa forma, podemos encontrar várias línguas funcionando na constituição do sujeito. Na sequência do enunciado, E3 declara considerar tanto o português, quanto o italiano, sua língua materna, embora manifeste que “*não sei se eu posso tê mais do que uma língua materna*”. Na continuidade dessa sequência, o entrevistado enuncia que “*mas me parece que é isso*”, entendemos que aqui há diferentes discursos que atravessam seus dizeres, aquele que entende que é possível ter mais de uma língua materna, interpretado a

partir do operador argumentativo “*mas*” que coloca em oposição o que foi dito antes, portanto sendo possível ter mais de uma língua materna. Além disso, há o discurso produzido cientificamente a partir do imaginário de língua materna como única, “*a língua primeira*”, e que poderia estar relacionado aos conteúdos ensinados a partir da matriz curricular disponibilizada pela universidade. Compreendemos que esses dois discursos produzem um conflito identitário na medida em que o sujeito não entende que língua é essa que o constitui.

Notamos, ainda, nos dizeres de E3 um deslizamento que ocorre a partir do pronome “*eu*” para o pronome “*a gente*” ao enunciar “*língua materna eu considero a língua primeira/ né/ aquela que a gente tem contato/// desde sempre*”. Esse descolamento de *eu* (único) para *nós* (vários) indica a necessidade de colocar os dizeres na voz do outro como uma tentativa de indicar que se trata de um posicionamento compartilhado pelos demais. No termo “*a gente*”, o enunciador também se inclui, mas por tratar de mais de um, nos perguntamos quem serão os demais. Assim, ao enunciar “*a gente*”, entendemos que o entrevistado envolve a si, o interlocutor e também os teóricos da linguística estudados durante sua formação no curso de Letras, já que, mesmo hesitando, enuncia “*eu acredito também que eu possa ter mais de uma língua materna*”.

Na sequência, trazemos novo recorte sobre a questão da língua materna.

SD11 (E5) Língua materna é a língua que a gente aprende com naturalidade juntamente com a família/ seja ela uma família biológica/ seja ela uma família espiritual/ [qual você considera a sua língua? Por quê?] Materna? Considero as duas/ tanto o português como o italiano/ porque quando eu nasci eu já tinha irmãos [...] que já iam pra escola/ então eles já falavam o português/ então meus pais falavam mais em italiano/ mas os meus irmãos falavam o português/ então desde criança eu tenho as duas línguas/ se bem que muitos não consideram o dialeto uma língua

Nessa sequência discursiva, notamos que E5 desliza entre a certeza de considerar ambas as línguas, italiano e português, como materna ao enunciar “*materna? considero as duas*” e a dúvida de o dizer porque “*muitos não consideram o dialeto uma língua*”. Essa conclusão é possível a partir da marca “*se bem que*” que tem a função de conjunção adversativa, ou seja, expressa ideia contrária. Assim, o fato de “*muitos não consideraram o dialeto uma língua*” se opõe à ideia de considerar também o italiano a língua materna. Como se dá essa contradição? Equívoco? Falha? Milner (2012) sustenta que o equívoco, a falha, são constitutivos da língua e por isso o sentido escapa. Essa língua que falha e que faz falhar o discurso reafirma o sujeito na ilusória tentativa de controlar o seu dizer e que também marca um conflito de não saber a que lugar pertence.

Ainda na SD11, nos chama a atenção a definição dada pelo entrevistado à língua materna ao descrevê-la como “*a língua que a gente aprende com naturalidade juntamente com a família/ seja ela uma família biológica/ seja ela uma família espiritual*”. O vocábulo “*naturalidade*” pode ser interpretado com algo espontâneo, pois o estar-já-aí da língua é tão onipresente na vida do sujeito que ele tem a percepção de jamais tê-la aprendido (REVUZ, 1998, p. 215), ou seja, o sujeito não é capaz de determinar em que momento se deu essa aquisição. Nesse sentido, Derrida (1996, p. 90) declara que nem mesmo nossa língua materna é um bem natural: “A língua dita materna nunca é puramente natural, nem própria nem habitável”, ou seja, ela não nos pertence, não representa nossa casa. Podemos apenas, conforme o autor, entregarmo-nos a ela. Entregamo-nos a ela porque é imposta pelos diferentes grupos ao qual nos inscrevemos sejam eles social, étnico, cultural, etc. É sempre a língua do outro que faz o sujeito se sentir aceito, criando um vínculo de pertencimento.

A partir desses recortes, percebemos algumas regularidades que nos levaram a concluir que os participantes não tinham clareza de como definir sua língua materna, o que pode ser notado no uso dos marcadores discursivos “*eu acho*”, “*eu acredito*”, “*é confuso*”. Alguns indicaram o português, outros o italiano ou o alemão e há, ainda, os que consideram ter duas línguas (português e italiano ou português e alemão) como materna. Essa hesitação ao definir sua LM pode ser representativa de momentos de identificação do sujeito com a língua, pois há

[...] o rastro da língua da infância, das raízes familiares, dos traços de pertença, que revelam uma herança, ou seja, na língua híbrida escapa e se instala a herança histórica, que deixa marcas nos processos de subjetivação do enunciatador. Dupla injunção: língua portuguesa como padrão, em tensão com a língua portuguesa do cotidiano, marcada pela presença dos traços da língua italiana; não uma e outra língua, mas uma na outra, sem fronteiras definidas, mesclando-se, imbricando-se, confundindo-se. (STÜBE NETTO, 2008, p. 147).

A tensão entre a língua portuguesa como padrão e língua portuguesa do cotidiano nos remete ao imaginário sobre as línguas materna, oficial e nacional já que não necessariamente uma corresponde à outra. É como argumenta Orlandi na epígrafe deste subcapítulo, “falamos a “mesma” língua, mas falamos diferente”. Nesse sentido, discutiremos, a seguir, a relação entre essas noções de língua.

3.2 NOSSA LÍNGUA FRÁTRIA

A língua é minha pátria
 eu não tenho pátria, tenho mátria
 Eu quero frátria
 (VELOSO, 1984)

A epígrafe que abre este subcapítulo sugere um conflito entre a língua do pai (pátria) e a língua da mãe (mátria), o que, conforme Pêcheux (2004, p. 51), trata-se, tanto no sentido gramatical quanto sexual, de gêneros da loucura: “o ‘feminino’ da língua da mãe do fluxo oral das palavras, o ‘masculino’ da língua ideal, escritura em que o significante ausente domina a construção sintática”. Assim, nos parece, que essa divisão faz gerar o desejo pela língua irmã (frátria) e nos questionamos se seria ela o imaginário de língua inclusiva, a que traria o aconchego, o conforto do lar. Portanto, esta seção busca discutir como a relação entre as línguas oficial, nacional e materna produzem identificação.

A língua materna (a da mãe) é atravessada pela língua oficial (do pai), que é a estabelecida pelo Estado para figurar em documentos e comunicações oficiais e que se presume ser a língua das gramáticas; e também pela língua nacional da sociedade em que o sujeito está inserido. Ghiraldelo (2002) apresenta uma definição para os conceitos de língua materna, oficial e nacional que consideramos pertinente trazer para esta discussão. Conforme a autora:

A língua oficial é a língua estabelecida pelo governo de um Estado-nação, a língua que deve predominar, ao menos nas comunicações institucionais e públicas, em todo o território nacional. É uma suposta língua definida pelas gramáticas normativas, que teria o léxico estabelecido pelos dicionários. A língua materna é a língua que faz com que um indivíduo, enquanto ser biológico, torne-se um sujeito de linguagem, ou seja, que o introduz no mundo simbólico. A língua nacional guarda arranjos fonético-fonológicos, lexicais, sintáticos e semânticos das línguas maternas dos falantes de determinada sociedade e arranjos da língua oficial. É a língua que possibilita a comunicação entre os falantes, sejam eles escolarizados ou não. (GHIRALDELO, 2002, p. 51).

A partir dessas definições, pode-se concluir que não necessariamente uma língua oficial ou nacional é a língua materna de uma pessoa. Essa questão de nomeação da língua torna-se importante para o sujeito, tendo em vista que afeta sua autonomia, identidade e autodeterminação (ORLANDI, 2005, p. 29).

O estabelecimento da língua nacional, tomada como língua comum, mesmo não o sendo, é parte importante da constituição de uma nação, pois é “a língua de um povo, enquanto língua que o caracteriza, que dá a seus falantes uma relação de pertencer a esse povo” (GUIMARÃES, 2005, p. 22). É por meio do estabelecimento dela que o sujeito se identifica como membro de

uma comunidade. Ghiraldelo (2002, p. 54) explica que há outros elementos que caracterizam uma nação como, por exemplo, a demarcação de território. Esse elemento, explica a autora, fez surgir registro de húngaros que não falavam húngaro e gregos de fala eslava e que, nesse contexto, determinar a língua oficial é questão importante para instituir uma nação. A autora esclarece que:

A fixação de uma língua oficial, ligada a um Estado ou, ao menos, ao reconhecimento oficial, vem, muitas vezes, acompanhada pelo nacionalismo linguístico, sobretudo quando se trata da elevação de um idioma regional à categoria de língua oficial, e não ocorre exclusivamente por problemas de comunicação, mas por questões de poder, político-ideológicas. (GHIRALDELO, 2002, p. 54).

Nesse sentido, buscava-se, por meio do estabelecimento de uma língua oficial que, com frequência era a falada pela classe político-econômica e culturalmente dominante, ainda que a maioria não a falasse, a introdução de um nacionalismo de forma a fortalecer a unidade do Estado. A adoção dessa língua se dava por meio da educação pública e de mecanismos administrativos, como a criação de leis.

Ghiraldelo (2002, p. 56) acrescenta, ainda, que a fixação da língua oficial em contextos europeus aconteceu a partir de línguas existentes ou faladas em determinada região, enquanto no Brasil ela foi imposta pelo colonizador. Conforme Orlandi (2009, p. 159), com a colonização, os portugueses se colocaram diante da diversidade de costumes e línguas e disso “resultou que, deslocando-se no espaço e no tempo, novas memórias discursivas locais foram gestadas de forma que houve uma historicização da língua portuguesa que assim sofreu os efeitos da memória local”. Para a autora, tratava-se de nomear diferentes realidades, já que esse deslocamento produziu diferentes modos de dizer e, assim, diferentes discursos e diferentes modos de significar. Entre outras questões, isso levou estudiosos a buscarem como nomeação para a língua falada no Brasil o nome de “língua brasileira”. Orlandi (2005, p. 29), explica que, o contexto histórico da nomeação da língua no Brasil foi um processo que gerou (e ainda gera) tensão na medida em que, alegam os opositores a mudança, esse nome desestabilizaria um “eixo social que tem nos percursos da escrita, sob os auspícios da língua portuguesa, o seu suporte, a sua referência”. Assim, tal questão foi supostamente resolvida a partir de medidas oficiais de imposição da língua portuguesa, como, por exemplo, as ações implementadas pelo Governo Vargas de proibição da língua falada pelos imigrantes¹³. Medidas como essa e a regulamentação dada por meio da Constituição Brasileira de 1946 nomeando a língua falada no Brasil de

¹³ Discutiremos mais sobre essa questão no capítulo 4.

portuguesa gerou um imaginário de unidade, sobrepondo-a a de língua materna. Essa sobreposição é distribuída “para seus falantes como politicamente dominante. Isto faz com que a distribuição das outras línguas para seus falantes seja significada por um caráter de ‘inferioridade’” (GUIMARÃES, 2005, p. 22). Portanto, a imposição do português como língua comum gera o imaginário de país monolíngue e interdita outras línguas e “isso mostra como as verdades criadas sobre uma determinada língua revelam as relações de forças, de poder, entre os membros de uma sociedade” (GHIRALDELO, 2002, p. 57). Assim, ensinar a língua portuguesa tem uma função política visto que o seu domínio é aceito como verdade, apagando-se as demais línguas.

Para Foucault (1979, p. 12) não é possível haver verdade sem poder posto que “a verdade não existe fora do poder ou sem poder”. Para o filósofo, o poder não é somente algo repressor, pois dessa forma não se manteria. O que faz com que seja aceito é que “ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisa, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 1979, p. 8). O autor explica, ainda, que cada sociedade possui o seu regime de verdade, o que significa dizer que há tipos de discursos que essa sociedade aceita, fazendo-os funcionar como verdadeiros, ou seja, o poder além de oprimir, produz verdades e saberes. Nessa perspectiva, ao impor a língua portuguesa como uma verdade para a sociedade brasileira se apagaram as possibilidades de atender a diversidade linguística que aqui existe. A obrigatoriedade do ensino e aprendizagem do português no Brasil é um exemplo de como a relação de verdade e poder, que pode atuar em vários níveis, atua em uma sociedade que acolhe, por exemplo, como verdade o discurso científico e as instituições que o produzem.

Retomando as questões sobre o imaginário de língua e tendo em vista que os conceitos de língua materna, oficial e nacional se misturam e se influenciam não é possível determinar linhas divisórias, mas é possível perceber como elas se relacionam produzindo identificação pelos sujeitos. Nesse sentido, trazemos a seguir recortes que tentam ilustrar como as representações de língua perpassam os discursos. Para isso, destacamos as sequências discursivas a seguir.

SD12¹⁴ (E2) [...] a gente é obrigado a sabê o português/ falá português/ aí começa a zoação na escola/ aí você começa a ficar com vergonha/ você acaba se/ se fechando/ se CERRANDO/ você não/ não qué mais falá/ daí eu sempre dizia/ eu quero falá brasileiro/ eu quero falá brasileiro/ eu falava/ não quero mais falá alemão/ quero falá brasileiro [...] daí tu começa a tentá falá diferente/ a tentá se policiá na fala/ a tentá se policiá [...] então a gente acaba se retraindo/ não falando e acaba treinando em casa/ foi o que eu fiz/ né/ até o objetivo da Letras é também

¹⁴ A SD12 é recortada da SD9

/né/ fazer Letras é/// aprendê mais/ sabê mais e escrevê mais certinho como deve sê na norma culta e tal [...] pra eu podê ajudá também /né/ crianças/ pessoas que sofreram com esse tipo de preconceito/ pra elas entendê que isso não é uma aberração da humanidade /né/ não é / isso não é errado/ como as pessoas falam na escola / né/ como falavam né antigamente/ ATÉ HOJE assim tem professores de alguns cursos que é/// falam do R /né/ que aqui em Chapecó tem muito esse R /né/ de caro/ caroça/ essas coisas assim / esse R daí eles falam bastante/ então é/// eu tento passá pra esses meus alunos aqui / né/ [...] eles podem até tentá se policiá/ mas que isso é da origem/ né / tá enraizado não é assim / ah não é errado/ entende/ é um preconceito que /enfim/ existe/ e que daí pra eles tê também argumentos /né/ quando alguém criticá eles/ pra eles sabê o que respondê pra essas pessoas /né/ que criticam

Na SD12, a partir do enunciado “*norma culta*”, notamos a imagem do português como língua oficial e como sinônimo de gramática, pois “*o objetivo da Letras é também /né/ fazer Letras é/// aprendê mais/ sabê mais e escrevê mais certinho como deve sê na norma culta e tal*”. E2 cursa o sétimo período de Letras Português e Espanhol e declara que a razão pela escolha do curso é a de melhorar seu desempenho com a língua portuguesa. O discurso que se materializa nessas formulações é o pedagógico que traz, na discursividade sobre o ensino da língua, a importância do conhecimento gramatical. Nesse sentido, também podemos destacar as marcas linguísticas “*dever*” e “*policar*” que evocam um discurso jurídico, já que *policar* sugere o dever de fiscalizar as regras, neste caso, as normas gramaticais, reprimindo quem não as cumprir. Essas marcas nos remetem à noção de poder disciplinar trabalhada por Foucault (1979, p. 106) que trata de “uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos”. Conforme o autor, essa noção diz respeito a um poder preocupado não somente com a regulação de populações, mas também com a regulação do indivíduo e do corpo: ao se controlar o corpo, se controla a mente. *Policar*, assim, pode destacar o caráter controlador e de “inferioridade” da língua visto que a língua politicamente distribuída estabelece a necessidade de constante vigilância de forma que o sujeito não se torne uma “*aberração da natureza*”. Além disso, *policar* demonstra a ilusão que o sujeito tem de controlar o seu dizer, o “uso consciente de uma língua correta (“*norma culta*”), por um sujeito consciente (ou que assim se desejaria que fosse)” (CORACINI, 2007, p 140) é uma ilusão, pois a língua lhe escapa, falha, o que pode ser evidenciado pelas repetições (“*eu quero falá brasileiro*”, “*tentá se policiá*”) ou pelas hesitações indicadas pelo alongamento da vogal e (///).

Saber uma língua, nessa perspectiva, é conhecer as regras prescritas nas gramáticas normativas, do contrário o falante poderá ser considerado uma “*aberração da humanidade*”. A imagem da língua “errada” escapa pela denegação “*não é errado*” e se mostra como aquilo que está recalcado. Esse adjetivo, utilizado por E2, possui uma conotação negativa e, na nossa interpretação, indica um conflito vivido entre as representações de língua materna e oficial. Aquela considerada imperfeita, já que busca aprender “*mais certinho*”, em relação a esta. Essa

marcação discursiva é indício do desejo do sujeito à língua do outro, aquela que o faz sentir-se aceito, que atribui um lugar na sociedade, mas

[...] a língua do outro o destitui desse lugar, o impede de ocupar um lugar confortável no grupo a que pertence, perturba o sentimento de pertença, de identidade que, embora ilusoriamente, todo sujeito constrói para si, a partir do olhar do outro com que se relaciona. (CORACINI, 2007, p. 140).

O desejo pela língua do outro (“*eu quero falá brasileiro*”) em detrimento a sua (“*não quero mais falá alemão*”) indica o incômodo que afeta o sentimento de pertencimento, de se entender aceito por um grupo, deixando-o sem morada, deslocado, sem fazer parte de lugar algum. Falar sobre sua língua desestabiliza, causando tensão e sofrimento. É uma tensão que pode ser interpretada na nomeação de sua língua que não é a língua portuguesa, mas a brasileira. Essa representação¹⁵ remonta as discussões realizadas entre os especialistas, especialmente durante o séc. XIX, quando, de acordo com Orlandi (2005, p. 29) o imaginário da língua oscilava entre a autonomia e o legado de Portugal. Para a autora, “a língua brasileira se difere da língua portuguesa em sua forma material que é a base dos processos discursivos diferenciados. Não se significa da mesma maneira em português e em brasileiro” (ORLANDI, 2009, p. 48). Dessa forma, ao enunciar “*quero falá brasileiro*”, outros sentidos são produzidos. Sentidos que apontam para o desejo do ser brasileiro, da pertença, de encontrar seu lugar, seu espaço, construindo para si um sentimento de identidade. No entanto, o sujeito que deseja e busca esse espaço, encontra-se com o não lugar, descrito por Marc Augé.

Conforme Augé (2010), a globalização trouxe a mobilidade, troca de bens e serviços e uma grande quantidade de informações, produzindo a sensação de se estar em todos os lugares. Segundo o autor, a concentração urbana e as migrações criam o que ele denomina de não-lugares (aeroportos, vias expressas, salas de espera, centros comerciais, estações de metrô, campos de refugiados, supermercados, etc.). Tratam-se de espaços em que as pessoas estão em trânsito, são lugares de ninguém, que não produzem uma identidade por não serem relacionais. Se, de um lado, os não lugares é o espaço da comunicação, circulação de pessoas e consumo, por outro “criam uma tensão solitária” (AUGÉ, 2010, p. 87), transformando o mundo em um espaço de relações imaginárias, em que

¹⁵ De acordo com Stübe Netto (2008, p. 144), a representação não é substituta do real, mas constitutiva da realidade por meio de um jogo simbólico e imaginário, ou seja, ela é de cunho do inconsciente. Nesse sentido, afirma que “uma representação inconsciente é, portanto, aquela que não percebemos, mas cuja existência admitimos, com base em outros indícios e evidências” (FREUD, 1912, apud STÜBE NETTO, 2008, p. 144).

[...] os indivíduos só interajam com textos, sem outros enunciadores que não pessoas “morais” ou instituições (aeroportos, companhias aéreas, Ministérios dos Transportes, sociedades comerciais, polícia rodoviária, municípios), cuja presença se adivinha vagamente ou se afirma mais explicitamente (“o Conselho Geral financia este trecho da estrada, “o Estado está trabalhando para melhorar suas condições de vida”), por trás de injunções, dos conselhos, dos comentários, das “mensagens” transmitidas pelos inúmeros “suportes” (painéis, telas, cartazes) que são parte integrante da paisagem contemporânea. (AUGÉ, 2010, p. 89).

Dessa forma, o não lugar é o espaço construído, do individual, espaço que não gera vínculos e não produz a identidade. Nessa perspectiva, o não lugar se opõe ao lugar que é o espaço da vivência, que possibilita que as relações aconteçam, portanto, que possibilita um sentimento de identidade. Augé (2010, p. 74) explica que o lugar e o não lugar são “polaridades fugidias: o primeiro nunca é completamente apagado e o segundo nunca se realiza completamente”. A partir do que expõe Augé, podemos concluir que a língua materna é um lugar por ser o espaço da vivência, que produz o aconchego e segurança se contrapondo à língua oficial, construída para possibilitar a interação sem que se produza vínculos identitários. Cabe destacarmos, aqui, que o sujeito é afetado de maneiras diferentes pela língua, dependendo dos processos históricos que o interpelou. Isso significa dizer que os processos de imigração contemporânea e os que aconteceram no começo do XX, produzem diferentes identificações. Payer (2013) explica que para os imigrantes do pós-guerra, que não tiveram contato com as ações de interdição, a passagem de uma língua para a outra se deu sob um efeito de “naturalidade”, diferentemente do que aconteceu com os imigrantes que vivenciaram o período em que se estabeleceu a política de nacionalização. Nesse sentido, E2 busca no “*falá brasileiro*” uma tentativa de encontrar seu lugar, isso como efeito de sentido de um processo histórico que buscou o silenciamento das línguas de imigração. Seria, então, esse falar brasileiro o espaço da língua frátria?

Na tentativa de encontrar um lugar, o sujeito deseja a língua do outro. Vejamos essa questão no recorte a seguir.

SD13 (E4) [...] quando a gente era pequeno se conversava [em alemão]/ mas depois era vergonhoso/ era feio/ sabe/ [vergonhoso? Fala mais sobre isso] é/ sei lá/ a comunidade não aceitava muito línguas estrangeiras/ tinha que se falá o português e tinha que se falá o português corretamente / né/ era corrigido se tu falava o R carregado aquela coisa / né/ de fala caro/ caroça/ essas coisas assim/ que hoje em dia é considerado cultural/ antigamente era considerado errado/ era corrigido/né/ [corrigido na escola?] na escola/ na escola/ na comunidade/ as pessoas não aceitavam que tu falasse errado [risos]/ errado entre aspas/ né/ que hoje em dia a gente aprendeu que isso é próprio da comunidade alemã/ né/ ou de otras comunidades/ mas antigamente era/ era quase que crucificado/ corrigido

Interpretamos, a partir da SD13, evidências do desejo pela língua do outro ao enunciar que falar a língua da infância “*era vergonhoso/ era feio*”. É interessante notar que o entrevistado

desliza entre os conceitos de língua materna (“*quando era pequeno se conversava*”) e estrangeira (“*a comunidade não aceitava muito línguas estrangeiras*”). Esse deslizamento é reforçado pelos pronomes nós (“*a gente*”) em que o enunciador se inclui, sendo, portanto, a sua língua, e eles (“*a comunidade*”), sendo a língua do outro.

Notamos, ainda, que nesta sequência discursiva E4 é atravessado pelo discurso religioso o qual está presente na marca discursiva “*crucificado*”. A crucificação representa um castigo muito severo e pode ser interpretado como algo ao qual o entrevistado era submetido, pois “*tinha que se falá o português e tinha que se fala o português corretamente*”. Nesse trecho podemos identificar um conflito entre as línguas nacional e oficial, a primeira tomada como a língua de comunicação (“*falá português*”) e a segunda como a língua da gramática normativa (“*falá o português corretamente*”). Conforme Ghiraldelo (2002, p. 99), as verdades construídas sobre a língua por meio dos registros em gramáticas e dicionários (este como representante do léxico), estabelecem o que pode ser dito e como deve ser dito e esse padrão de língua, que não pertence a todos os falantes, contribui para o funcionamento das relações de poder. Essas verdades são lançadas na escola e disseminadas para a sociedade, produzindo a interdição daquilo que está fora do padrão, como se observa em “*era considerado errado/ era corrigido /né/ [...] na escola/ na comunidade/ as pessoas não aceitavam que tu falasse errado*”.

A escola como instituição detentora de saberes é legitimada na promoção e imposição de uma língua única, comum e perfeita, embora isso seja ilusório. A reprodução desse discurso que marca o certo e o errado determina o que será destacado e o que será apagado e “a prevalência de um falar sobre o outro dá-se por exclusão e resulta de um processo de marginalização” (CORACINI, 2003b, p. 145). Isso mostra que, apesar do discurso de inclusão promovido, o que acontece na prática é diferente, pois por meio dos saberes escolares se exerce uma vigilância permanente sobre como o falante se manifesta verbalmente e esse desempenho linguístico é julgado e classificado como refletindo sua posição social (GHIRALDELO, 2002, p. 125).

Ao se postular uma língua comum, se tem a ilusão do monolinguismo, língua fechada, fixa, imutável. A reprodução desse discurso marginaliza quem está fora desse “padrão”, aqueles que por nascerem em um grupo familiar composto por imigrantes e seus descendentes se veem envolvidos tanto pela língua da terra em que nasceram quanto pela língua trazida por seus familiares. Coracini (2007, p. 131) afirma que “não há língua-origem, língua pura, única, perfeita, fechada, a não ser na idealização - invenção - do imaginário, responsável pelo sentimento de identidade que nos protege do conflito constitutivo de toda subjetividade”. Essa

língua idealizada não existe porque é atravessada pelo outro e, na mesma medida que o outro nos constitui, a língua do outro também nos constitui. Assim,

Toda língua não passa de um simulacro de unidade, porque ela se constitui de outras línguas, de outras culturas: não há língua pura e não há língua completa, inteira, uma, a não ser na promessa sempre adiada, promessa e dívida impossível de ser quitada, que é esperança numa racionalidade, numa totalidade jamais alcançada, lugar inacessível da segurança e da certeza, longe da dúvida e do conflito... (CORACINI, 2007, p.48- 49).

De acordo com Coracini, não é possível se pensar em uma língua pura, pois ela é atravessada por tantas outras que encontrar a pureza é uma “promessa e dívida impossível de ser quitada”. A busca impossível pela unidade da língua, a promessa de língua “perfeita”, de controle dessa língua, é a tentativa de completude do sujeito que na perfeição, ou na busca dela, idealizada na realização do curso de Letras, encontraria um lugar de certezas, “longe da dúvida e do conflito”, o lugar da língua frátria.

A reprodução do discurso de língua “perfeita” também é fortalecida por outros meios como podemos constatar no texto de Fritzen e Ristau (2013) intitulado *Muitas coisas eles falam errado porque tem essa mistura da língua alemã: vozes de professores sobre a educação em contextos de línguas de imigração*. Conforme as autoras, a legitimação pela mídia de um padrão linguístico cria a exclusão de determinados grupos sociais minoritários entre eles os dos imigrantes e de seus descendentes que carregam consigo mais de uma língua. Esses discursos sobre a língua, mais especificamente sobre o domínio do padrão linguístico, marcam uma relação de poder e aqueles que não o dominam são estigmatizados. Entendemos que a criação de regras em uma sociedade está pautada na necessidade de coibir excessos e sendo a língua um componente de representação de uma sociedade também está sujeita a elas. No entanto, o excesso na utilização de tais normas cria uma espécie de controle ao que está fora do “padrão” e, segundo Coracini (2007), produzem fronteiras que excluem o diferente.

O recorte a seguir nos mostra como age o entrevistado (que também atua como professor) no sentido de multiplicar o discurso sobre a língua única e que, por consequência, promove o apagamento de outras.

SD14 (E8) [...] na escola que eu trabalhei era uma comunidade pequena e a maioria das crianças fala em alemão/ é impressionante/ lá sim a língua materna deles é o alemão/ depois com quatro ou cinco anos que eles começam a falá em português porque os pais só falam em alemão em casa/ então a língua materna deles é o alemão/ e aí tem gente que tá até parando de ensiná porque eles trocam depois a estrutura/ na escola eu percebi/ eu tinham alunas que elas invertiam toda a estrutura/ elas escreviam tudo em português com as troquinhas da letra/ o p e b/ o d e o t/mas com a estrutura alemã/ sabe/ então a gente tem que trabalhá isso aí/ [...]aí a gente explicava todo o processinho/ o que que é um verbo/ com o que ele se liga/ o que que é um adjetivo com o que que ele se liga/ então

para mostrá a estrutura pra elas que era inversa/ até que elas entenderam/ hoje eu tenho muito orgulho de dizê que elas escrevem muito bem/

A partir do enunciado “*tem gente que tá até parando de ensiná porque eles trocam depois a estrutura*” interpretamos como um silenciamento da língua materna, a qual se acredita interferir no aprendizado da língua oficial, aqui identificada como a das gramáticas pela utilização do marcador discursivo “*estrutura*”. Conforme Stübe Netto (2008, p. 87), ao silenciar a língua houve um “processo de *glotocídio* – proibição de uma língua visando à sua extinção”. Aliados ao marcador “*estrutura*” está a utilização dos vocábulos “*verbo*” e “*adjetivo*” que evidenciam a importância dada ao ensino das normas. Questionamo-nos, ainda, quem é “*gente*” a que se refere o entrevistado nessa passagem e que contribui para esse silenciamento. São os pais? Professores? Comunidade? É importante destacar que o silenciamento da língua se dá como resultado da reprodução de discursos que preconizam a valorização de uma língua única, o que faz o nosso entrevistado (que atua como professor) sentir “*muito orgulho*” de que seus alunos saibam usar a estrutura da língua portuguesa. Esse discurso também pode ser verificado quando os dizeres deslizam entre os pronomes *eu* em “*na escola em que eu trabalhei*”, fazendo referência apenas ao enunciatador, e *a gente* em “*a gente tem que trabalhá isso aí*” e “*a gente explicava todo o processinho*” em que inclui não somente o enunciatador, mas todos os professores. Essa alternância indica o discurso em que se inscreve o sujeito sobre o modo de usar a língua portuguesa construindo, a partir da imposição da língua oficial, uma ilusão de falante ideal.

Notamos, pelos recortes apresentados, que os entrevistados oscilam entre as línguas materna, oficial e nacional. De acordo com Ghiraldelo (2002, p. 127), essas representações da língua portuguesa estão fortemente ancoradas em saberes escolares e isso reafirma a importância da escola na construção do imaginário de língua. O desejo pela língua ideal e perfeita é a forma de o sujeito lidar com sua incompletude, pois, ao entendermos a língua como constitutiva do sujeito e que ela está sempre em movimento, conseqüentemente as identidades também se movimentam, causando um sentimento de não pertencimento.

Esse sentimento reflete o sujeito entre-línguas, atravessado por traços culturais conflituosos que o constituem e que o afastam, entre um jogo de lá e cá infinito que desestabiliza sua identidade. Nesse sentido, consideramos importante tratar das questões do entre-línguas, o que apresentaremos em seguida.

3.3 NEM LÁ, NEM CÁ: ENTRE-LÍNGUAS QUERO ESTAR

Não falamos nunca senão uma língua. Não falamos nunca uma única língua. (DERRIDA, 1996, p. 19).

Nem lá, nem cá. Lá e cá ou, ainda, um pouco aqui e um pouco lá. Ser-estar-entre-línguas¹⁶ é o lugar do híbrido, da imbricação de línguas e de culturas e, por que não, das identidades. Lugar em que não há espaço para a homogeneidade, para o que é único e fechado. Lugar em que se encontra a diversidade, as misturas, as incompletudes. Lugar de constituição do sujeito. Nesse movimento de cá e lá, há um deslocamento do sujeito que “se vê no e pelo olhar do outro que o constitui”, fragmentos que se juntam “para dar lugar à aparência enganosa do sujeito uno que luta a luta inglória do controle, do domínio e da (plena) consciência” (CORACINI, 2007, p. 120). Na ilusão de controlar, o sujeito busca estar em apenas um dos lados, porque assim ele acredita ser acolhido já que de outra forma poderá não ser aceito e isso resulta em ser excluído.

A noção de ser-estar-entre-línguas, nesse sentido, pode implicar em tensão, em um certo mal-estar na medida em que, na ilusão do monolinguismo, há a busca pela língua pura, perfeita, idealizada. Na ânsia de se estabelecer padrões se apaga o diferente e todos somos diferentes, pois todos estamos entre-línguas. Melman (1992, p. 16) nos explica que do ponto de vista linguístico, não há impedimento para a mistura das línguas e nem o inconsciente cria obstáculo a isso, pois este não é “nem nacionalista, nem xenófobo”.

Para discutir e compreender melhor essa relação entre-línguas, trazemos as regularidades que, no nosso entendimento, apontam para a imbricação e os conflitos existentes entre as línguas. A seguir, alguns recortes para iniciarmos a discussão.

SD15 (E1) - eu lembro que quando eu era criança meus pais falavam muito italiano principalmente na hora do almoço/ou quando estavam até bravos/assim/ entre eles /assim/ as discussões mais sérias ERAM EM ITALIANO [...] Eu só ouvia deles e entendia/ mas eu não falava... entendia/ claro/ não 100%/ porque é o dialeto/ mas enfim// [Você gostava desse contato com a língua? Achava importante? Acha importante?] na época aquilo era tão natural/ tão normal/ que não sei nem dizer se eu achava importante ou não// HOJE/ como eu estou// na função de professora de línguas eu vejo como era importante/ HOJE eu dou mais valor pra isso do que talvez eu tivesse dado naquela época/ né/

SD16 (E1) – Ela [avó] falava italiano/ mas não era/// né/// eu ENTENDIA/ eu escutava o que ela dizia/ mas eu falava em português e ela entendia porque ela respondia geralmente em italiano / era uma coisa meio estranha/

¹⁶ A noção ser/estar-entre-línguas foi cunhada pela Profa. Dra. Maria José Rodrigues Farias Coracini no projeto “O espaço híbrido da subjetividade: o ser (estar) entre línguas” desenvolvido entre 2003 e 2007, este, por sua vez, inserido no Projeto Integrado “(Des)construindo identidades: formas de representação de si e do outro nos discursos sobre línguas (materna e estrangeira)”, financiado pelo CNPq e sob sua coordenação.

uma coisa meio estranha/ [por que estranha?] porque ela falava um eu falava o outro/ mas mesmo assim havia// porque como ela sabia as duas ela entendia/ ela respondia

A partir das sequências “quando eu era criança meus pais falavam muito italiano[...] na época aquilo era tão natural/ tão normal” e “Ela [avó] falava italiano [...] eu ENTENDIA/ eu escutava o que ela dizia/ mas eu falava em português e ela entendia porque ela respondia geralmente em italiano/ era uma coisa meio estranha” notamos o imbricamento das línguas italiana e portuguesa nos dizeres do entrevistado. As línguas que constituíram sua subjetividade causam um sentimento conflitante visto que considerava estranho falar em português com sua avó que respondia em italiano, mas natural ao ouvir seus pais dialogando. Freud (1969) explica que o estranho está ligado ao que é assustador, que provoca medo e horror e isso, conforme o autor, poderia nos levar a concluir que o estranho nos assusta porque não é conhecido, não é familiar. No entanto, “esse estranho não é nada novo ou alheio, porém algo que é familiar e há muito estabelecido na mente, e que somente se alienou desta através do processo de repressão” (FREUD, 1969, p. 258). Assim, nos parece que a língua estranha (do outro) e a natural (familiar) constituem E1 e ao mesmo tempo configuram o conflito de se estar entre-línguas.

O dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa (2007) define *estranho* como aquilo que é de fora, estrangeiro ou ainda aquilo que foge aos padrões ou costumes determinados por uma sociedade; e *natural* como tendência inata, congênita. Entendemos, nessa perspectiva, que o sujeito se sente deslocado dado que não é aceito pelos outros com quem acredita dividir a língua, pois é estrangeiro (estranho) assim como sua língua, que atravessada por outras tantas, produz o híbrido no híbrido (CORACINI, 2007, p. 122). O lugar do entre-línguas é, portanto, um lugar de tensão. Vejamos isso no recorte a seguir.

SD17 (E2) Na escola na época que eu ia era// eu não gostava do português/ eu não entendia direito o português/ eu não conseguia/ eu lembro que a minha época de alfabetização foi muito difícil porque eu não conseguia entendê nada assim/ eu tinha muito problema na escola [...] eu entendia o português/ mas eu não conseguia entendê as letra/ eu não// eu lembro que foi muito difícil porque eu trocava tudo/ eu confundia tudo e// eu lembro que daí a vó ela tinha aquele sotaque/ o português misturado com o alemão então foi muito difícil para eu consegui/ pra eu consegui escrevê, lê/ porque daí depois quando eu fui pra escola/ por exemplo/ da cidade/ daí eles davam muita risada porque daí eu falava que nem colona e aquela coisa toda/ [...] aí quando eu fui pra cidade que daí eu comecei a tê contato com o português diretamente/ eu comecei a lê mais/ lê/ lê e lê daí começô a melhorá um pouco assim/ né/ a escrita/ o vocabulário/ enfim/ tudo/

Essa sequência discursiva mostra que a língua da escola não é a língua materna de E2. No entanto é a língua que ele quer aprender, pois é nela que concentra seu esforço (“eu comecei a lê mais/ lê/ lê e lê daí começô a melhorá”). Essa necessidade criada a partir de uma imposição política e social, interpela o sujeito a aprender a língua do outro. Uma busca que provoca tensão e sofrimento. O verbo *melhorar* pressupõe que algo não estava bom e que precisava ser mudado,

aperfeiçoado, o que está indicado na repetição do verbo *ler*. Essa língua da escola, que nos parece ser o português gramatical, era a língua que supostamente o acolheria, que o faria sentir-se em casa, mas que se mostrou excludente já que lhe causava angústia e sofrimento. Uma mistura de sentimentos: a língua desejada e, ao mesmo tempo, odiada (“*eu não gostava do português*”). Entendemos que o contato com português, por E2, foi uma experiência negativa e também traumática, resultado de situações embaraçosas como as que descreve em “*daí eles davam muita risada porque daí eu falava que nem colona*”. O marcador discursivo “*colona*” tem um efeito de sentido negativo, trata-se de uma expressão depreciativa que, neste caso, faz referência à língua de E2 que não era o português das normas. Nesse sentido, a busca pela língua do outro traria o conforto, o pertencimento, o encontro com o lar, a aceitação pelo outro.

Ainda nesta sequência discursiva, interpretamos que o entrevistado estabelece uma relação de distanciamento, uma fronteira, que divide as línguas presentes em seu meio. A SD “*quando eu fui pra cidade que daí eu comecei a tê contato com o português diretamente*” parece descrever duas línguas: o português falado por ele e o português falado na cidade. Essa fronteira, que não é física, mas imaginária nos remete ao termo “Fronteira Sul” que não diz respeito a um espaço geograficamente definido, mas um limite imaginário que exclui o diferente. Lugar que possibilitaria o sentimento de pertença, mas que separa, cria um muro que divide e, por vezes, isola.

Retomando a questão do desejo pela língua do outro, entendemos que ele também se apresenta na busca pelo aprendizado de várias línguas. De acordo com Revuz (1998), há uma relação direta entre a língua materna (LM) e a(s) língua(s) estrangeira(s) (LE), pois esta é aprendida e tem como referência aquela. Conforme a autora, “o encontro com a língua estrangeira faz vir à consciência alguma coisa do laço muito específico que mantemos com a *nossa língua*” (REVUZ, 1998, p. 215). Nessa perspectiva, Coracini (2007) postula que a primeira língua prepara terreno para as outras e isso resulta na sua mistura, imbricamento, pois nenhuma delas é pura, una, inteira, elas sofrem constante transformação. Assim, as sequências discursivas a seguir apresentam o desejo pelo outro “materializado” no aprendizado de outras línguas.

SD18 (E5) [...] então eu estudei o chinês um ano e pouco/ estudei o gramatical do italiano um ano e pouco/ estudei cinco anos o francês/ e estudo agora há quatro anos o espanhol [...] teve alguém que disse que você só conhece bem a sua língua quando você estuda uma outra língua/ não lembro quem foi/ mas o fato de conhecê/ de falá mais de uma língua te propicia um mundo de coisas/ e também você consegue ter acesso digamos a cultura de outros países/ você consegue aprofundá mais a sua língua/ porque quando você estuda uma segunda língua/ você faz todo o tempo comparações com a sua língua/ então é uma forma de enriquecimento da própria língua materna/ pra mim/ e eu gostaria de falar TODAS as línguas/

O desejo pela língua do outro não é satisfeito no aprendizado de apenas uma língua, como podemos verificar no enunciado por E5, pois “*gostaria de falar TODAS as línguas*”, mas estudou apenas o chinês, o francês, o italiano e o espanhol. O verbo *gostar* indica esse desejo, mas ao utilizá-lo no futuro do pretérito (“*gostaria*”) demonstra a incerteza diante do fato. A ânsia por falar diversas línguas é enfatizada pelo marcador discursivo “*TODAS*”, o que, no nosso entendimento, mostra um sujeito que sonha em atingir a completude e na busca por preencher a falta, deseja o que não tem. Ao enunciar que “*gostaria*”, o sujeito tenta lidar com a sua incompletude, na ilusão de que, ao saber “*todas*”, encontraria seu lugar. Assim, ao mesmo tempo que o entre-línguas é o lugar do gozo, também se apresenta como o lugar da dúvida e da insegurança. Para Coracini (2007, p. 153), a língua estrangeira concebe o estranho, o outro e, conseqüentemente, “outra cultura, outro modo de ver o mundo e de se relacionar com os outros, que vem perturbar, confundir [...] e, portanto, colocar em questão meu modo de ser, de me posicionar”. Conforme a autora,

Aprender uma língua estrangeira, hoje mais do que nunca – ao menos no Brasil, país oficialmente monolíngue – seja ela o inglês, o francês ou o espanhol, significa, é verdade, ser diferente dos outros, distinguir-se dos outros, mas significa, também e sobretudo, buscar suas raízes europeias (busca das origens perdidas...), penetrar sub-repeticivamente numa cultura que o constitui e com a qual se identifica, sem saber por quê: tanto quanto sua língua materna, essa língua dita estrangeira lhe pertence e lhe escapa ao mesmo tempo, na impossibilidade de apropriação. (CORACINI, 2007, p. 154).

Sobre essa questão da língua estrangeira, Revuz (1998, p. 217) entende que “toda tentativa para aprender uma língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós”, ou seja, a autora afirma que a língua estrangeira questiona a relação instaurada entre o sujeito e a sua língua uma vez que traz consigo a experiência da sua língua que interferirá na forma de abordar a do outro, afinal “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro” (REVUZ, 1998, p. 227).

Ainda tratando da sequência discursiva 18, nos chama a atenção o fato de o enunciatador nomear a língua italiana como gramatical. Na SD11, citada no capítulo 3.1, E5 menciona que tem como língua materna o italiano e o português (“*Materna? Considero as duas/ tanto o português como o italiano*”), as quais foram adquiridas na infância. Entendemos, a partir desses dizeres, que o entrevistado faz referência ao estudo da língua formalmente estabelecida, a língua nomeada oficial, descrita em gramáticas e dicionários e sobre a qual se tem a ilusão de ser a língua “perfeita”.

A seguir, na SD16 também encontramos referência ao aprendizado de línguas em um contexto formal.

SD19(E7) a primeira língua estrangeira com a qual eu tive contato foi o inglês/ eu falo/ então/ o inglês que eu aprendi nesse contexto de ensino mais formal/ o espanhol também aprendi no contexto de ensino formal [...] e o francês que eu comecei a fazer curso também agora a pouco tempo/ que eu também não considero que eu consigo me comunicá/ mas todas as outras línguas eu aprendi em contexto formal de ensino/ em um curso ou então na universidade/

Nesse enunciado, E7 enumera as línguas que aprendeu: primeiro o inglês, depois o espanhol e o francês. Essa enumeração sugere que há uma linearidade no aprendizado como se acreditasse que uma língua não interferisse na outra, não fosse atravessada pela outra em uma mutação sem fim, linearidade essa que determinaria onde começa uma e onde termina a outra.

É possível notar no enunciado “*eu também não considero que eu consiga me comunicá*” a necessidade que o entrevistado tem de dominar todas as habilidades para se considerar um “verdadeiro” conhecedor da língua. Nesse sentido, Revuz (1998, p. 227) nos lembra que “quanto melhor se fala uma língua, mais se desenvolve o sentimento de pertencer à cultura, à comunidade acolhida, e mais se experimenta um sentimento de deslocamento em relação à comunidade de origem”. Essa falta, que jamais será preenchida, por vezes desestabiliza o sujeito gerando uma ansiedade em uma busca sem fim por se estabelecer, sentir-se em casa, aceito.

Interpretamos, ainda, a partir dos dizeres de E7, uma reprodução dos discursos que trata a língua como utilitarista, já que sua função é “*comunicá*”. Para Coracini (2007) a língua é muito mais do que um instrumento de comunicação, ela tem uma função formadora, pois atua

[...] diretamente na imagem de nós mesmos e dos outros na constituição identitária do sujeito do inconsciente. Ainda que seja aprendida com um fim meramente utilitarista, ela traz sempre consigo consequências profundas e indelévels para a constituição do sujeito: serão sempre outras vozes, outras culturas, outra maneira 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, 2007, p. 152).

Esses desarranjos, conforme a autora, “penetram como fragmentos que incomodam” (CORACINI, 2007, p. 152) o sujeito e a sua relação com a língua materna que, ao mesmo tempo que é a do repouso e a da censura, frustrações e interditos. Essa língua, atravessada por outras tantas, é marca da heterogeneidade, do entre-línguas, que produz um sujeito cindido, clivado e em constante movimento. Para Stübe Netto (2008, p. 175), a presença da heterogeneidade estabelece o reino da diferença, o que cria conflitos, tensões, embates e disputa de poder-saber. Esse sujeito entre-línguas é instável e contraditório porque é diferente, porque nele habita o lá

e o cá, porque não cabe em apenas um lugar, uma língua, uma identidade. Este sujeito está entre várias línguas e ali é onde irá permanecer.

A partir das sequências discursivas apresentadas, foi possível compreender como funciona a relação do entre-línguas, lugar nem sempre acolhedor. A tensão presente nessa relação, resultado do desejo de dominar cada uma dessas línguas, deixa marcas na constituição identitária do sujeito. É nesse espaço confuso, do estranhamento, que o sujeito poderá refletir e, assim, compreender e aceitar o outro.

Diante do exposto neste capítulo, foi possível perceber como o imaginário sobre a língua e como a relação entre-línguas produzem identificações e marcam um conflito identitário. Para alguns a língua portuguesa constituiu, ao mesmo tempo, o lugar do repouso, em que as experiências negativas poderiam ser esquecidas, e o lugar do estranhamento, pois confrontava-se com a língua materna. Na busca por esse repouso, alguns de nossos entrevistados buscaram o curso de Letras, pois somente lá encontrariam a língua da “*norma culta*” e, assim, saberiam “*escrevê mais certinho*”. Essa busca também fez com que sua língua materna fosse “*arrancada*”, produzindo tensão e sofrimento.

A partir dessas análises, pudemos observar que a noção de língua é atravessada pela heterogeneidade. Isso significa dizer que ela não é fechada, estável, fixa, mas sim está sempre em movimento, lá e cá. Entendemos, corroborando a Coracini (2007, p. 131), que “não se possui nunca uma língua”, que somos e estamos sempre entre várias línguas e elas nos constituem. Nesse processo, pudemos verificar, também, que as narrativas aqui destacadas manifestam traços de memória e, conforme Pêcheux (1997, p. 317), esses traços se inscrevem através da língua, “não somente por ela, mas também nela”. Dessa forma, consideramos importante trazer para a discussão o conceito de memória discursiva, noção que abordaremos na sequência, e como ela funciona nessas narrativas.

4 O PASSADO SE FAZ PRESENTE

O fato de que o sujeito revive, rememora, os eventos formadores da sua existência, não é tão importante. O que conta é o que ele disso reconstrói. O de que se trata é menos lembrar do que reescrever a história. (FREUD, apud CORACINI, 2011b, p. 21).

Falar de si é reescrever a história tendo em vista que o passado, ao ser rememorado, também é reconstruído pelos apagamentos que atuam nesse processo. Logo, “não se pode lembrar se o que aconteceu não tiver sido esquecido, porque recordar é sempre interpretar. A memória é, portanto, sempre esquecimento, pois é sempre interpretação de algo que passou; passado que se faz presente [...]” (CORACINI, 2007, p. 16). No novo há um pouco do velho, uma vez que funciona algo que “fala antes” e que mobiliza sentidos a partir do interdiscurso. Assim, consideramos pertinente para as reflexões deste trabalho discutirmos a noção de memória discursiva, pois, conforme Pêcheux (2015), a memória discursiva dispõe sobre o pré-construído, os vários dizeres que se repetem, isto é,

[...] 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: a condição do legível em relação ao próprio legível. (PÊCHEUX, 2015, p. 46).

De acordo com o autor, todo o discurso é constituído a partir de uma memória e esta, complementa Orlandi (2015, p. 53), é “feita de esquecimentos, de silêncios. De sentidos não ditos, de sentidos a não dizer, de silêncios e de silenciamentos”. Desse modo, ao tratarmos de memória discursiva, referimo-nos a um espaço em que discursos são retomados, ao pré-construído, ao já-dito e também ao não dito, trata-se daquilo que fala “antes, em outro lugar” (PÊCHEUX, 1995, p. 162) e que pode ser atualizado de acordo com o processo discursivo¹⁷, produzindo novos sentidos.

Entendemos que há uma relação muito próxima entre memória e esquecimento uma vez que Pêcheux (1995, p. 163) observa que “o sujeito se constitui pelo “esquecimento” daquilo que o determina”. A partir disso, o autor propõe a elaboração das noções de esquecimento n°1 e n°2 e, conforme ele, o primeiro “dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por

¹⁷ Para Pêcheux (1995, p. 161), processos discursivos denominam “o sistema de relações de substituição, paráfrase, sinónímias, etc., que funcionam entre elementos linguísticos – “significantes” – em uma formação discursiva dada.

definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina” (PÊCHEUX, 1995, p. 173), ou seja, por meio desse esquecimento temos a ilusão de ser a origem do dizer quando, o que acontece é a retomada de sentido já existente a partir de uma formação discursiva que determina “o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 1995, p. 160). Já o esquecimento de n^o2, de acordo com o autor, estabelece que “todo sujeito-falante ‘seleciona’ no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase”, ou seja, ao falarmos fazemos uma “seleção” de certos enunciados em detrimento de outros, o que significa que “o dizer sempre podia ser outro” (ORLANDI, 2012, p. 35). O que Pêcheux nos apresenta é que não somos a origem do dizer, as palavras não nos pertencem, pois elas já existiam antes de nós, significando a partir da história e da língua. O sujeito sempre tem a ilusão de saber o que está dizendo, mas não tem controle sobre isso, reproduzindo os discursos que o definem.

Nessa perspectiva, dado que existe uma relação entre o já-dito e o que se está dizendo, há uma relação entre o interdiscurso, constitutivo de sentidos, e o intradiscurso, formulação ou atualização desses sentidos. Tem-se, assim, que a “constituição determina a formulação, pois só podemos dizer (formular) se nos colocamos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória)” (ORLANDI, 2012, p. 33). Portanto, “pode-se bem dizer que o intradiscurso, enquanto ‘fio do discurso’ do sujeito, é, a rigor, um efeito do interdiscurso sobre si mesmo” (PÊCHEUX, 1995, p. 167). Esse fio do discurso liga passado, presente e futuro a partir de um sujeito afetado pela língua e pela história.

Então, se partirmos do pressuposto de que o sujeito é constituído pela língua e esta supõe memória, ou seja, conforme Payer (1999), ao falarmos de língua enquanto produção humana sócio-histórica, estamos falando de memória e nisso estão os fundamentos do que entendemos por discurso, “a memória trabalha e é trabalhada na própria língua”. Nessa lógica, prossegue a autora, é possível compreender que os sentidos produzidos historicamente estão marcados na linguagem no modo como o povo fala a sua língua, no modo como “a língua que lhe é dado falar por sua história” (PAYER, 1999, p. 31).

Assim, tratar de memória é falar da relação do sujeito com a(s) língua(s) que o constitui(em). É compreender que o sujeito, que acredita ser a fonte do seu dizer, reestabelece os saberes pré-existentes tendo em vista que repete discursos produzidos anteriormente. Nessa retomada, os discursos sofrem atualizações, o que estabelece, de acordo com Coracini (2007), a transformação do velho em novo, do passado que se faz presente. A partir dessa perspectiva teórica, procuramos, neste capítulo, buscar traços da memória discursiva sobre a relação entre-línguas que emergem nas narrativas dos descendentes de imigrantes de italianos e alemães que

compõem o *corpus* desta pesquisa. Para isso, estabelecemos como regularidade as referências ao entre-línguas, marcas discursivas por nós interpretadas e que indicam um possível conflito identitário.

4.1 “PARLÉ BASSO SENÒ I VE CIAPA”: A LÍNGUA SILENCIADA

As palavras são atravessadas de silêncio, elas produzem silêncio; o silêncio “fala” por elas; elas silenciam. (ORLANDI, 2007, p. 14).

Consideramos importante, para este trabalho, discutir o processo de afirmação da língua portuguesa no Brasil como língua única. Para tanto, faremos um breve percurso histórico sobre os processos de estabelecimento de políticas linguísticas que promoveram o silenciamento das línguas de imigração. O Brasil foi e é um país multilíngue, pois nele convivem, relacionam-se, imbricam-se várias línguas. Conforme Bolognini e Payer (2005), a língua do colonizador português ao lado das línguas africana, indígena e do imigrante tiveram um papel significativo como parte da constituição do povo brasileiro.

No entanto, a diversidade linguística não foi algo livre de tensões, pois chocou-se com políticas de nacionalização que, buscando por uma identidade brasileira, determinavam o uso exclusivo da língua portuguesa. Na história do Brasil, essa língua foi introduzida no país por meio de um processo de colonização, dividindo espaço com outras línguas que eram praticadas no território e, a partir da obrigatoriedade do seu uso, imposta por lei¹⁸, o português passou a ser a língua oficial brasileira, passando a ser falada pela maioria da população. Posteriormente, com o acontecimento dos processos migratórios, novas línguas foram trazidas ampliando a diversidade que já existia.

De acordo com Bolognini e Payer (2005), as imigrações iniciaram esparsamente durante o império, e ganharam expressão por meio de uma grande movimentação de imigrantes no período entre os anos de 1887 até 1930. Segundo as autoras, esse movimento foi ocasionado por condições sócio-históricas que tinham de um lado o imigrante, que sofria pelo empobrecimento e a escassez de terras para agricultura como resultado da industrialização na Europa, e do outro o governo brasileiro e os fazendeiros de café, que viam o imigrante como

¹⁸ Legislações que podem ser citadas como exemplo da imposição da língua portuguesa: Lei do Diretório promulgada em 1757 pelo Marquês de Pombal; Decreto-Lei 1.545 de 25 de agosto de 1939, Constituição Brasileira de 1946, Constituição Brasileira de 1988. Além dessas leis, há as que regulavam a obrigatoriedade do ensino da LP como o Decreto Lei 1.006 de 30 de dezembro de 1938; Decreto-Lei 3.580 de 3 de setembro de 1941; e o Decreto Lei 88 de 31 de março de 1938.

mão-obra para substituir o escravo e como elemento para o povoamento de áreas de fronteira habitadas por indígenas. Esses imigrantes, vindos de diferentes países, se estabeleceram em diversas regiões do Brasil. Entre eles, italianos e alemães (os quais destacaremos por serem o foco desta pesquisa), instalaram-se principalmente na região Sul e Sudeste e, a partir dessa colonização, construíram associações, escolas, comunidades nas quais se praticava a língua do país de origem.

Nesses grupos, conforme Campos (2006, p. 18), a utilização da língua materna era a prática, pois os imigrantes permaneciam ligados social, cultural e emocionalmente ao país de origem e “apesar das tentativas de uso da língua nacional em suas práticas cotidianas, não conseguiam expressar sentimentos e emoções íntimas em português”. Segundo a autora, os governos e seus representantes desaprovavam a prática do uso dessa língua e enfatizavam a necessidade do empenho em adotar a língua nacional. Assim, nas décadas de 30 e 40, estabelecia-se no país o projeto nacionalista do Governo Vargas que buscava uma unidade nacional com base no uso exclusivo da língua portuguesa, proibindo aos estrangeiros, imigrantes e seus descendentes, o uso da língua de seu país de origem.

Considerada a língua uma das mais fortes expressões culturais, de identidade e de sentimento de pertença, a imposição do idioma português com a simultânea interdição dos outros idiomas foi imposta e atingiu grupos étnicos de origem estrangeira. Em um país no qual os imigrantes compunham parcela significativa da população, em especial nos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, o impacto dessa imposição traduziu-se em adesões e recusas que estiveram muito longe de apresentarem uma face única em sua polarização [...]. De colaboradores necessários à economia e à sociedade, boa parte deles passa à condição de inimigos, de partícipes da ameaça externa do nazismo e do fascismo. (CAMPOS, 2006, p. 14).

Conforme a autora, a persistência do uso da língua de imigração, tanto nas relações familiares quanto na comunidade, era considerada preocupante pelos governantes, o que gerou perseguições aos imigrantes que eram considerados inimigos da pátria. A partir disso, explica a autora, o governo brasileiro se concentrou, sobretudo na rede oficial escolar, em “referenciar a educação de jovens nos princípios da brasilidade” (CAMPOS, 2006, p. 18) de forma a expandir o espírito de nacionalidade. Nesse sentido, o Estado centralizou o controle do ensino, proibindo o uso das línguas estrangeiras nas aulas, o que era fiscalizado rigorosamente. Aliado à exigência do uso do português nas escolas, a retaliação sofrida pelos imigrantes no ambiente familiar resultou em um processo de silenciamento e de interdição da língua.

A esse respeito, Payer (1999, p. 29) afirma que houve um apagamento deliberado da memória discursiva por meio da interdição da língua e, assim, o discurso sobre a unidade da língua proferido nesse período, que “passa a vigorar como a interpretação oficial que constituirá

a memória social brasileira a partir de então, se produz na contra-face das outras interpretações possíveis a partir de outros lugares discursivos que foram apagados”. Se considerarmos que o imigrante trouxe consigo não somente sua língua, mas sua história, sua ideologia, essa política produziu, nessa situação histórica, “a permanência de um sujeito estrangeiro no interior de uma Nação, enquanto sujeito a se inscrever em uma posição discursiva que se coaduna à memória discursiva da nacionalidade brasileira” (PAYER, 1999, p. 29).

Assim, a campanha de nacionalização pode ser entendida como uma política do silêncio, atuando como censuradora, interditando o dizer. Conforme Orlandi (2007, p. 73), essa política “se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada”. E, assim, ao silenciar sentidos, outros são produzidos em um constante movimento que gera um conflito identitário. Ao entendermos a língua como um importante elemento de identidade, o processo de silenciamento deixa marcas no modo como os imigrantes e seus descendentes se relacionam com a língua. É o que podemos observar na sequência discursiva que apresentamos a seguir.

SD20¹⁹ (E2) a gente é obrigada porque na escola eles não/ não/// eles tiram a língua/ né/ eles/ é a mesma coisa/ eles arrancam o alemão de você /[...] a gente é obrigado a sabê o português/ falá português/ aí começa a zoação na escola/ aí você começa a ficar com vergonha/ [...]daí eu sempre dizia/ eu quero falá brasileiro/ eu quero falá brasileiro/ eu falava/ não quero mais falá alemão/ quero falá brasileiro / e daí eles zoam muito com/ com o p o t/ entende/ daí tu começa a tentá falá diferente/ a tentá se policiá na fala/ a tentá se policiá [trocava, era isso?] Ah/ sim/ é que falava mais forte/ né/ por exemplo é tudo xóia/ entende/ tudo joia/ tudo xóia/então ehh/ ahhh/ o b pelo p/ não vai falá bola/ vai falá pola/ alguma coisa assim /né/ nesse sentido que os alemão tem no caso/ daí então a gente é zoado por isso/até o objetivo da Letras é também /né/ fazer Letras é/// aprendê mais/ sabê mais e escrevê mais certinho como deve sê na norma culta e tal [...] pra eu podê ajudá também /né/ crianças/ pessoas que sofreram com esse tipo de preconceito/ pra elas entendê que isso não é uma aberração da humanidade /né/ não é / isso não é errado/ como as pessoas falam na escola / né/ como falavam né antigamente/ ATÉ HOJE assim tem professores de alguns cursos que é/// falam do R /né/ que aqui em Chapecó tem muito esse R /né/ de caro/ caroça/ essas coisas assim / esse R daí eles falam bastante/ então é/// eu tento passá pra esses meus alunos aqui / né/[...]eles podem até tentá se policiá/ mas que isso é da origem/ né / tá enraizado não é assim / ah não é errado/ entende/ é um preconceito que /enfim/ existe/ e que daí pra eles tê também argumentos /né/ quando alguém criticá eles/ pra eles sabê o que respondê pra essas pessoas /né/ que criticam

A partir da marca discursiva “a gente é obrigado”, entendemos que o enunciador teve interditado o seu acesso ao dizer. Silenciar a língua, conforme Stübe Netto (2008, p.126), “é a interdição da possibilidade de dizer, de se dizer e de dizer a alguém”, ou seja, fica silenciada a possibilidade de se dizer parte de um grupo, o que mexe com o sentimento de pertença. Para a autora, a língua é o lugar do aconchego, “aquela na qual o falante pode contar (em que ele pode se dizer alguém), à qual sempre ele pode voltar para se abrigar, para acalantar-se.” (STÜBE NETTO 2008, p.77). No entanto, a língua do lar foi rejeitada como efeito de um processo

¹⁹ A SD20 é recortada da SD9.

histórico que buscava uma identidade nacional a partir da homogeneização da língua. Esse imaginário de língua única é, de certa forma, fundador de uma memória discursiva sobre o discurso do “ser brasileiro” (CAMPOS, 2006, p. 39) promovido no período da era Vargas. E, assim, o “encaixe” no ideal de brasilidade acontece a partir das

[...] imagens que os indivíduos que passaram por essa história de silenciamento fazem sobre si mesmos enquanto sujeitos, tanto os que assistiram com sua própria corporeidade ao aparecimento desses enunciados em sua "própria" época, ajustando-se a eles ao silenciar sua língua, ao se tomarem falantes da língua nacional, sujeitos juridicamente brasileiros, quanto aqueles outros que, em tempos posteriores, tomaram a si os sentidos da brasilidade junto ao apagamento da memória discursiva dos ancestrais, sem ter propriamente escutado os enunciados que (se) produziram (n)essa história, mas a que se filiaram de outra maneira, incorpórea, não formulada, constitutiva. Alinhando-se à memória social brasileira tal como pronunciada na escola, esses se adequam ao apagamento de aspectos da memória dos sentidos que os constituem, das marcas de uma história "outra" que insiste, no entanto, em apresentar-se em seu dizer, a despeito de suas consciências e até certo ponto com a bênção das vozes ancestrais em seus deslizes fonológicos e murmúrios incompreensíveis, em seu modo estranho de retomar nos sinais de uma "familiaridade" tão óbvia quanto sem lugar. (PAYER, 1999, p. 80).

Os deslizes fonológicos, ao qual a autora faz menção, estão expressos nos dizeres do enunciador ao fazer referência às trocas dos fonemas *p* e *b* e também à questão da pronúncia do *erre* como em “*caro*”, “*caroça*”. Esses deslizes são estigmatizados, causando um embaraço social (“*aí começa a zoação*”) e isso leva o enunciador a sentir vergonha. Esse sentimento de vergonha pode ser interpretado como um efeito da interdição que desloca o sujeito, lhe tira o chão, que não se entende pertencendo ao lugar. A interdição acontece, ainda, como resultado da denegação em que é possível verificar traços da memória por meio do não-dito. A partir da marca discursiva “*não é errado*”, repetida duas vezes, constata-se a presença de outro discurso que introduz involuntariamente aquilo que se apaga: o que é errado. Isso nos remete ao esquecimento nº2, pois na enunciação do discurso o sujeito coloca o “dito” e em consequência rejeita o “não-dito” e, assim, “o acesso ao ‘não-dito’ como ‘dito de outro modo’ (aceito ou rejeitado) permanece constitutivamente aberto” (PÊCHEUX, 1995, p. 175), em movimento, produzindo novos sentidos.

Na SD que segue, E3 fala sobre a língua italiana com a qual teve contato na infância. Nesses dizeres, podemos notar também a presença do não-dito:

SD21 (E3) o contato que eu tive foi principalmente em família na comunidade também as pessoas do interior/ né/ não tem restrição de uso praticamente nenhuma restrição/ então quando a gente ia pra comunidade na igreja/ ou na casa dos vizinhos todo mundo utilizava

Nessa SD, como na anterior, a denegação “*não tem restrição de uso praticamente nenhuma restrição*” indica o discurso apagado. Conforme Stübe Netto (2008, p. 177-178), “o ‘não’ significa a presença, a voz de outro, dissimulação do discurso outro. Mascara outras vozes que, inconscientemente, atravessam o dizer do enunciador”. Assim, ao enunciar que “*não tem restrição*”, E3 é atravessado, inconscientemente, por uma voz que atualiza os sentidos da interdição, ou seja, se não há nenhuma restrição é porque houve restrição em algum momento. Para a autora, a denegação é um mecanismo de defesa por meio do qual o sujeito exprime de forma negativa um desejo ou uma ideia recalçada, ou seja, mesmo negando, no discurso emergem, como efeito de memória, aquilo que foi interditado.

Além disso, a marca discursiva “*restrição*” também remete ao silenciamento já que promove o discurso de controle sobre a língua do imigrante realizado na época. Nesse sentido, entendemos, assim como Payer (1999, p. 160), que “o controle da língua pelo Estado tange diretamente o controle do modo de constituição dos sujeitos (formas de subjetivação)”, gerando um conflito identitário. Conforme Stübe Netto (2008, p. 126), os discursos *sobre* o imigrante o classifica na medida em que domina sua existência, “produz sentidos e se estende na história de suas vidas, como um manto que recobre e delinea o que são e/ou devem ser”. São discursos que deixam marcas, que produzem um sujeito deslocado, o sujeito da falta.

Nesse sentido, a política de silenciamento, como uma forma de censura da língua, estabelecia quando e como o imigrante poderia falar. Isso pode ser observado na sequência discursiva a seguir que apresenta, de certa forma, uma explicitação de como se dava a atuação dos governantes na busca pela obrigatoriedade do uso do português.

SD22 (E5) [...] na época esse dialeto [italiano] não era considerado/ em função da ditadura militar também que dizia que não se podia falar em outra língua/ [...] na ditadura também foi dito que era proibido falar italiano/ o alemão/ eu lembro que minha mãe dizia é/// Parlé basso senò i ve ciapa/ fale baixo se não eles podem prendê/

Na SD22, o enunciador menciona que a mãe o lembra que era proibido usar a língua italiana. O aviso feito em italiano “*Parlé basso senò i ve ciapa*” marca a repressão sofrida pelo imigrante caso a lei fosse descumprida, determinando como os imigrantes, e também seus descendentes, deveriam se portar diante da língua. No entanto, o que podemos perceber é que o ato de interdição não conseguiu calar essa língua, pois ela permaneceu sendo utilizada no meio familiar. Conforme Eckert-Hoff (2016, p. 144), a língua “permanece viva, marcada por toda uma história de propagação mas também de exclusão e, de alguma forma, move o sujeito e vigora, ainda que na oralidade, no seio familiar e comunitário”.

Ainda nessa sequência discursiva, podemos identificar referências a dois momentos históricos: as décadas de 30 e 40, período em que a política de nacionalização instaurava a obrigação do uso da língua portuguesa; e os anos de 65 a 85 quando ocorreu a ditadura militar, período em que o governo, imbuído de um discurso de defesa do interesse nacional, promovia censura aos meios de comunicação e realizava perseguições a quem se opusesse a esse interesse. Embora durante o período da ditadura militar não tenha havido uma política de silenciamento das línguas, entendemos que ambos os momentos possuem, em proporções diferentes, uma característica em comum: a censura à língua. Entendemos, assim, nos dizeres do enunciador, que novos sentidos são produzidos a partir da mobilização de uma memória que se reorganiza. Isso nos remete a Pêcheux ao tratar sobre acontecimento histórico.

Conforme o autor (2015, p. 43), a memória discursiva (interdiscurso) especifica condições em que um acontecimento histórico (um elemento histórico descontínuo e exterior) seja suscetível de vir a se inscrever na continuidade interna, no espaço da memória. A concepção de acontecimento para a AD não trata de um evento empírico, o que interessa é quando ele é tomado como fato histórico, como resultado de uma interpretação e de construção de verdades. Importa é entender o acontecimento “no ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX, 2008, p. 17), ou seja, interessa compreender como certos aspectos da memória são passíveis de se (re)atualizar de modo que, ao se estabelecer novas relações, desestabilizam os sentidos.

Nessa perspectiva, entendemos que a marca discursiva “*era proibido*” representa a censura enquanto acontecimento e a cada repetição, deslocamento, apagamento instaura-se a produção de novos efeitos de sentidos, novas verdades e interpretações. A partir de um enunciado outros puderam ser retomados, mesmo que não ditos, por meio de uma rede de memória. Conforme Pêcheux (2008, p. 53), “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro”.

Percebemos, então, que o entrevistado vivenciou o acontecimento da interdição da língua de imigração. Por meio das palavras enunciadas pela mãe (“*Parlé basso sená i ve ciapa/ fale baixo se não eles podem prendê*”), E5 conta que a proibição do uso da língua de imigração poderia resultar em prisão daquele que contrariasse a lei. Esse enunciado evidencia, ainda, a resistência a essa proibição, já que mesmo buscando atender à Lei (o pai) só era possível se expressar por meio da língua da mãe. Não poder falar sua língua produz um sujeito deslocado, um estranho dentro do seu país. Essa tentativa de fazer calar a língua reflete não somente nos

imigrantes, mas também em seus descendentes, é o que podemos igualmente verificar na sequência discursiva a seguir.

SD23 (E7) Por parte de mãe os meus avós são italianos e por parte de pai a minha avó é alemã [...] eu convivi mais com a minha vó materna [...] e eu lembro assim que meus avós até hoje/ né/ os dois ainda são vivos/ eles sempre falaram assim em/ no dialeto /né/ no talian/ eu entendo tudo assim o que eles falam [...] mas eu nunca fui estimulada a falá/ [...] eu considero que eu poderia tê aprendido o talian por tá sempre próxima/ né/ dos meus avós maternos/ mas eles/ é bem comum isso /né/ de não repassá essas línguas minoritárias pra/ nem pros filhos/ muito menos pros netos/ com o talian/ também no caso do alemão/ a minha vó/ apesar de falá [...] ela nunca repassou pra nenhum dos filhos dela/ nenhum dos filhos dela fala nada em alemão/ sabe/[...] a minha avó paterna ela sempre contava que o pai dela só falava alemão e não podia falá alemão na era do Getúlio Vargas/ [...] pelo que ela contava já que era na era do Getúlio Vargas / que ela tem essas memórias que o pais dela não podia falá alemão eu acho que ficou um certo receio/ né/ de repassá essa língua e de pensá/ não meus filhos tem que falá português/ não pode falá/ não é bom falá essa língua/ os meus avós maternos eu acredito que por próprio desconhecimento deles/ eles pensam/ ah! Não tem porque eu falá em italiano com eles que tão aqui no Brasil/ né/ e também por tê uma/ talvez uma visão de que essa língua minoritária que eles aprenderam/ já que foi a língua materna deles/ que eles falavam com os pais deles/ não era tão boa quanto o português/ porque eles eram analfabetos/ né/ e eu acho que eles acreditavam que os filhos deles deveriam aprendê o português porque isso/ porque o português era melhor/ era a língua que se ensinava na escola/ então eu acredito que na parte dos meus avós maternos tivesse essa mentalidade/ por isso que eles não repassaram o talian pros filhos deles/

A interdição da língua promovida na Era Vargas não foi vivenciada diretamente por E7, uma vez que enuncia “*a minha avó paterna ela sempre contava*”, trazendo para a narrativa, em nosso entendimento, um fato anterior a sua época. No entanto, esse silenciamento ressoa em seus dizeres em formulações como “*eu acho que ficou um certo receio*”, “*não é bom falar essa língua*”, “*os filhos deles deveriam aprendê o português porque isso/ porque o português era melhor/ era a língua que se ensinava na escola*”. Entendemos que seu enunciado, marcado pelo uso do verbo *ser* no presente, atualiza o acontecimento de proibição de uso da língua, resignificando-o. Esse jogo temporal pode ser interpretado como um efeito da interdição que continua produzindo sentidos na forma como a língua funciona. Além disso, o uso de construções no passado como “*eu acho que eles acreditavam*” mostra a necessidade de esconder os efeitos da interdição que ainda estão presentes, pois “*não é bom falar essa língua*”. Entendemos que ao enunciar “*eu acho*”, o entrevistado faz uma interpretação da história e, assim, “*cria uma narrativa para significar o passado e se resignificar*” (STÜBE NETTO, 2008, p. 169). Ao (re)contar sua história, o entrevistado lê o passado a partir do presente. Um gesto que exige memória e esquecimento visto que “*cada vez que relembramos o passado, ou acreditamos fazê-lo, nós o transformamos, nós o inventamos ou a ele acrescentamos novos traços, novos fios que, acreditamos, estavam esquecidos, apagados...*” (CORACINI, 2011b, p. 39).

Ainda nessa sequência discursiva, E7 enuncia que “*nunca fui estimulada a falá*”, apesar de entender e considerar que “*poderia tê aprendido*”, mas que por “*desconhecimento*” os avós

não repassaram a língua aos pais e netos. Inferimos, a partir dessas marcas, que houve um processo de enfraquecimento da língua, o que reforça o efeito de interdição. O enunciador responsabiliza seus avós pelo fato de não ter aprendido o italiano ao passo que entendemos isso ser efeito de uma política de repressão ao uso da língua de imigração. Além disso, a marca discursiva “*desconhecimento*” sugere que algo falta, está ausente/interditado, o que mostra um sujeito entre-línguas na busca pela completude, mesmo que ilusória, e que é constituído pelos discursos que circulam.

Essa SD apresenta, além disso, outras marcas da interdição. Interpretamos que ao enunciar “*eu acho que eles acreditavam que os filhos deles deveriam aprendê o português porque isso/ porque o português era melhor/ era a língua que se ensinava na escola*”, E7 foi afetado pelo processo de nacionalização que visava à homogeneidade linguística. Afinal, saber italiano (ou alemão) “*não é bom*” porque poderia significar ser analfabeto, saber português “*era melhor*”, já que o português “*era a língua que se ensina na escola*”. Além disso, compreendemos que a formulação “*não tem porque eu falá em italiano com eles que tão aqui no Brasil*” reflete o ideal de brasilidade que, na busca por uma identidade nacional, entendia que a imposição de uma língua única atingiria esse interesse.

A partir dessas análises, entendemos que constituir uma identidade brasileira era o foco dessa política e os discursos produzidos visavam reforçar o *ser brasileiro* a partir da imposição de uma língua única. Assim, a lei contribuiu para a construção de um imaginário de brasilidade concebendo a ilusão de unidade linguística. Nesse sentido, entendemos ser importante discutir como esse imaginário está marcado nas narrativas dos estudantes que compõe o *corpus* dessa pesquisa bem como analisar os traços de memória presente nelas.

4.2 BRASILIDADE, ITALIANIDADE E GERMANIDADE

A reprodução em massa corresponde de perto à reprodução das massas. (BENJAMIN, 1987, p. 194).

Buscaremos aqui discutir os traços de memória presente nas narrativas dos nossos entrevistados que remetem ao imaginário sobre o que é ser brasileiro e, conseqüentemente, a questões ligadas à identidade. Entendemos, para a construção desse imaginário, que ser uma coisa é não ser outra, o que nos leva a problematizar não somente o ser brasileiro (brasilidade), mas também o ser italiano (italianidade) e o ser alemão (germanidade). Este *ser* envolve aspectos culturais, pois conforme Nardi (2007, p.52), “o sujeito mergulha na cultura assim que se insere na linguagem e, por meio dela, se constitui como tal”. Assim, explica a autora, a

cultura atravessa os processos identificatórios por que passa o sujeito em um movimento que implica sua relação com o outro e com a língua do outro.

Para Coracini (2007, p. 59), as representações que fazemos do outro e as representações que o outro faz de nós atravessam constitutivamente o sentimento de identidade seja ela subjetiva, social ou nacional. Esclarece, ainda, que o que somos e pensamos ver é carregado do dizer do outro que nos precede e que herdamos, dizeres esquecidos, silenciados na memória discursiva.

Conforme Ferreira (2011, p. 61), há relação entre memória, esquecimento e cultura. Ela explica que cultura é o lugar da produção social da memória e do esquecimento,

Lugar da memória que, ao conservar e reproduzir artefatos simbólicos e materiais de geração em geração, torna-se a depositária de toda essa massa de informação social. Lugar de esquecimento, porque em seu funcionamento invertido, demarca as exclusões, os apagamentos, que os sujeitos produzem, inconscientemente, nos modos de ser, representar e estar em sociedade. Fala-se aqui em funcionamento invertido, porque o que é esquecido abre espaço para o que é lembrado. Nesse processo contínuo produzido pelo trabalho incessante do eixo da memória/esquecimento, o sujeito vai construindo sua identidade e afirmando seu pertencimento a uma rede de relações.

Nesse sentido, a autora propõe a noção de *formação cultural* (estritamente ligadas às formações sociais e ideológicas) como um espaço de produção de sentidos, ou seja, “as posições que os sujeitos ocupam em uma dada formação cultural condicionam as condições de produção discursivas, definindo o lugar por eles ocupado no discurso” (FERREIRA, 2011, p. 61). Assim, “enquanto lugar de produção de sentidos, ideologia e cultura funcionam naturalizando sentidos, criando efeitos de evidência e verdade” (NARDI, 2007, p. 63). Essas verdades, conforme Coracini (2007, p. 60), construídas socialmente por aqueles a quem se atribui poder, garantem

[...] a possibilidade de o ser humano se constituir como sujeito da linguagem, isto é, sujeito do discurso, atravessado por ela(s), e, assim, atravessado pelo(s) outro(s), presente(s), mas escondido(s) na opacidade do esquecimento. Alguns desses discursos, repetidos e ao mesmo tempo transformados em narrativas, vão constituindo a memória discursiva de um povo e construindo uma nação.

São discursos que, conforme Ferreira (2011), estabelecem a quase banalização do comportamento de alguns povos uma vez que se explica algo por *isso é cultural*. Nessa lógica, cultura “ao invés de apontar para o *diferente*, serve para encobrir *o mesmo*” (FERREIRA, 2011, p. 59). A autora entende que existem normas e preceitos reguladores, mas eles não são imutáveis e, dessa forma, entende que a cultura, assim como a língua, é uma forma de resistência.

Diante do exposto, entendemos que, ao buscar nas narrativas traços da memória sobre um imaginário do ser brasileiro/italiano/alemão, percebemos momentos de identificação do

sujeito entre-línguas/entre-culturas, bem como momentos de tensão que podem produzir um conflito identitário. Para tanto, faremos a discussão a partir das respostas apresentadas à questão “como você descreveria o que é ser um italiano/alemão e um brasileiro?” nas sequências discursivas a seguir:

SD24 (E1) – ah! o italiano/ como é/ é aquela pessoa falante/ comunicativa/ fala alto/ eu falo alto/ é aquela pessoa que gosta de festas/ que gosta de um bom vinho/ eu vejo o italiano assim/ né/ ao mesmo tempo que é uma pessoa mais na sua/ mais recatada em alguns sentidos/ mas também gosta de coisa pomposa/ sabe?// o brasileiro/ aí tem TODA UMA QUESTÃO/ né/ a questão da colonização/ até que ponto nós somos brasileiros/ se nós somos/ talvez/ uma mistura de muitas coisas/ não sei bem como esclarecer mas/ claro/ tem os ESTEREÓTIPOS do brasileiro/ né/ nem sempre nós nos identificamos/ a pessoa que gosta de samba/ que gosta de futebol/ a questão da mulher bonita/ o carnaval/ né/ que são esses estereótipos mas que... não necessariamente eu me identifique// [...] todos os anos nós participamos daquelas festas de família/ [...] então aí quando eu vou nessas festas parece que fica mais fácil de identificar/ né/ [...] eu até me identifico mais [risos] / parece que ali é o meu mundo/ uma coisa assim de... desde a comida, TUDO É FARTO, TUDO É QUANTIDADE, TUDO É GRANDE/ tipo/ não pode faltar/ sabe/ tem que sobrar/ tem que... não sei... me identifico muito com isso. [...] eu falo alto/ eu gesticulo/ se vai alguém na minha casa/ por exemplo/ eu gosto que a pessoa seja super bem recebida que... se faça comida/ que sobre/ que a pessoa coma bem/ né/ que não é... essa questão mais da calorosidade/ de abraçar/ né / a pessoa chega lá em casa eu abraço/ eu beijo/ tem no brasileiro também/ mas o italiano também tem muito disso/ a coisa da proximidade/ né/ por exemplo/ no nordeste eles não tem tanto/ sendo que também é Brasil/ mas o italiano tem essa coisa do bastante caloroso//

Na SD24, o entrevistado, que se autodeclara descendente de italiano, define que este é uma “*pessoa falante, comunicativa, que fala alto, que gesticula, é aquela pessoa que gosta de festa, que gosta de um bom vinho*” e também “*pessoa mais na sua, recatada*”, já para brasileiro as definições são “*pessoa que gosta de samba, que gosta de futebol*”. É interessante destacar que a autodeclaração pode ser interpretada como uma percepção que o sujeito tem de si mesmo, neste caso, pode ser considerada uma representação do ser italiano. Os elementos que compõem o imaginário de E1 sobre o que é ser italiano apontam para a compreensão que ela faz de si mesmo. Nesse sentido, a autodeclaração pode ser entendida como um processo de identificação desse sujeito, que no momento que se autoidentifica, se sente pertencendo. Além disso, é possível também perceber a recorrência de representações sobre ambas as nacionalidades que, de certa forma, estão naturalizadas nos discursos de brasileiros e de italianos, tendo em vista que, de acordo com Coracini (2007, p. 62) é inevitável que

[...] ao falar sobre o brasileiro, surjam representações dos estrangeiros sobre si próprios e sobre sua cultura e, ao falar do estrangeiro, aflorem representações de si em enunciados de brasileiros sobre os estrangeiros, ou seja, só é possível observar o outro a partir das próprias referências ideológicas e culturais.

Achard (2015) trata a recorrência como uma regularização que é exercida na retomada dos discursos, já que, conforme o autor, “a regularização se apoia necessariamente sobre o reconhecimento do que é repetido” (ACHARD, 2015, p. 16). Essa regularidade está no que o

próprio entrevistado conceitua como estereótipo, ou seja, as generalizações a respeito do comportamento ou característica de outra pessoa ou grupo que são assumidas como verdades. Assim, interpretamos que as características que indicam o perfil de um italiano - “*falante*”, “*comunicativo*”, “*fala alto*”, “*gesticula*”, “*gosta de festas*” - apontam para a repetição, o lugar comum das representações de uma cultura, o que pode ser entendido como um efeito de evidência de discursos produzidos. As características descritas lembram figuras caricatas criadas pelos meios de comunicação, como as apresentadas na novela *Terra Nostra* (exibida de setembro de 1999 a junho de 2000, pela emissora Globo) em que personagens descendentes de italiano apareciam muitas vezes dançando a *tarantella* (dança típica italiana), falando alto, comendo e gesticulando, sempre alegres e festivos. Nessa perspectiva, entendemos, assim como Payer (1999, p. 21), que a recorrência de alguns enunciados preenche a memória coletiva, o que implica na anulação e empobrecimento de outros.

Para Indursky (2011, p. 71), é a noção de regularização que dá conta da memória. Conforme a autora,

[...] se há repetição é porque há retomada/regularização de sentidos que vão constituir uma memória que é social, mesmo que esta se apresente ao sujeito do discurso revestida da ordem do não-sabido. São os discursos em circulação, urdidos em linguagem e tramados pelo tecido sócio-histórico, que são retomados, repetidos, regularizados.

A autora explica que repetir não está ligado necessariamente a reproduzir palavra por palavra de um dizer, embora isso seja possível, mas a repetição “pode levar a um deslizamento, a uma ressignificação, a uma quebra do regime de regularização do sentido” (INDURSKI, 2011, p. 71). E isso, conforme ela, acontece na medida em que um sujeito se desidentifica com algum sentido regularizado e identifica-se com outro.

Continuando na SD21, entendemos que ao enunciar que brasileiro é aquele que “*gosta de futebol*”, “*que gosta de samba*”, E1 descreve regularidades apresentadas sobre a cultura brasileira. Lembrar do samba é fazer menção a um evento que se tornou tradição no país: o carnaval, o que pode ser entendido a partir do que enuncia o participante “*a questão da mulher bonita, o carnaval*”. Cabe destacar a força da mídia na produção da representação do Brasil já que esse evento costuma ser televisionado e transmitido para vários países e nele são destaques a mulher expondo o corpo, sendo objetificada no apelo ao sexo. Isso acompanhado de um ritmo musical com uma batida forte, o samba. Por meio dessa divulgação, são criadas essas representações de uma cultura com a qual o entrevistado declara que “*não necessariamente eu me identifique*”. Entendemos esse enunciado como uma forma de resistência ao que descreve

como característica da cultura brasileira, na qual se identifica (“*nós somos brasileiros*”), mas também rejeita. Além disso, compreendemos que a modalização “*necessariamente*” aponta que há alguma forma de identificação com esta cultura.

Essa relação de fazer parte, mas recusar, mostra o conflito do sujeito entre-línguas/entre-culturas. Ao formular, “*até que ponto nós somos brasileiros, se nós somos, talvez, uma mistura de muitas coisas*”, entendemos que o entrevistado se inclui no imaginário sobre o ser brasileiro, o que está indicado pelo pronome nós e, ao mesmo tempo, declara que se identifica mais com a cultura italiana, pois “*ali é o meu mundo*”, onde há fartura. Essa contradição pode ser considerada “constitutiva da subjetividade, contradição que não se deve abafar, mas compreender como parte de uma identidade que é coerente e contraditória” (CORACINI, 2007, p. 128).

Em nosso gesto de análise buscamos perceber nos dizeres de nossos entrevistados como estão postas as regularidades, os dizeres que nos precede ou “o saber discursivo que torna possível todo o dizer e que retorna sob a forma do pré-construído” (ORLANDI, 2012, p. 31). Nesse sentido, destacamos o enunciado “*brasileiro/ aí tem TODA UMA QUESTÃO/ né/ a questão da colonização/ até que ponto nós somos brasileiros*”. Qual seria a questão da colonização? Ao enfatizar que há “*toda uma questão*” envolvendo a colonização brasileira, interpretamos que E1 acredita que brasileiros são aqueles que estavam aqui antes da vinda dos colonizadores e isso faria dele um não brasileiro, pois se questiona “*até que ponto somos brasileiros/ se nós somos/ talvez/ uma mistura de muitas coisas*”. Essa dúvida, interpretamos como um conflito identitário de não entender a que lugar pertence. O sujeito é interpelado pelo ser brasileiro, assumindo essa posição que parece conflitar com a posição do ser italiano que também o interpela.

Essa perspectiva de “*mistura*” de culturas é recorrente nos discursos dos nossos entrevistados como podemos verificar também na sequência discursiva que segue.

SD25 (E2) *Quando fala em Alemanha a gente lembra muito do/ da cultura que/ por exemplo/ não tem muita mistura/ sabe/ parece que é um povo mais é [hesitação] todo mundo é igual/ entende/ Brasil é todo mundo misturado/ é várias/ várias pessoas/ várias cultura[...]/várias etnias/ é preto com branco/ com índio/ com/// o Brasil é tudo isso/ sabe/ talvez seja por isso que teja tanto essa variação na língua /né/ por isso que os alemães que vem da Alemanha eles são é/// como se diz/ é a mesma coisa todos eles são branqueros assim /né / então parece que quando/ é/ um alemão vem de lá e chega no Brasil e vê nós falando o alemão que é diferente do deles eles dizem: não/ mas é porque é tudo misturado/ porque aqui tá errado/ porque é mistura/ e lá tá certo porque lá é o alemão puro e tal [...] Alemanha [...] não tem nada assim de errado/ digamos assim/ [em que sentido?] Ah é diferente/ é tudo / é um povo mais civilizado parece [risos]/ aqui é tudo muito louco [...] aqui já não funciona essas coisas que lá funciona/ é diferente/// e muita cerveja também [o que tem a cerveja?] [...] sempre vem a cerveja né / é outra cultura né/ de tomá cerveja direto/ e isso eu gosto/ dos alemão mesmo [...] eu fui criada no meio de alemão/ indo em festa de alemão/ comendo comida de alemão/ misturando aqueles doce com salgado/ aquelas coisa que os alemão gostam/ é que nem eu digo/ as vezes eu gosto as vezes eu não gosto daí: Ah mas tu não é alemoa/ SOU mas né/ tem coisa assim que eu não gosto de misturar doce com salgado/ mas enfim né / fui criada*

naquela/ eu acredito que seja não sei também não vivi lá também pra sabe se é ou se não é/ mas assim ali onde eu morava era aquela coisa de ir nas festa de ter aquelas comilança/ aquelas cuca/ aquelas coisa toda e bastante cerveja/ todo mundo bebe e todo mundo dança/ todo mundo ri/ daí eles dizem que tem os alemão batata que tão mais vermelho do que os outro e não sei o que/ enfim/ isso aí /né/ que eu acredito que seja mesmo[...] eles dizem que alemão é assim/ então deixamos quieto/

A marca discursiva “*misturado*” indica o imbricamento, o entre-línguas-culturas, que “captura o sujeito para afirmá-lo numa identificação multiplicada em dois e que, ao mesmo tempo, condensa a “mestiçagem” de nações, de línguas, dada à condição e posição do sujeito migrante, que se materializa na hibridização do eu e do outro” (ECKERT-HOFF, 2016, p. 143). Essa marca, bem como “*várias culturas*”, “*várias etnias*”, “*variação na língua*” apresentam o discurso sobre a constituição do povo brasileiro e se conecta a outros dizeres que se referem ao ser brasileiro. A “*mistura*” cultural e linguística, assim, refletem a história de formação da sociedade brasileira. No entanto, a língua “*misturada*”, com marca de outras línguas, não é a “correta” “*porque aqui tá errado/ porque é mistura/ e lá tá certo porque lá é o alemão puro*”. Nessa formulação, “*puro*” sugere, em nosso entendimento, que o enunciador vê as línguas estrangeiras como sendo homogêneas. Para Ghiraldelo (2002, p. 161), esse movimento para marcar a língua do outro, ou seja, a estrangeira, como sendo “pura” e a sua como sendo híbrida é uma forma de fazer com que sua língua ocupe um espaço singular diante das demais e essa posição traria, simbolicamente, um efeito singular a sociedade brasileira ante as outras sociedades.

Chama-nos atenção, ainda, nessa sequência discursiva, a definição que o entrevistado apresenta para alemão, enunciando que é aquele que gosta de “*tomá cerveja direto*”, de “*misturar doce com salgado*” e “*todos são branquelos*”. Formulações, essas, que constituem o estereótipo da cultura alemã. No entanto, essas são características compartilhadas pelo entrevistado, pois foi “*criada no meio de alemão/ indo em festa de alemão/ comendo comida de alemão/ misturando aqueles doce com salgado*”. Conforme Nardi (2007, p. 53) “compartilhar da cultura é adquirir a possibilidade de viver em sociedade, de ser aceito por determinado grupo social, adquirindo-rejeitando comportamentos por meio dos quais se torna possível o reconhecimento como membro dessa comunidade”. Observa-se que há um entendimento de que a noção de cultura apontaria para comportamentos padronizados que, ao determinar modos de agir de um certo grupo, possibilitam o seu reconhecimento. Trata-se, segundo Nardi, de uma noção antropológica que:

Entendida dessa forma, a cultura permite a identificação dos sujeitos por traços do seu comportamento, desde as diferenças linguísticas até o modo de portar-se na mesa ou de sorrir. Esses traços, no entanto, ao mesmo tempo em que podem ser reveladores de uma suposta unidade cultural, ofuscam, aos olhos do observador, a imensa variedade

de comportamentos existentes dentro de uma única cultura. O observador estrangeiro, aquele que está fora do grupo, não é capaz de perceber a heterogeneidade que o constitui, bem como corre o risco sempre de adotar uma postura etnocêntrica, já que tendemos a considerar que o nosso modo de vida seja o melhor, o que nos autoriza a valorar positiva ou negativamente outras formas, olhando-as como periféricas em relação ao centro, esse sim ocupado por nós. Nessa postura antropocêntrica pode estar a origem do racismo e da intolerância, o que leva, muitas vezes, ao esquecimento do próprio conceito de humanidade, que passa a ser substituído pelo critério de pertencimento ou não a determinado grupo. (NARDI, 2007, p. 58-59).

Nesse sentido, entendemos que ao enunciar que “[...] Alemanha [...] não tem nada assim de errado/ [...] é um povo mais civilizado parece [risos]/ aqui é tudo muito louco [...] aqui já não funciona essas coisas que lá funciona” valoriza, e até certo ponto idealiza, o modo de vida alemão em detrimento ao brasileiro, já que “aqui é tudo muito louco”. Trata-se, conforme Coracini (2007, p. 69) de uma representação de que os estrangeiros são superiores ao Brasil e aos brasileiros e de que tudo o que é estrangeiro é melhor. Assim, nas palavras de E2, a Alemanha é um país sem problemas, onde tudo é muito organizado e não há instabilidades. É a “famosa oposição entre velho e novo mundo, entre o passado e o futuro, entre a tradição e o progresso - dicotomias que aparentemente se excluem - mas que apontam para as identificações conflituosas que constituem a subjetividade” (CORACINI, 2007, p. 73). Esses discursos que apontam para que “tudo o que é estrangeiro é melhor” caracterizam as regularidades, que repetidas através dos tempos, passaram a fazer parte da memória discursiva dos brasileiros, produzindo identificações.

Na sequência discursiva que trazemos a seguir, novamente tem destaque o discurso sobre a constituição do povo brasileiro.

SD26 (E3) [...] ser italiano/ eu sou descendente/ mas sou brasileira/ antes de tudo eu sou brasileira/ o que não impede que eu estabeleça uma relação muito próxima com a língua/ por / exemplo/ [...] quando eu penso na Itália eu me remeto principalmente a Itália de antigamente / né/ essa que/ como eu disse/ minha família veio de lá enfim /então / [como é essa Itália de antigamente?] Não sei/ são aquelas pessoas vestidas com roupas diferentes/ é/// a gente tem algumas fotos enfim/ esses livros aí mostra os lugares/ lugares até muito parecidos com o do Brasil assim/ lugares do interior/ né/ de campo/ mas principalmente as pessoas vestidas diferentes/ diferentes/ mas umas pessoas muito parecidas comigo/ mais parecidas do que muitos brasileiros aqui/ claro/ [...] eu acho que do Brasil pode principalmente ressaltar as diferenças que a gente tem aqui/ eu digo as diferenças de tudo / né/ porque são culturas diferentes/ são pessoas diferentes/ cores diferentes/ né/ etnias/ e é essa variedade/ diferente do que eu vejo quando eu penso na Itália/ por exemplo/

Essa SD apresenta, assim como nas SDs anteriores, o discurso sobre a mistura que compõe a cultura brasileira e destaca a homogeneidade da cultura italiana. A partir da formulação “eu acho que do Brasil pode principalmente ressaltar as diferenças que a gente tem aqui/ eu digo as diferenças de tudo / né/ porque são culturas diferentes/ são pessoas diferentes/ cores diferentes/ né/ etnias/ e é essa variedade/ diferente do que eu vejo quando eu

penso na Itália” é possível verificar o imaginário no qual a Itália não possui diversidade de “culturas”, “pessoas”, “cores” como há no Brasil. Identifica-se, assim, a imagem de unidade e que denota um sentido de estabilidade. De acordo com Nardi (2007, p. 64), a construção de uma unidade conecta indivíduos em uma identidade coletiva, mesmo havendo diferenças que possam separá-los, e tal efeito é obtido por meio de padronizações ou da simbolização de unidade. Esse imaginário de unidade produz um sujeito que vive em conflito na busca de uma identidade única, sujeito que por fazer parte de uma diversidade não se sente pertencendo a nenhum lugar. Um conflito que por um lado faz nosso entrevistado afirmar “*sou brasileira*” e ao mesmo tempo perceber que na Itália há “*umas pessoas muito parecidas comigo/ mais parecidas do que muitos brasileiros aqui*”. E3 enuncia, ainda, que pensa na Itália como o lugar de pessoas “*diferentes/ mas umas pessoas muito parecidas comigo*”. A conjunção adversativa *mas* introduz uma oposição ao que já foi dito e, assim, aponta para o conflituoso espaço em que se encontra. Lugar da mistura, da heterogeneidade onde se instaura a incompletude e a contradição. Coracini (2003c, p. 220) acredita que “refletir sobre a heterogeneidade que nos constitui pode [...] provocar deslocamentos interessantes em nossa maneira de pensar e agir”.

Destacamos também, nessa sequência discursiva, o enunciado “*quando eu penso na Itália eu me remeto principalmente a Itália de antigamente [...] minha família veio de lá enfim [...] são aquelas pessoas vestidas com roupas diferentes/ a gente tem algumas fotos enfim/ esses livros aí mostra os lugares/ lugares até muito parecidos com o do Brasil assim/ lugares do interior/ né/ de campo*”. Assim como Coracini (2003c, p. 203), entendemos que, aqui, passa duas vozes que são constitutivas do brasileiro: a do colonizador e a do colono. Conforme ela, o primeiro busca a felicidade, desejo interdito em seu país e que não pode ser realizado, pois só o encontraria na língua fundante, na cultura e no país de origem. O segundo, descreve aquele que deixou seu país em busca de um pai (desejo de possuir uma terra para cultivar), desejo de autoridade, de lei. Assim,

A presença dessas duas vozes constitutivas do brasileiro explica, portanto, seu caráter contraditório e conflituoso que se manifesta no desejo da mãe ou na busca do prazer, do bem viver e, ao mesmo tempo, no desejo de um pai, de um controlador, de um ditador, de uma polícia ostensiva para protegê-lo. De um lado, a busca pela felicidade, do prazer..., do outro, o desejo de proteção; dos dois lados, o narcisismo e o desejo do outro, único capaz de lhe trazer o sentimento, ainda que ilusório e fugaz, de completude. (CORACINI, 2003c, p. 204).

São vozes que gritam e expõem o conflito de estar entre-língua-culturas, o que, no nosso entendimento, está presente na narrativa de E3, pois o imaginário que tem sobre o Brasil, os brasileiros, e a língua portuguesa, bem como o imaginário que tem sobre a Itália, os italianos,

a língua italiana ou sobre a Alemanha, os alemães e a língua alemã, constitui-se “de um conjunto conflituoso de vozes que se contradizem e ao mesmo tempo se combinam para constituir os sujeitos” (CORACINI, 2003c, p. 220).

Diante das discussões trazidas até aqui, percebemos que as representações sobre o ser brasileiro/italiano/alemão expõem uma relação de conflito visto que figuram como conceitos fechados, pois eu sou um e não outro, um ou outro, ou seria um e outro. O encontro desse entre-línguas-culturas nos remete aos adjetivos pátrios compostos que, conforme Uyeno (2003), busca qualificar, mesmo que ilusoriamente, a condição do filho de imigrante estabelecendo uma “nova” nacionalidade: teuto-brasileiro; ítalo-brasileiro, etc., tendo no hífen a função de unir elementos e, assim, considerar as duas origens, fundindo-as em uma. No entanto, conforme aponta a autora, “as duas palavras constitutivas dos adjetivos pátrios compostos revelam, na verdade, a impossibilidade de se aglutinarem [...]: ao contrário de um traço unificador, o hífen constitui um traço conturbador” (UYENO, 2003, p. 46), que desassossega, perturba, produz tensões.

Nesse sentido, seria possível determinar o que é ser brasileiro, ser italiano, ser alemão? Como caracterizar o que parece não ser caracterizável? Orientações legais possuem com o objetivo de regular a vida em sociedade e, a partir disso, estabelecem os critérios para o *ser*. Então, se você nasce no Brasil, você é brasileiro, pois fala português (e o português “correto”), gosta de futebol, de samba. Será mesmo assim?

Dessa forma, as análises dos recortes apresentadas neste capítulo mostram que a memória discursiva sobre a língua e sobre a cultura de um país produzem identificação e também constituem momentos de angústia e sofrimento, uma vez que desestabilizam os sujeitos. Observou-se que no processo de nacionalização, impondo uma língua única, se produziu tensão, criando um conflito identitário ao estabelecer a homogeneidade linguística como forma de se produzir um “ser brasileiro”. Esse imaginário sobre uma cultura interpela o sujeito a assumir lugares, a partir de momentos de identificação, de forma que se entenda fazendo parte de um grupo. Diante desses apontamentos, entendemos ser importante discutir questões sobre a identidade e identificação e sua relação com a língua, o que será apresentado no capítulo a seguir.

5 QUEM PRECISA DE IDENTIDADE?²⁰

A identidade é um desses conceitos que operam “sob rasura”, no intervalo entre a inversão e a emergência: uma ideia que não pode ser pensada de forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser sequer pensadas. (HALL, 2011, p. 104).

Ao discutir sobre a noção de identidade, logo pensamos em um conjunto de características que diferenciam uma pessoa ou grupo de outro e que estão associadas, entre outras coisas, ao lugar em que nascemos, à língua que falamos, às tradições que cultivamos. Assim, alguém que nasce e vive no Brasil, fala português e cultiva as tradições brasileiras pode ser considerado brasileiro. Mas como, então, identificar alguém que nasce na Itália, mora no Brasil e fala inglês, italiano, espanhol, português e tem um pouco de cada lugar nas tradições que cultiva? São múltiplas ou nenhuma identidade? É possível encontrar uma identidade “verdadeira”?

A questão da identidade é um tema que tem gerado muitas discussões e estudiosos acreditam que passamos por uma “crise” com momentos em que se debate a perda, em outro a busca dela (HALL, 2006, p. 7). Essa crise compõe um processo, conforme Coracini (2003, p. 13), em parte guiado pela ideologia da globalização que tem como objetivo tornar tudo e todos homogêneos, iguais, e na qual o respeito às diferenças só acontece quando esta garante a manutenção do mercado de consumo. A esse respeito, Woodward (2011, p. 21) esclarece que a globalização compreende a relação de fatores econômicos e culturais que afetam os padrões de produção e consumo e, conseqüentemente, produzem identidades novas e globalizadas.

Para Hall (2006, p. 8), todos nós temos um sentimento de identidade que está ligado à noção de “pertencimento”, de fazer parte de grupo étnico, racial, linguístico, religioso e, principalmente, nacional. O sentimento de pertença cria laços que permitem que pessoas distintas se unam em um mesmo círculo. No entanto, essa construção de pertencimento aponta para um conceito de identidade nata, partindo-se da ideia de que nascer em algum lugar, fazer parte de um grupo é o componente que identifica uma ou várias pessoas. Hall (2006) não acredita nesse componente inato da identidade, para ele, o conceito é construído pela experiência.

[...] identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento.

²⁰ Título inspirado no capítulo do livro *Identidade e diferença*, organizado por Tomaz Tadeu da Silva.

Existe sempre algo “imaginado” ou fantasiado, sobre sua unidade. Ela parece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. [...] A identidade surge não tanto na plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros”. (HALL, 2006, p. 38-39).

O sujeito deseja sua individualidade, unicidade, mas confronta-se com o outro, que também o constitui. Assim, o sentimento de identidade é produzido a partir do que está fora de nós, da relação com o outro. Esse outro não é apenas um, mas os vários outros que estiveram envolvidos na sua formação, pois conforme Coracini (2003b, p. 151), “a imagem que fazemos de nós mesmos é construída, ao longo da vida, por aqueles com quem convivemos e estes vão provocando deslocamentos, ressignificações, novas identificações pela linguagem”. Conforme a autora (2007, p. 120), essa imagem que construímos de nós e que vem do outro produz os discursos que nos constitui em sujeitos. Nessa relação com o outro, as identidades são construídas a partir da inserção do sujeito em um momento sócio-histórico. Além disso, Hall (2011) argumenta que elas se movimentam dependendo de como os sujeitos são interpelados ou representados e, complementa dizendo que “são as posições que o sujeito é obrigado a assumir, embora ‘sabendo’ [...], sempre, que elas são representações, que a representação é sempre construída ao longo de uma ‘falta’, ao longo de uma divisão, a partir do lugar do Outro [...]” (HALL, 2011, p. 112). Somos, assim, interpelados a assumir lugares, a ocupar espaços, fazendo nos sentir pertencente e aceitos.

Para entender como funciona esse sentimento de “pertença”, trataremos da identidade cultural, mais especificamente a nacional. O conceito de identidade nacional, embora metafórico, é construído a partir de um espaço geográfico, de pertencimento a uma nação. De acordo com Hall (2006, p. 47), ao nos definirmos como brasileiros ou italianos ou ingleses ou alemães, estamos usando um conceito metafórico porque tal identidade não está impressa em nossos genes, trata-se de algo que é formado, ou representado, por aquilo que entendemos ser a cultura nacional de um lugar. Assim, ao dizermos que somos brasileiros não estamos tratando de uma condição biológica, ou seja, o que determina nossa identidade nacional é o fato de ter nascido em um espaço geográfico e pensarmos nisso como algo natural. A nacionalidade não nasce conosco, ela é formada pela representação, ou seja, não é algo que seja possível perceber, mas admitimos sua existência. Assim, aprendemos o que é ser brasileiro pela representação do que é ser brasileiro. Nesse sentido, Hall (2006, p.49) explica que nação é “algo que produz sentidos – *um sistema de representação cultural*” e isso, de acordo com o autor, exerce um poder capaz de gerar um sentimento de identidade.

Para Anderson (2008, p. 32), tal como se tem este ou aquele sexo, todos têm uma nacionalidade e, para ele, tanto a condição de nacional quanto o nacionalismo são produções culturais e, assim, define nação como uma comunidade política imaginada, limitada e soberana. Limitada por possuir fronteiras finitas, não cabendo dentro dessas linhas divisórias toda a humanidade, cada uma ocupa seu espaço geográfico; soberana por exercer poder sobre um território determinado e limitada pela ilusão que seus membros têm de viver em comunhão, mesmo sabendo que jamais conhecerão a maioria de seus companheiros. Conforme o autor, “um americano nunca vai conhecer, e nem sequer saber o nome, da imensa maioria de seus 240 milhões de compatriotas. Ele não tem ideia do que estão fazendo a cada momento. Mas tem plena confiança na atividade constante, anônima e simultânea deles” (ANDERSON, 2008, p. 56-57). Essa simultaneidade anônima produz laços imaginários, o que, de acordo com Silva (2011, p. 85), são importantes para criar uma conexão entre pessoas que seriam indivíduos isolados, sem o sentimento de algo em comum. Assim, os indivíduos de uma comunidade, mesmo nunca conhecendo todos os seus compatriotas, dividem a ideia de uma identidade nacional ao compartilhar símbolos comuns que os fazem declarar-se como parte de um mesmo espaço imaginário.

Esse espaço imaginário é um lugar de produção de sentidos (e, conseqüentemente, discursos) que influenciam as ações dos sujeitos, “esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas” (HALL, 2006, p. 51). Tais discursos produzem, por exemplo, um imaginário em relação às origens de um povo que pode gerar conceitos distorcidos e até preconceituosos. Basta pensarmos, hoje, quando por vezes ouvimos a associação da cultura muçulmana ligada ao terrorismo ou o brasileiro ser caracterizado por dar um “jeitinho” nas coisas, que é a interpretação dada quando a resolução de problemas burla as leis. Isso é algo produzido ao longo de um processo sócio-histórico, são dizeres repetidos que generalizam uma cultura, passando a fazer parte do imaginário popular. Assim, Hall (2006, p. 65) discute que, a formação de uma identidade, por não estar livre de jogos de poder e por “costurar” diferenças em uma única identidade, cria a ilusão de unidade baseada em interesses de um grupo. Nesse sentido, explica Silva (2011, p. 81-82), que aquele com maior poder econômico poderá determinar o que será incluído ou excluído (quem pertence e quem não), classificar (desenvolvido e não desenvolvido), marcar fronteiras (nós/eles) de forma a estabelecer o que é nacional, o que pertence a cultura do seu povo. Nesse contexto, a identidade não é definida, é imposta. A partir de discursos como o já mencionado “jeitinho” ou, conforme descreve Hall

(2006, p. 76), a “inglesidade” (para determinar o que é da Inglaterra), é reforçado no imaginário das pessoas a inferioridade ou superioridade de determinados grupos em relação a outros.

Diante desse contexto, o que se nota é que essa identidade (que como efeito do imaginário parecia mais estabilizada) tem sofrido mudanças também como resultado da globalização, dando lugar a identidades híbridas. Na verdade, não se trata de um processo novo, desde que foi possível que pessoas circulassem entre diferentes culturas e até mesmo entre a própria cultura, as mudanças foram acontecendo. O que se vê hoje é uma intensificação desse processo de mudança em uma tentativa de homogeneização cultural ditada pelo mercado e que, de acordo com Woodward (2011, p. 21), “pode levar a uma resistência que pode fortalecer e reafirmar algumas identidades nacionais e locais ou levar ao surgimento de novas posições de identidade”.

Nessa perspectiva, é interessante abordar o sentimento de identidade relativo ao imigrante. Para Hall (2006, p. 88-89), essas pessoas mantêm um vínculo com o lugar de origem, mas

[...] são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas. A diferença é que elas não são e nunca serão unificadas no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias "casas" (e não a uma "casa" particular). As pessoas pertencentes a essas culturas híbridas têm sido obrigadas a renunciar ao sonho ou à ambição de redescobrir qualquer tipo de pureza cultural "perdida" ou de absolutismo étnico. [...] Eles são o produto das novas diásporas criadas pelas migrações pós-coloniais. Eles devem aprender a habitar, no mínimo, duas identidades, a falar duas linguagens culturais, a traduzir e a negociar entre elas.

Assim, os imigrantes carregam consigo a herança cultural de origem a partir da manutenção de suas tradições, mesmo em gerações futuras, embora, conforme Hall (2003, p. 26), os locais que deram origem a essas culturas já não sejam mais a única fonte de identificação. E isso se torna conflitante, pois o indivíduo vivendo entre duas, ou várias culturas, não sente o lugar de origem como sendo o seu, é ser um “estrangeiro familiar”, uma vez que está “longe o suficiente para experimentar o sentimento de exílio e perda, perto o suficiente para entender o enigma de uma “chegada” sempre adiada” (HALL, 2003, p. 415).

Esse conflito de estar entre duas culturas pode ser verificado pelos imigrantes italianos e alemães que chegaram ao Brasil e colonizaram, principalmente, a região sul²¹. Eles precisaram

²¹ Vide Fritzen (2013), Campos (2006), Stübe Netto (2008).

assumir uma nova cultura, uma nova língua, mas não abandonaram a que já possuíam, aprendendo, dessa forma, a habitar duas (ou várias) identidades, tornando-se, assim, “italianos”, não na Itália, e “alemães”, não na Alemanha, mas no Brasil. Afirma Woodward (2011, p. 22), que a migração produz identidades plurais e contestadas na medida em que é evidenciada por desigualdades. Essas desigualdades revelam, ainda, uma polarização que estabelece uns sendo superiores aos outros. Nesse sentido, Coracini, a partir das palavras de Balen, destaca que

[...] É comum ouvirmos: “nós” somos assim, mas “eles” não são. A polarização parece, às vezes, inevitável nas conversas do dia-a-dia. A polarização “nós” e “eles” revela a tendência metafísica de pensarmos em termos de identidades fixas, do pensar dualista que sempre privilegia um em detrimento do outro. É difícil pensar as culturas enquanto complexidades, enquanto processos, enquanto descontinuidade. Isso parece mais difícil para quem imigra. A ameaça do novo, do desconhecido, a pressão exercida pelos valores dominantes despertam o caráter reativo expresso no aprisionamento a identidades fixas que têm a ilusão de traduzir a realidade como algo absoluto e sem movimento. (BALEN, 1999, p. 37, apud CORACINI, 2007, p. 226).

A dicotomia nós/eles mostra que a identidade é relacional, ou seja, a existência de uma depende da outra. A identidade brasileira (ou o seu imaginário), por exemplo, se distingue por aquilo que ela não é. Ser um brasileiro é ser um não italiano. Ser um italiano é ser um não alemão. Dessa forma, a identidade se caracteriza por aquilo que ela não é, mas que, no entanto, é condição para sua existência. Para Woodward (2011, p. 9), a identidade é, assim, marcada pela diferença em uma relação de dependência e, essa marcação é fundamental para que se construa as posições de identidade.

Essa marcação de diferença atribuída à identidade descrita na citação acima (nós somos assim, mas eles não são) pode ser considerado uma forma de resistência à instabilidade que é a de viver em um novo lugar. Trata-se de um processo que gera uma nova forma de ver a si mesmo e de ver e se relacionar com o outro. Silva (2011, p. 82) apresenta essa relação nós/eles como uma operação de incluir e excluir, marcando o que pertence e o que não pertence. Essa separação afirma as relações de poder e são indicativos de posições-sujeitos. Posições que, de acordo com Hall (2011, p. 112), o sujeito é obrigado a assumir tendo em vista que é constituído discursivamente e, assim, descreve que a identidade é “o ponto de encontro, [...] entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos ‘interpelar’, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares [...]” (HALL, 2011, p. 111-112). Ao ocuparmos uma posição, como a de cidadão patriótico, não a fazemos como uma escolha consciente, trata-se de um recrutamento ao identificar essa posição por meio de um sistema de representação (WOODWARD, 2011, p. 61). Nesse sentido,

A identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder. (SILVA, 2011, p. 96-97).

Diante do exposto e tendo em vista o contexto multicultural em que vivemos, acreditar em uma identidade única, fechada e homogênea, apaga a existência da diversidade. Entendemos, assim, que as identidades são diferentes e estão sempre em movimento, reivindicando espaço. Nesse sentido, consideramos que tratar da questão da identidade é compreender os lugares que o sujeito assume já que, de acordo com Hall (2011, p. 111-112), o termo identidade significa o ponto de encontro, por um lado, entre os discursos e as práticas que tentam interpelar os sujeitos, os convocando a assumir seus lugares como sujeitos de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que constroem os sujeitos que podem falar. Assim, para responder a nossa pergunta de pesquisa, buscaremos problematizar que lugares assumem os sujeitos a partir da relação entre-línguas. Para isso, iniciaremos a discussão tratando da relação entre identidade, identificação e sujeito e, na sequência, a relação identidade e língua a partir de regularidades que fazem referência a este entre-línguas e que, no nosso entendimento, estabeleçam uma possível constituição identitária.

5.1 IDENTIDADE? MOMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO

De forma geral, o conceito de identidade aponta para o que é igual, único, do latim *idem* significa mesmo. O dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa (2007) conceitua o termo como “estado do que não muda, do que fica sempre igual”. Ao mesmo tempo, a noção nos remete a questão da diferença, posto que “a identidade é o que, em princípio, nos diferencia dos outros” (SOUZA, 1994, p. 17, apud CORACINI, 2003d, p. 240). Em ambas as conceituações entendemos, assim como Coracini, que identidade pressupõe um conjunto de característica estáveis e fechadas.

Nessa perspectiva, identidade apontaria para um sujeito consciente, racional, capaz de controlar seu discurso e que busca a completude. Essa compreensão do conceito faz alusão ao Iluminismo, século XVIII, quando surge “com base no dualismo “mente” e “matéria”, o sujeito racional, pensante e consciente, situado no centro do conhecimento, denominado, ainda hoje,

sujeito cartesiano” (CORACINI, 2003d, p. 241). Essa filosofia, exposta por Descartes por meio das palavras “Penso, logo existo”, é uma concepção que marca um sujeito individual, capaz de raciocinar e pensar. Assim, essa noção de unidade demonstra uma ilusão de identidade imobilizada, presa a um conjunto de características estáveis e que não muda.

No entanto, conforme Coracini (2003a, p 15), se pensarmos no sujeito atravessado pelo inconsciente e mergulhado no discurso, o termo identidade não é apropriado. Para a autora,

[...] não deveríamos falar de identidade, já que [...], o termo remete ao mesmo, ao uno, mas identificação: é apenas momentaneamente que podemos flagrar pontos no discurso que remetem a identificações inconscientes, introjetadas sempre a partir do outro, mas que, por estarem lá, provocam reações, atitudes de recusa ou aproximação; quando os autores falam de identidade, é preciso compreendê-la sempre em movimento, em constante mutação.

A autora afirma que se levarmos em consideração que o sujeito é “cindido, descentrado, inconsciente, habitado pelo outro” (CORACINI, 2003a, p. 150), então é impossível vê-lo como único e acreditar em uma identidade fechada. Assim, conforme ela, só é possível descrever momentos de identificação em que se destacam características mútuas de um grupo, mas que mudam constantemente, ou seja, a identificação não é um conjunto fechado e estável de traços que diferencia uma pessoa da outra, mas um processo que se modifica e considera a multiplicidade de discursos que constituem o sujeito. Nesse sentido,

É preciso lembrar que se identificar com alguém ou com algo pressupõe, do ponto de vista psicanalítico, um movimento que parte do exterior em direção ao interior, isto é, parte do outro em direção ao um, deixando no inconsciente recalques [...], marcas indelévels que serão mais tarde acionadas por fatos, circunstâncias, objetos ou pessoas; isso significa que a atração ou repulsa que sentimos por alguém ou por um dado objeto encontra seu fundamento em elementos constitutivos do inconsciente, lá depositados e jamais esquecidos. (CORACINI, 2003c, p. 198).

Nessa perspectiva, entendemos que os sujeitos se constituem conforme são produzidas as identificações a partir da relação com o outro. Assim, optamos por trabalhar as noções de sentimento de identidade e identificação, já que “as identidades podem funcionar, ao longo de toda a sua história, como pontos de identificação e apego apenas *por causa* de sua capacidade para excluir, para deixar de fora, para transformar o diferente em “exterior”, em abjeto” (HALL, 2011, p. 110). Dessa forma, por entender as identificações “como uma construção, como um processo nunca completado – como algo sempre em “processo” (HALL, 2011, p. 106), compreendemos ser importante servir-se de tal noção.

Além disso, é interessante destacar que o sentimento de identidade e as identificações parecem invocar uma origem. Conforme Stübe Netto (2008, p. 101), a identificação do “ser

imigrante” passa por questões de filiação a um povo, o que o tornaria um representante de uma nação. De acordo com a autora, “o povo continua a existir em outra terra, mas com alguns membros aqui – com representantes de uma nação, simbólica e imaginariamente filiados a ela”. Essa identificação pode ter efeito, também, entre os descendentes de imigrantes. A partir das considerações feitas até aqui, apresentaremos alguns recortes para análise.

SD28²² (E2) [...] eu fui criada no meio de alemão/ indo em festa de alemão/ comendo comida de alemão/ misturando aqueles doce com salgado/ aquelas coisa que os alemão gostam/ é que nem eu digo/ as vezes eu gosto as vezes eu não gosto daí: Ah mas tu não é alemoa/ SOU mas né/ tem coisa assim que eu não gosto de misturar doce com salgado/ [...] ali onde eu morava era aquela coisa de ir nas festa de ter aquelas comilança/ aquelas cuca/ aquelas coisa toda e bastante cerveja/ todo mundo bebe e todo mundo dança/ todo mundo ri/ daí eles dizem que tem os alemão batata que tão mais vermelho do que os outro e não sei o que/ enfim/ isso aí/né/ que eu acredito que seja mesmo[...] eles dizem que alemão é assim/ então deixamos quieto/

A partir do enunciado “*eu fui criada no meio de alemão*”, entendemos constituir um lugar de identificação para o entrevistado. Percebemos, por meio de seus dizeres, que sua relação com a cultura é muito próxima se reconhecendo como um alemão por gostar de misturar “*aqueles doce com salgado*” e de beber “*bastante cerveja*”. Isso, de acordo com o entrevistado, é o que caracterizaria um alemão e o demonstra ao enunciar “*eles dizem que alemão é assim/ então deixamos quieto*”. No entanto, essa posição que o sujeito é levado a assumir (a de alemão que gosta de misturar doce com salgado) entra em conflito com aquele que “*as vezes eu gosto as vezes eu não gosto*”. Tais pontos de identificação remetem a diferentes posições-sujeito que, de acordo com Hall (2011, p. 112), “as práticas discursivas constroem para nós” e que “exige não apenas que o sujeito seja “convocado”, mas que o sujeito invista naquela posição”, o que pode ser constatado a partir da forma enfática em que afirma ser alemão (“*Ah mas tu não é alemoa/ SOU mas né*”). Há, portanto, a posição sujeito que resiste a ser considerado o alemão que mistura doce e salgado e outra que se assujeita ao discurso de que o alemão mistura doce e salgado. Nessa perspectiva, entendemos que as identificações são “cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos” (HALL, 2011, p. 108).

A partir da SD28, entendemos, ainda, que há, ao enunciar “*eles dizem que alemão é assim/ então deixamos quieto*”, uma estabilização de sentidos dada pela conjunção conclusiva “*então*”. Esses sentidos reproduzem um imaginário em relação à cultura de um povo, pois se “*eles dizem que alemão é assim*” é porque não é de outra forma e “*então, deixamos quieto*”, ou seja, esse imaginário será aceito como verdade e a questão não será discutida. Afinal, “*alemão*

²² A SD28 é recortada da SD25.

é assim” porque brasileiro não é e isso produz essa estabilização. Além disso, ao deixar “quieto”, o sujeito silencia sua identificação que “é construída através da imagem que no princípio, é vista como a de outro; em seguida, é assumida como imagem própria, instaurando assim sentidos” (STÜBE NETTO, 2008, p. 218). Dessa forma, há uma produção de identidades e uma tentativa de estabilização delas, colocando a de forma fechada, homogeneizada.

Chama-nos atenção, ainda, nessa SD, o deslizamento da posição sujeito, quando ao enunciar “*SOU mas né*” a conjunção adversativa estabelece uma tensão entre aquele que se marca enfaticamente, “SOU” alemão, e aquele que, a partir do “*mas né*” entrega para o outro sua identificação. Isso implica em que, “inconscientemente, o enunciador procura jogar com identificações a diferentes posições-sujeito, [...] misturando fronteiras e desestruturando redes de filiações sócio-históricas, o que gera tensão no/do enunciador e no/do discurso” (STÜBE NETTO, 2008, p. 163).

Conforme Eckert-Hoff (2003b, p. 289), a identificação se constrói na heterogeneidade e, de acordo com a autora, “dentro de nós, há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas, pela inefável presença de discursos outros”. Vejamos a respeito outro recorte:

SD29 (E8) no contexto atual é bem difícil/ você é brasileiro porque você nasceu no Brasil/ mas quem olha pra mim/ você não é brasileira/ né/ por causa da aparência [loira/olho claro]/ ser italiano ou ser alemão aí a gente diz que a gente é descendente/ né/ a gente veio/ tem descendência desses países/ mas eu me considero brasileira porque nasci no Brasil/ meus pais nasceram no Brasil/ enfim/ só temos essa ligação com esses países porque/ por exemplo/ tiveram os/ os parentes migraram/ né/ enfim/ não me considero estrangeira/ mas eu sei que eu tenho sangue desses descendentes/

Na SD 29, entendemos que a marca discursiva “*mas*” indica os momentos de identificação do entrevistado ao enunciar “*você é brasileiro porque você nasceu no Brasil/ mas quem olha pra mim/ você não é brasileira/ né/ por causa da aparência*” e “*não me considero estrangeira/ mas eu sei que eu tenho sangue desses descendentes*”. Tem-se que a conjunção adversativa *mas* introduz uma oposição ao que já foi dito, o que aponta para os lugares que o sujeito assume ora afirmando ser brasileiro, por ter nascido no Brasil, ora se considerando estrangeiro (europeu) por possuir o sangue e aparência física deles. Além disso, a conjunção *mas* associada a negação “*não me considero estrangeira*” expõe o desejo de ser estrangeira já que, conforme Eckert-Hoff (2003b, p. 290), a negação “é entendida como uma presença feita de ausência, não apenas como negatividade constitutiva da linguagem, mas também como presença denegada do que está recalcado”. Nesse sentido, complementa a autora, a negação “marca a materialização de um movimento contraditório de identificação entre o ser e o não ser” (ECKERT-HOFF, 2003b, p. 294).

Ainda nessa sequência, interpretamos que a palavra “*descendente*”, por sua repetição, adquire para o entrevistado o mesmo valor da palavra *nascido*, pois ele tem “*sangue desses descendentes*”. Assim, compreendemos que as marcas discursivas “*descendente*” e “*sangue*” estabelecem uma relação familiar, o que sugere uma ligação que não pode ser quebrada pelo fato de *nascido* em outro solo e isso está “funcionando como signo de identificação dessa população com “um lugar”, o seu lugar na história (PAYER, 1999, p. 68). Além disso, ter “*sangue desses descendentes*” sugere uma necessidade de manter as raízes e também a língua, pois “a filiação em uma pertença é condição necessária para a identidade, para que o enunciador possa se contar entre outros” (STÜBE NETTO, 2008, p. 135).

Esse sentimento de pertencer do imigrante, e também de seus descendentes, está fortemente ligado as identificações que faz com as questões de língua. Sobre essa questão, trazemos o segmento a seguir:

SD30 (E7) Bom eu acho que começa com a relação a partir da língua/ né/ por exemplo os meus avós eu acredito que eles se consideram italianos/ até pelo que eles falam assim/ ah! Nós que somos italianos comemos não sei o que/ não sei o que/ a gente come polenta/[risos] ah! eles que não são italianos não gostam de polenta/ sabe/ só que eu vejo que/ por exemplo/ a minha mãe ela se identifica como italiana apesar de não falá nada / de não ter tido o italiano como língua materna dela ela se considera italiana/ [porque você acha isso?] eu acho que por causa dos meus avós que falavam talian/ né/ e toda essa relação com a família/ já no meu caso eu me considero brasileira/ eu penso a partir da língua mesmo/ sabe/ porque eu não me considero [risos] nem um pouco italiana/ nem um pouco alemã/ eu me considero brasileira/ porque foi a minha língua materna/ por causa das questões culturais/ com quem eu convivo desde a infância/ e eu sempre me identifiquei como brasileira/ nunca consegui fazer essa relação assim mais abstrata de ah! a gente é italiano e/ sei lá/come/gosta de polenta/ sabe/ mas eu acredito que essas pessoas mais/ tipo os meus avós/ assim mesmo que eles/ que os pais deles não eram imigrantes de italiano/ eram filhos de imigrantes/ eles se consideram italianos por causa da língua/ então eu acredito que a língua tem uma influência bem forte no que a pessoa se considera/ nacionalidade/ mas também não sei muito bem o que definiria ah! eles são italianos/ a partir daqui você não é mais italiano você é brasileiro/ sabe/ eu acredito que tem uma relação forte com a língua mesmo/

Destacamos, nessa sequência discursiva, que a representação do que é ser brasileiro ou italiano ou alemão está associada à língua conforme enuncia o entrevistado em “*acho que começa a partir da relação com a língua*”, “*eles se consideram italianos por causa da língua*”, “*eu acredito que a língua tem uma influência bem forte no que a pessoa se considera*” e “*eu acredito que tem uma relação forte com a língua mesmo*”. Tais sequências sugerem, pela sua repetição, que para ser italiano você precisa ter a língua italiana como materna, assim como o português para ser brasileiro, e entendemos que isso está ligado ao estabelecimento dos padrões linguísticos que determinam uma língua dominante como forma de comunicação. Tais padrões geram um sentimento de igualdade entre os indivíduos e resulta na produção do vínculo identitário, interpelando o sujeito a assumir seu lugar. Assim, concordamos com Ghiraldello (2002, p. 46) quando afirma que “as representações são construídas por processos contínuos de

identificação, fazendo das representações sobre a língua materna (e as estrangeiras) maneiras de o enunciador construir identidades, incluindo a nacional”.

Chama-nos a atenção, ainda, nessa SD, a construção reflexiva “*se considera*”. A forma reflexiva indica que o agente, faz e sofre a ação do verbo. Nesse sentido, a marca discursiva *considerar-se* sugere que o sujeito é afetado pelas condições de “*influência*” da língua com a qual se identifica. É uma relação de estranhamento que afeta o sujeito entre-língua, pois há os lugares aos quais é interpelado a assumir: “*e eu sempre me identifiquei como brasileira*” e ao mesmo tempo tem que “*eles [os avós] sempre falaram assim em/ no dialeto /né/ no talian/ eu entendo tudo assim o que eles falam*”²³.

Sendo assim, a língua é um dos elementos essenciais na construção de uma identidade, pois possibilita essa ligação entre as pessoas e isso está relacionado às identificações que o sujeito vai construindo. Nardi (2007, p. 76) explica que:

Como um processo por meio do qual o sujeito produz a sua identidade, a identificação pode ser considerada um efeito da relação do sujeito com a língua(gem). Assim, para que possa ocorrer a tomada da palavra [...] é fundamental que haja espaços de identificação, isto é, que seja possível conceber a instauração de processos identitários nessa outra língua. E é justamente na língua que está a possibilidade de que haja identificação, já que ela representa, para o sujeito, a dimensão simbólica e é pela imersão no simbólico que ele vai encontrar espaços que lhe permitam colocar-se na língua.

Nota-se, dessa forma, que as identificações estão sempre em movimento, nunca estáveis, sempre em construção e a língua tem um papel importante na constituição identitária dos sujeitos. Além disso, é importante destacar que há uma relação muito forte entre língua e cultura e ambos os conceitos estão ligados aos processos de identificação que o sujeito vai construindo a partir de sua vivência. Diante dessa perspectiva, consideramos importante discutir a relação entre língua e identidade, o que apresentaremos a seguir.

5.2 TEMOS UMA LÍNGUA E ELA NÃO É NOSSA²⁴

Eu tenho senão uma língua, e ela não é minha.
(DERRIDA, 1996, p. 13).

A língua se relaciona com a questão da identidade uma vez que cria um vínculo entre os indivíduos que a compartilham. Esse sentimento de identidade está ligado à questão da

²³ Esse enunciado faz parte da SD23

²⁴ Título inspirado no texto *O monolinguismo do Outro*, de Jacques Derrida.

pertença, fazendo com que o sujeito se sinta aceito e pertencendo a um grupo. Existem condições estabelecidas na legislação de um país que garantem a um indivíduo ser portador de uma nacionalidade, o que contribuem para o estabelecimento desse sentimento.

Conforme Uyeno (2011, p. 197), entre os critérios judicialmente determinados estão o de nascimento (*jus solis*), que estabelece, por exemplo, que alguém nascido no Brasil seja brasileiro; ou o critério de sangue (*jus sanguinis*) que define que filho de brasileiro, mesmo tendo nascido em outro território, seja portador de nacionalidade brasileira. Ao determinar uma identidade a partir dessa classificação, também se inclui outros elementos (símbolos) que correspondem ao que é ser brasileiro como, por exemplo, a língua oficial. Essa língua designada para ser a “língua comum” é uma imposição feita pelo Estado e é, assim, uma representação da nacionalidade. Conforme Silva (2011, p. 85), “a história da imposição das nações modernas coincide, em grande parte, com a história da imposição de uma língua nacional única e comum”. Por essa imposição, os sujeitos são interpelados, assumindo a identidade a qual eles acreditam fazer parte.

No entanto, com a globalização, as línguas sofrem influências da constante movimentação e, conforme Rajagopalan (2003, p. 68), a crescente miscigenação entre os povos e as culturas resultam na existência das línguas mistas como, por exemplo, “portunhol” ou “splanglish” que estão em um permanente processo de evolução. Afirma o autor que “o cidadão desse novo mundo emergente é, por definição, multilíngue” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69). Nesse contexto, ao representar uma nação por meio de uma língua única, apaga-se toda a multiculturalidade que a compõe, pois como nos lembra Rajagopalan (1998, p. 39), “as línguas vivem em constante contato uma com a outra e se “contaminam” mutuamente, constantemente criando possibilidades novas e nunca sonhadas [...], essas possibilidades radicalmente novas pedem uma reconsideração radical da própria noção de identidade”.

Dessa forma, se considerarmos que a língua é identidade e que esta não é fixa, fechada, imutável, ao contrário, está sempre em movimento, assim, também é a língua. Conforme destacamos no subcapítulo anterior, as identidades se constituem a partir de momentos de identificação do sujeito com as culturas e línguas que o cercam. A partir desses apontamentos, trazemos alguns recortes para discutir a relação língua, identidade e identificação.

SD31 (E2) os pais falavam em alemão e nós como nós já estávamos indo pra escola que daí as professoras/ elas falavam alemão/ mas elas falavam o português/ elas queriam que nós aprendêssemos o português/ por que nós tinha que aprendê escrevê em português/[...]

SD 32²⁵(E2) até o objetivo da Letras é também /né/ fazer Letras é/// aprendê mais/ sabê mais e escrevê mais certinho como deve sê na norma culta e tal [...]

Na SD 31, entendemos que E2 se identifica com a língua alemã. Trata-se de sua língua materna, a que representa o aconchego do lar, pois é a língua que “*os pais falavam*”. Foi, no entanto, a obrigatoriedade, vinda por meio da escola, que interditou sua língua, impondo o ensino da língua portuguesa, o que está enunciado em “*elas queriam que nós aprendêssemos o português/ por que nós tinha que aprendê escrevê em português*”. Isso produziu o desejo da língua paterna, a da lei, da regra por isso “*até o objetivo da Letras é também /né/ fazer Letras é/// aprendê mais/ sabê mais e escrevê mais certinho como deve sê na norma culta e tal*”.

Conforme Derrida (1996, p. 55), “*toda cultura se institui pela imposição unilateral de alguma política da língua*”. Essa imposição produz a interdição de outras línguas, é uma imposição, conforme ele, a qual os sujeitos estão obrigados para sobreviverem ou para viverem melhor. Tem-se, assim, a criação do uno de uma língua, como uma tentativa de homogeneização, a monolíngua do outro que

[...] seria em primeiro lugar esta soberania, esta lei vinda de algures, sem dúvida, mas seria também e em primeiro lugar a própria língua da Lei. E a lei como língua. A sua experiência seria aparentemente autónoma, porque tenho de a falar, a esta língua, e de a apropriar para a ouvir como se eu próprio ma desse (...) é apoiando-se neste fundo que opera o monolinguismo imposto pelo outro, aqui imposto pelo outro, aqui por uma soberania de essência sempre colonial e que tende, reprimivelmente e irreprimivelmente, a reduzir as línguas ao Uno, isto é, à hegemonia do homogéneo. (DERRIDA, 1996, p. 56).

Assim, o desejo pela língua do pai reflete um momento de identificação que interpela o sujeito a assumir o seu lugar como brasileiro. Lugar, este, também assumido pelo sujeito na SD a seguir.

SD33 (E4) A minha língua materna eu considero ser o português brasileiro/ né/ porque foi a língua que/ apesar da minha mãe ser de origem alemã e meus avós só falarem alemão/ o meu pai era brasileiro/ descendente de índio/ então se falava a língua brasileira/ português brasileiro/ em casa/ né/ porque ele não entendia nada de alemão [risos]/ daí se manteve a tradição do português dentro de casa/ [...] Brasil pra mim é tudo/ Brasil/ né [risos]/ pra mim é o meu país/ sô brasileira assim/ [...] pra mim Brasil é o paraíso/ com todas as dificuldades acho que é o melhor país do mundo pra se vive/ né/ sô bem patriota [risos] sô bem bairrista/ como diz/ gosto muito/

Na SD33, destacamos a marca discursiva “*tradição*”. De acordo com o dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa (2007), o termo tradição representa o ato de transmitir usos, costumes, fatos de geração em geração. Nesse sentido, interpretamos, por meio dessa

²⁵ A SD32 é recortada da SD10.

marca, que há uma repetição que estabiliza os sentidos e constitui uma memória. Sentidos que evidenciam o efeito de silenciamento da língua de imigração e que interpelam o sujeito a assumir seu lugar como brasileiro, o qual deve “*manter a tradição do português*”.

Outro ponto que nos chama a atenção é a nomeação da língua que ora é a “*língua brasileira*”, ora é “*português brasileiro*”. Para Orlandi (2005, p. 29) a questão de nomeação da língua é algo que não deixa de nos importunar, pois “até hoje não decidimos se falamos português ou brasileiro”. Conforme a autora, “o português brasileiro e o português português se recobrem como se fossem a mesma língua mas não são. Produzem discursos distintos, significam diferentemente” (ORLANDI, 2005, p.30). Assim, entendemos que essa relação entre-línguas constrói para o sujeito lugares nos quais acontecem momentos de identificação e, parafraseando Orlandi, entendemos que esses lugares produzem discursos distintos e significam diferentemente, já que a “*língua brasileira*” é falada pelo “*pai brasileiro, descendente de índio*” e o “*português*” é a língua mantida pela “*tradição*”.

Destacamos, ainda, que as identificações do sujeito à língua podem ser evidenciadas a partir de modos e mecanismos diferentes, alguns se pautam na materialidade linguístico-discursiva enquanto outras se manifestam a partir de outras materialidades, tais como as de ordem corporal: pelo riso, pelas expressões faciais, pelos gestos corporais (PAYER, 2013, p. 192). Assim, entendemos que, na SD33, os risos do entrevistado apontam para uma forma de identificação à(s) língua(s) que o constituem, visto que evidenciam o desajuste, a tensão vivida pelo sujeito entre-línguas. O riso não está associado somente a momentos de descontração e alegria, podendo (re)velar momentos de angústia, pois se considerarmos que tal manifestação estabelece uma prática discursiva, então ele assume diferentes efeitos de sentido. Assim, compreendemos que o riso pode demonstrar a impossibilidade do sujeito se dizer, marcando um desconforto e evidenciando um conflito identitário.

Para Mey (1998, p. 76), “a língua se relaciona com a sociedade porque é a expressão das necessidades humanas de se congregar socialmente, de construir o mundo”. Nessa perspectiva, a língua é uma forma de inter(ação) entre os sujeitos produtores de sentidos que estão situados sócio-históricamente e são constituídos ideologicamente, ou seja, ao enunciar “*língua brasileira*” são produzidos sentidos diferentes de quando enunciado “*língua portuguesa*”. Para Orlandi (2005, p. 30),

[...] falamos decididamente a língua brasileira, pois é isto que atesta a materialidade linguístico-histórica. Se, empiricamente, podemos dizer que as diferenças são algumas, de sotaque, de contornos sintáticos, de uma lista lexical, no entanto, do ponto de vista discursivo, no modo como a língua se historiciza, as diferenças são incomensuráveis: falamos diferente, produzimos diferentes discursividades.

Nesse sentido, os discursos naturalizam a língua portuguesa como a língua falada no Brasil. De acordo com FRITZEN e RISTAU (2013, p. 261), “se hoje parece natural que a língua no Brasil seja o português ou o “português brasileiro” isso não se deu sem conflitos e coerções”. Conforme as autoras, o movimento de promoção da língua portuguesa como língua única iniciou com a interdição das línguas indígenas e, mais tarde, com as línguas de imigração. Para Payer (1999, p. 47), a língua sempre funcionou como argumento para a discussão da autonomia do Estado brasileiro, o que contribuiu para a construção de um imaginário social do país como sendo linguisticamente homogêneo. De acordo com a autora, trata-se de um processo histórico que iniciou na

[...] implantação da República brasileira, apresentaram-se projetos políticos que produziram e divulgaram, deliberadamente, discursos que dessem *formulação* a um suposto *espírito nacional*, no sentido de produzir uma *representação* da Nação em meio à população, a fim de que se formasse, segundo o modelo republicano, a necessária identificação dessa população como pertencente a uma nação. O valor da divulgação de tais discursos sobre a Nação se deve sobretudo ao fato de ter-se instituído o Estado brasileiro, com a República, antes que se formasse uma Nação no sentido republicano do termo, como na Revolução Francesa. Assim, ao lado de disputas estritamente político-partidárias em tomo da escolha dos "símbolos nacionais" propriamente ditos, manifestaram-se, por outro lado, diversos intelectuais a respeito das características da população que teria de identificar-se com essa Nação, dando início a toda uma discussão em tomo de como era formada, de fato, essa população brasileira, de saber qual seria a sua definição mais própria. Elementos como cor, raça, etnia e língua foram colocados como os pilares dessas discussões. (PAYER, 1999, p. 50-51).

Esse *espírito nacional* é um discurso produzido pelo estado que interpela o sujeito a assumir o seu lugar, o que pode ser interpretado a partir do enunciado por E4 na SD33: “*Brasil pra mim é tudo/ [...] pra mim é o meu país/ sô brasileira assim/ [...] pra mim Brasil é o paraíso [...] / sô bem patriota/ sô bem bairrista*” e “*a minha língua materna eu considero ser o português brasileiro*”. Tais enunciados indicam a reprodução do imaginário do ser brasileiro a partir da língua. Além disso, a marca discursiva *patriota* implica em que o sujeito assuma um lugar, uma filiação a uma pátria (o pai) que o hospeda e que, portanto, demanda uma brasilidade. Este imaginário produz identificação e cria um sentimento de pertença.

Na sequência, vejamos outro recorte em que a língua se relaciona com a questão identitária a partir de momentos de identificação.

SD34 (E5) o meu pai e minha mãe não falavam o português é/ digamos um português/ como eu diria/ razoavelmente/ eles falavam uma mistura/ então eu aprendi com eles a falá o italiano/ e eu falo/ e daí com os mais pequenos eles falavam o português com os mais velhos o italiano/ éramos dez irmãos então imagina/ eu ouvia o italiano o tempo inteiro/ e os vizinhos também falavam italiano/ toda a comunidade falava em italiano/ então eu aprendi desde criança/

Nessa sequência discursiva, entendemos que os momentos de identificação ocorrem no convívio social, pois “*os vizinhos também falavam italiano/ toda a comunidade falava em italiano*” e no convívio familiar “*daí com os mais pequenos eles falavam o português com os mais velhos o italiano*”. Ora essa língua era o português, ora era o italiano como mesmo atesta o entrevistado ao enunciar “*eles falavam uma mistura*”. Essa mistura possibilita que o sujeito seja capturado pela língua, ou seja, são momentos de identificação que criam o sentimento de pertença a um grupo. Há, portanto, “uma identificação a uma comunidade imaginada e desejada: descendentes de italianos, que levam a uma filiação maior, à nação italiana, mesmo que distante, inatingível” (STÜBE NETTO, 2008, p. 150).

É interessante notar que E5 caracteriza sua língua como “*um português razoavelmente*”. Interpretamos a marca discursiva “*razoavelmente*” como uma forma de modalização do desempenho linguístico que parece não estar dentro dos padrões e isso aponta para o imaginário de língua ideal. Embora de forma ilusória, o sujeito busca pela língua ideal acreditando que isso seja possível pelo uso adequado da língua e, assim, “instaura-se uma ilusão de completude que o lança em uma busca incansável e inatingível, gozo sempre postergado, porque é da ordem do impossível” (STÜBE NETTO, 2008, p. 212). Conforme Ghiraldelo (2002, p. 111-112), o desejo do homem pela língua ideal ou “adâmica” existe há milênios e, para a Filosofia, a criação dela seria capaz de transmitir toda a verdade, todo o pensamento sem ambiguidade ou erro. Dentro dessa concepção, explica a autora, “ter o domínio de uma língua assim imaginada situaria o enunciador na posição de um falante capaz de expressar plenamente seu pensamento” (GHIRALDELO, 2002, p. 112). Esse desejo de ser plenamente compreendido aponta para um sujeito da falta, que busca no domínio da língua estar completo, mas que se depara com impossibilidade de controlá-la.

Nesse sentido, esse sujeito é constituído pelos momentos de identificação às línguas que o cerca seja ela a língua portuguesa, a língua italiana, a mistura das duas ou mesmo a ilusória língua ideal. Isso aponta para um sujeito entre-línguas em que “a língua habita o enunciador e é o lugar de sua morada, é onde ele pode estar em casa” (STÜBE NETTO, 2008, p. 200). Não somente a língua, mas as várias línguas que habitam o enunciador são a sua morada, o seu lar.

Nas análises realizadas, notamos que os sujeitos (professores em formação) se posicionam como sujeitos faltantes, pois não reconhecem sua língua e desejam a do outro. Como futuros professores de língua portuguesa, há uma idealização da língua que se deve saber e conseqüentemente uma idealização do professor que a deve ensinar. Nessa visão, conhecer e ensinar a “*norma culta*” é importante para que seus alunos entendam que não são uma “*aberração da natureza*”. Há, aqui, um sujeito que age interpelado pelo discurso tradicional em

ensino de língua. Dentro desse aspecto, emerge uma imagem do professor de língua portuguesa produzida socialmente como aquele responsável pela formação do sujeito-cidadão e, assim, o sujeito-professor em formação que possui uma língua materna diferente do português, se vê “*obrigado*” a buscar o curso de Letras na expectativa de “*sabê mais e escrevê mais certinho*”. Entendemos que esse imaginário sobre a língua e sobre o ser professor, interpela o sujeito a assumir um lugar que reforça a posição tradicional de ensino e atua no processo de identificação. Esse lugar que o sujeito assume pode, assim, interferir nas práticas pedagógicas em sala de aula a partir do momento em que reproduz modelos tradicionais e fechados. Por vezes, há discursos contraditórios operando quando por um lado incorpora e defende o ensino voltado para a reflexão e, por outro, valoriza o ensino da norma culta. Essas diferentes vozes que se cruzam produzem um sujeito que não se sente seguro e confortável em usar a própria língua, fazendo com que ela se “*cerre*”.

Diante do exposto, podemos concluir que a relação entre língua, identidade e identificação produz um sujeito que busca construir “uma identidade lingüística para si, filiando-se a determinados dizeres - assumindo um lugar nas relações de poder -, processo que se dá por meio das identificações que encontram eco no inconsciente de cada enunciador” (GHIRALDELO, 2002, p. 177). Sendo assim, a língua tem um importante papel nos lugares que o sujeito assume, criando, dessa forma, um sujeito entre-línguas que busca nesses lugares sua identidade. Dentro dessa perspectiva, há de se repensar o conceito de identidade como algo fixo, fechado, homogeneizado e entendê-lo como o espaço das diferenças, do híbrido, do lá e do cá.

6 LÁ E CÁ: UMA TENTATIVA DE FINALIZAR

Saber uma língua quer dizer ser falado por ela [...] Conhecer uma língua quer dizer ser capaz de traduzir mentalmente, a partir da língua que se sabe, a língua que se conhece. (MELMAN, 1992, p. 15).

Estar entre-línguas é estar lá e cá, vivendo um conflito na busca por não saber que lugar ocupamos. Pêcheux (2004) afirma que somos “homens loucos por sua língua” e não seria diferente, pois ela nos constitui e a ela nos entregamos, na mesma proporção que a ela resistimos. A loucura é claramente o entre-língua, uma mistura de sentimentos: amar, odiar, adorar, desprezar, ter prazer e sentir dor, desconforto. O entre-línguas não é estar aqui ou lá, é estar aqui e lá e ser compreendido e aceito.

Entendemos que a noção de língua é atravessada pela heterogeneidade e que, portanto, não é fechada, fixa, estável, estando sempre em movimento. Compreendemos, ainda, do mesmo modo que Coracini (2007), que somos e estamos todos entre as várias línguas e que elas nos constituem. Assim, durante a elaboração deste trabalho, me vi envolta nessa loucura e, ao considerar que a língua me constitui enquanto sujeito, posso, então, me considerar louca.

Assim, a proposta desta pesquisa centrou-se na questão da identidade para investigar como o conflito de se estar entre-línguas interpela o sujeito e que lugares ele assume. Para atender a essa questão de pesquisa, procuramos aporte teórico na Análise de Discurso que busca compreender a língua fazendo sentido (ORLANDI, 2012, p. 15). Destacamos que o trabalho foi estruturado a partir de algumas regularidades: (i) o imaginário sobre a língua produzindo identificações; (ii) o entre-línguas como um espaço de tensão e conflitos; (iii) a interdição da língua compreendida a partir da relação com a memória; (iv) os processos de identificação do sujeito e os lugares que ele assume.

A partir de nosso *corpus* de análise, foi possível verificar que o imaginário sobre a língua está ligado aos processos de identificação do sujeito, tendo em vista que a língua do outro produz um sentimento de pertencimento: a língua materna é, principalmente, a língua do núcleo familiar; o dialeto é a língua estigmatizada e desprestigiada; a língua portuguesa (nacional) é a língua de comunicação fora de casa (escola, comunidade, etc.); a língua portuguesa (oficial e padrão) é o ideal de língua, aquela construída pelo imaginário como a certa e precisa. Entendemos que esses imaginários afetam a relação dos sujeitos com a língua na medida em que eles, na tentativa de se fazerem aceitos, buscam corresponder ao imaginário existente. Enunciados como “*tinha que se falá o português e tinha que se fala o português corretamente*”, “*fazer Letras é/// aprendê mais/ sabê mais e escrevê mais certinho como deve sê na norma culta*”

e tal” evidenciam a necessidade que os entrevistados possuem em ter seu desempenho linguístico dentro do estabelecido como padrão. O que está em jogo, nesse caso, é o funcionamento das relações de poder em que a escola, considerada detentora dos saberes, dissemina um discurso no qual há a idealização da língua. A escola é legitimada na promoção da língua única e perfeita, embora ilusória, o que favorece a exclusão do que estiver fora desse padrão. Além disso, em se tratando de um contexto de constituição linguística plural, outros enunciados como “*a língua primeira*”, “*a língua que a gente aprende com naturalidade juntamente com a família*” produzem um imaginário de língua materna como única. No entanto, nos filiamos a mesma perspectiva de Payer (1999) que compreende que, em situação de imigração, é possível a existência de mais de uma língua materna. Isso parte da ideia de língua materna como estruturante da linguagem, ou seja, que nos constitui como sujeitos. Nas palavras de Melman, citado na epígrafe que abre esta conclusão, é a língua que sabemos e que está ligada aquela que conhecemos, que é a do outro.

É importante destacar que nossos entrevistados são professores em formação. Entendemos que nesse processo, a partir das disciplinas estudadas dentro do curso de Letras Português e Espanhol, o seu imaginário sobre língua foi sendo constituído, que é também uma representação constituída de memória do passado e das experiências presentes. A partir das sequências discursivas selecionadas, evidenciou-se, ainda, uma concepção tradicional de ensino, moldada nos parâmetros da norma culta. Do que é possível concluir que o conteúdo de ensino de língua portuguesa pouco mudou. Em uma rápida visada na matriz curricular, nos parece também que a estruturação do curso tem abordado poucas questões de variedades linguísticas da região oeste catarinense. Dessa forma, entendemos que os saberes sobre a língua já estabelecidos cientificamente serão levados para a sala de aula, direcionando as práticas dos futuros professores de forma a construir sentidos sobre o uso da língua pelos seus alunos.

Verificamos, ainda, que o lugar entre-línguas é um espaço de tensão, conflitos e frustrações, tendo em vista que o sujeito, na ânsia de se fazer aceito, busca na língua do outro o lugar da sua morada. No entanto, nos explica Coracini (2007, p. 48) que “não é possível, em língua, sentir-se em casa: somos exilados em nossa própria morada, exílio que herdamos ou que nos é imposto pela classe social, pelo grupo étnico, pela cultura, pelo lugar em que me escrevo e inscrevo”. Assim, sendo a língua elemento importante na construção da identidade, do pertencimento, a criação de padrões linguísticos produz um sentimento de igualdade, o que resulta em vínculo identitário. No entanto, as línguas estão sempre em movimento, em constatare influência umas sobre as outras e, ao considerá-las fechadas, se exclui o diferente.

Nosso gesto interpretativo aponta, também, que as narrativas desses estudantes revelam cicatrizes que marcam uma tentativa de interdição visando a aceitação pelos grupos sociais aos quais esses estudantes estão ligados. A tentativa de silenciamento das línguas de imigração, ocorrida durante a Era Vargas, impôs uma língua única na busca por um ideal de brasilidade. Ser brasileiro, nessa perspectiva, era saber e usar a língua estabelecida como oficial. Apesar das línguas de imigração continuarem funcionando dentro do núcleo familiar, a produção desse imaginário de unidade linguística interpelou (e ainda interpela) o sujeito a assumir lugares como forma de ser incluso. Segundo a leitura que fazemos, esse ideal de brasilidade se reflete em enunciados como “*manter a tradição do português*” ou “*a gente é obrigada porque na escola [...] eles tiram a língua [...] eles arrancam o alemão de você*”, pois tratam de uma atualização do efeito de silenciamento da língua de imigração. Tem-se, ainda, que a interdição da língua constitui também a interdição da memória e, conseqüentemente, a interdição de ser sujeito, de ser imigrante, de ser italiano, de ser alemão.

Nossa pesquisa evidenciou, também, que a relação com a língua produz um sentimento de identidade, uma identificação. Entendemos que as identificações são construídas em um movimento que implica a relação com o outro, com a língua do outro e também com a cultura do outro. Ao estabelecermos um sujeito entre-línguas, conseqüentemente, marcamos um sujeito entre-culturas e isso passa pela compreensão de *ser* e de *pertencer*. Em enunciados como “*nós somos brasileiros, [...], uma mistura de muitas coisas*”, a questão da miscigenação cultural e linguística captura o sujeito em uma identificação múltipla e se contrapõe ao imaginário de *ser* que estabelece algo fixo. Essa posição de não saber a que lugar pertence causa desconforto e um conflito quando há, ao mesmo tempo, um sujeito que enuncia “*sou brasileira*”, mas também observa que na Itália há “*umas pessoas muito parecidas comigo/ mais parecidas do que muitos brasileiros aqui*”. Nessa região de conflitos e tensões é que se constrói o sujeito entre-língua-culturas: um pouco lá, um pouco cá.

Entendemos que é a partir de momentos de identificação com a língua, com a cultura, com a sociedade, que o sujeito se constitui se estabelecendo a partir dos lugares que assume, dos dizeres aos quais se filia. Percebemos que o entre-línguas é um lugar de aflições de estranheza, mas também o lugar do conforto, do aconchego. Esse estranho-familiar, sugerido por Freud, busca seu lugar, uma posição que o faça sentir-se aceito. Neste trabalho buscamos mobilizar o entre-línguas como forma de sensibilizar para uma questão latente em nossa região. Muito tem se dito sobre aceitar o diferente, no entanto, o que se percebe nos discursos que circulam é uma tentativa de padronização. Assim, compreendemos que é importante

oportunizar a vivência com o estranho, o diferente, pois é nesse espaço confuso do lá e cá que habita o sujeito.

Por fim, lembramos que as análises propostas neste trabalho não visaram a exaustividade nem a completude, até porque isso seria impossível. Assim, esperamos que esse trabalho inquiete o nosso leitor, assim como nos inquietou. Esperamos que, a partir deste estudo, o curso de Letras e o programa de pós-graduação da universidade possam voltar-se para suas práticas de forma a reavaliá-las. Esperamos, ainda, que esta discussão abra possibilidade para outras para que, assim, sejamos capazes de entender e aceitar o estranho que habita em nós.

REFERÊNCIAS

ACHARD, Pierre. Memória e Produção Discursiva do Sentido. In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da Memória**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p.11-19.

ANDERSON, Benedict R. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

AUGÉ, Marc. **Não lugares**: introdução a uma antropologia da sobremodernidade. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 3. ed. Obras escolhidas v.1. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1976.

BRASIL. **Decreto nº 6.047**, de 22 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Regional - PNDR e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6047.htm> Acesso em: 09 out. 2017.

BOLOGNINI, Carmen Z; PAYER, Maria O. Línguas de imigrantes. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 29-30, 2005. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n2/a20v57n2.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

CAMPOS, Cynthia M. **A política da língua na era Vargas**: proibição do falar alemão e resistência no Sul do Brasil. Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2006.

CORACINI, Maria J. (org). Apresentação. In: CORACINI, Maria J. (org.). **Identidade e discurso**: (des)construindo subjetividades. Editora Unicamp, Campinas; Argos Editora Universitária, Chapecó, 2003a. p. 13-19.

CORACINI, Maria J. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, Maria J. (org.). **Identidade e discurso**: (des)construindo subjetividades. Editora Unicamp, Campinas; Argos Editora Universitária, Chapecó, 2003b. p.139-159.

CORACINI, Maria J. A celebração do Outro. In: CORACINI, Maria J. (org.). **Identidade e discurso**: (des)construindo subjetividades. Editora Unicamp, Campinas; Argos Editora Universitária, Chapecó, 2003c. p.197-221.

CORACINI, Maria J. Subjetividade e Identidade do(a) Professor(a) de Português. In: CORACINI, Maria J. (org.). **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Editora Unicamp, Campinas; Argos Editora Universitária, Chapecó, 2003d. p.239-255.

CORACINI, Maria J. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

CORACINI, Maria J. Silêncio, interdito, real do discurso: a questão do estranhamento em migrantes no Estado de São Paulo. In: INDURSKY, F. (et. al.) **Memória e história na/da análise de discurso**. Campinas: Mercado de Letras, 2011a. p. 143-158.

CORACINI, Maria J; GHIRALDELO, Claudete M. (Orgs.). **Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011b.

CHNAIDERMAN, Miriam. Língua(s) – Linguagem(ns) – Identidade(s) – Movimento(s): uma abordagem psicanalítica. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercados de Letras, 1998. p. 47-67.

DERRIDA, Jacques. **O monolinguismo do outro**. Porto: Editora Galilée, 1996.

ECKERT-HOFF, BEATRIZ M. Processos de Identificação do Sujeito-Professor de Língua Materna: A Costura e a Sutura dos Fios. In: CORACINI, Maria J. (org.). **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Editora Unicamp, Campinas; Argos Editora Universitária, Chapecó, 2003a. p.269-283.

ECKERT-HOFF, BEATRIZ M. A Denegação como Possibilidade de “Captura” do Não-Um no Tecido do Dizer. In: CORACINI, Maria J. (org.). **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Editora Unicamp, Campinas; Argos Editora Universitária, Chapecó, 2003b. p.285-2302.

ECKERT-HOFF, BEATRIZ M. Sujeitos entre-línguas em contextos de imigração: incidências na subjetividade. **Letras & Letras** (Online), v. 32, p. 135-147, 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/33640/19144>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

FERREIRA, Maria C. L. F. O lugar do social e da cultura numa dimensão discursiva. In: INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange; FERREIRA, Maria C. L. (Org.). **Memória e História na/da Análise do Discurso**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 55-64.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREUD, Sigmund. O estranho [1917-1919]. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago Editora. v. XVII, 1969.

FRITZEN, Maristela P.; RISTAU, Jaqueline. Muitas coisas eles falam errado porque tem essa mistura da língua alemã”: vozes de professores sobre a educação em contextos de línguas de

imigração. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 10, n. 4, p. 259-270, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2013v10n4p259/26088>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

GHIRALDELO, Claudete M. **As representações de língua materna**: entre o desejo de completude e a falta do sujeito. 2002. 225 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: 2002.

GHIRALDELO, Claudete M. As Representações de Língua Portuguesa e as Formas de Subjetivação. In: CORACINI, Maria J.(org.). **Identidade e discurso**: (des)construindo subjetividades. Editora Unicamp, Campinas; Argos Editora Universitária, Chapecó, 2003. p.57- 82.

GUIMARÃES, Eduardo. Brasil: país multilíngue. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 29-30, 2005. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n2/a14v57n2.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: Identidades e Mediações Culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. DP&A Editora, Rio de Janeiro, 11. ed. 2006.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p.103-133.

HOUAISS. **Dicionário eletrônico da Língua Portuguesa**. Versão monousuário 2.0.1. Manaus: Editora Objetiva. 2007. CD-ROM.

INDURSKY, Freda. A memória na cena do discurso. In: INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange; FERREIRA, Maria C. L. (Org.). **Memória e História na/da Análise do Discurso**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 67-89.

MATA, Vanessa da. Onde ir. In: MATA, Vanessa da. **Vanessa da Mata**. São Paulo: Sony Music, 2002. Web.

MELMAN, Charles. **Imigrantes**: incidências subjetivas das mudanças de língua e país. São Paulo: Escuta. 1992.

MEY, Jacob L. Etnia, identidade e língua. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercados de Letras, 1998. p.69-88.

MILNER, Jean-Claude. **O amor da língua**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

NARDI, Fabiele S. de. **Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade**: reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira. 2007. 202f. Tese (Doutorado em Teorias do Texto e do Discurso). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS: 2007.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni P. **Língua Brasileira e Outras Histórias**: discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas, SP: Editora RG, 2009.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 10. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

ORLANDI, Eni P. Maio de 1968: os silêncios da memória. In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da Memória**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 53-61.

ORLANDI, Eni P. A língua brasileira. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 29-30, 2005. Disponível em <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n2/a16v57n2.pdf>> Acesso em: 15 mar. 2017.

PAYER, M. O. **Memória da língua**: Imigração e nacionalidade. 1999. 186 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: 1999.

PAYER, M. O. **Processos, modos e mecanismos da identificação entre o sujeito e a(s) língua(s)**. Niterói, n. 34, p. 183-196, 2013. Disponível em <<http://www.uff.br/revistagragoata/revistas/gragoata34web.pdf>> Acesso em: 16 ago. 2017.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de M. Pêcheux. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997a, p. 61-105.

PÊCHEUX, Michel. A Análise de Discurso: três épocas (1983). In: GADET, F. & HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997b, p. 311-320.

PÊCHEUX, Michel; GADET, Françoise. **A língua inatingível**: o discurso na história da linguística. Campinas: Pontes, 2004.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 5 ed. Campinas: Pontes, 2008.

PÊCHEUX, Michel. Metáfora e Interdiscurso. In: PÊCHEUX, Michel. **Análise de Discurso: Michel Pêcheux**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 151-161.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da Memória**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 43-51

PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego**: Fernando Pessoa; composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros na cidade de Lisboa. 2. ed. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1995.

PETRUCCELLI, José L.; SABOIA, Ana L. (org.). **Características Étnico-raciais da População**: classificações e identidades. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2013. Disponível em < <http://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=263405>>. Acesso em: 19 ago. 2016.

RADIN, José C. **Italianos e ítalo-brasileiros na colonização do oeste catarinense**. 2. ed. rev. e amp. Joaçaba: Unoesc, 2001.

RADIN, José C. Italianos e comunidades rurais no Oeste Catarinense. In: RADIN, José Carlos; BENEDET, José Higinio; MILANI, Maria Luiza. **Facetas da colonização italiana: planalto e oeste catarinense**. Joaçaba: Unoesc, 2003, p. 17-122.

RADIN, José C. Um olhar sobre a colonização da fronteira Sul. In: RADIN, José C.; VALENTINI, Delmir J.; ZARTH, Paulo A. (Org.). **História da Fronteira Sul**. Porto Alegre, RS: Letra & Vida, 2015, p. 146-166.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora de uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, Inês (org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercados de Letras, 1998. p. 21-46.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o sujeito de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Língua(gem) e Identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercados das Letras, 1998, p. 213-230.

SILVA, Tomaz T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p.73-102.

SILVEIRA, Verli F. P. da. **Um outro olhar sobre o dicionário**: a produção de sentidos. 1. ed. Santa Maria: UFSM, PPGL-Editores, 2010.

STÜBE NETTO, Angela D. **Tramas da subjetividade no espaço entre-línguas**: narrativas de professores de língua portuguesa em contexto de imigração. 2008. 230 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: 2008.

TIBOLLA, Flávia R. C. **'Me tocou virar tudo'**: cicatrizes discursivas em narrativas de descendentes de imigrantes italianos. 2014. 120f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó, SC: 2014.

TREVISOL, Joviles V. O ensino superior público na Mesorregião Fronteira Sul: a implantação da UFFS. In: RADIN, José Carlos; VALENTINI, Delmir José; ZARTH, Paulo A. (Org.). **História da Fronteira Sul**. Porto Alegre, RS: Letra & Vida, 2015, p. 333-352.

TRUDGILL, Peter. Sociolinguistics – language and society. In: _____. **Sociolinguistics**: An introduction to language and society. Penguin Books, London. 2000. p. 1-22.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol** – Licenciatura. 2010. Disponível em < http://historico.uffs.edu.br/images/DOP/PPC_Letras_2013_atualizado_17_11_14.pdf>. Acesso em: 09 out. 2017.

UYENO, Elzira Y. Determinações identitárias do bilinguismo: a eterna promessa da língua materna. In: CORACINI, Maria José (org.). **Identidade e discurso**: (des)construindo subjetividades. Editora Unicamp, Campinas; Argos Editora Universitária, Chapecó, 2003. P 37-56.

UYENO, Elzira Y. Memória e Diáspora Globalizada: A nova cartografia e a identidade múltipla do descendente do imigrante. In: CORACINI, Maria J; GHIRALDELO, Claude M. (Orgs.). **Nas malhas do discurso**: memória, imaginário e subjetividade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 193-220.

VELOSO, Caetano. Língua. In: VELOSO, Caetano. **Velô**. Rio de Janeiro: Philips Records/Polygram, 1984. Web.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p.7-72.

APÊNDICE A - Roteiro da entrevista

1. Você se autodeclara descendente de italiano/alemão, por quê? Fale sobre sua experiência com essa língua.
 - (Caso o aluno fale ter aprendido a língua) Como aconteceu o aprendizado dela? Como você se sente(ia) em relação ao uso dela? Acha(va) importante ter aprendido? Por quê? Você continua falando? Em que momentos?
 - (Caso o aluno fale não ter aprendido a língua) Seus pais a falavam? Quando eles a usavam/Você sabe porque eles não a usavam? Você teve contato com algum outro familiar que a falava? Qual era o grau de parentesco com esse familiar? Você tinha interesse por essa língua? Por quê?
2. Que língua você falou na sua infância? Há algum fato que gostaria de narrar em relação ao contato com essa(s) língua(s)?
3. Você fala outra(s) línguas. Qual(is)? Como você aprendeu essa(s) língua(s)? Em que contexto usa? Comente sobre sua experiência com essa(s) língua(s).
4. O que você entende por língua materna? Qual você considera ser a sua? Por quê?
5. Como você vê a experiência de falar mais de uma língua?
6. Quais são suas impressões sobre a Itália/Alemanha e Brasil?

APÊNDICE B - Questionário sociocultural

1. Qual semestre você está cursando?
2. Qual sua idade?
3. Qual estado e município de origem?
4. No seu município de origem você morava na área urbana ou rural?
5. Com quem você morava?
6. Onde você mora atualmente?
7. Com quem você mora atualmente?
8. Atualmente você: estuda ou trabalha e estuda?
9. Qual o seu trabalho/ocupação principal?

APÊNDICE C – Quadro de Componentes Curriculares.

Componentes Curriculares	Fase/ turno		Domínio
Didática geral	5/M	6/N	Conexo
Direitos e cidadania	1/M	1/N	Comum
Estágio curricular supervisionado em língua espanhola I	5/M	6/N	Específico
Estágio curricular supervisionado em língua espanhola II	6/M	7/N	Específico
Estágio curricular supervisionado em língua espanhola III	7/M	8/N	Específico
Estágio curricular supervisionado em língua espanhola IV	8/M	9/N	Específico
Estágio curricular supervisionado em língua espanhola V	9/M	10/N	Específico
Estágio curricular supervisionado em língua portuguesa I	5/M	6/N	Específico
Estágio curricular supervisionado em língua portuguesa II	6/M	7/N	Específico
Estágio curricular supervisionado em língua portuguesa III	7/M	8/N	Específico
Estágio curricular supervisionado em língua portuguesa IV	8/M	9/N	Específico
Estágio curricular supervisionado em língua portuguesa V	9/M	10/N	Específico
Estatística básica	3/M	3/N	Comum
Estudos avançados em língua espanhola I: prática de textos	7/M	8/N	Específico
Estudos avançados em língua espanhola II: teorias e práticas de tradução	8/M	9/N	Específico
Estudos avançados em língua espanhola III: prática oral	9/M	10/N	Específico
Estudos da língua espanhola I	1/M	1/N	Específico
Estudos da língua espanhola II	2/M	2/N	Específico
Estudos da língua espanhola III	3/M	3/N	Específico
Estudos da língua espanhola IV: morfossintaxe	4/M	4/N	Específico
Estudos da língua espanhola V: fonética e fonologia	5/M	5/N	Específico
Estudos da língua espanhola VI: sintaxe	6/M	6/N	Específico
Estudos da língua espanhola VII: sintaxe	7/M	7/N	Específico
Estudos da língua portuguesa I: fonética e fonologia	2/M	3/N	Específico
Estudos da língua portuguesa II: morfossintaxe	3/M	4/N	Específico
Estudos da língua portuguesa III: morfossintaxe	4/M	5/N	Específico
Estudos da língua portuguesa IV: morfossintaxe	5/M	6/N	Específico
Estudos da língua portuguesa V: diversidade linguística	6/M	8/N	Específico
Estudos da significação I: semântica e pragmática	6/M	7/N	Específico
Estudos da significação II: enunciação e discurso	7/M	8/N	Específico
Fundamentos da crítica social	3/M	4/N	Comum
Fundamentos da educação	4/M	4/N	Conexo
Fundamentos teórico-metodológicos do ensino da língua espanhola	6/M	7/N	Específico
Fundamentos teórico-metodológicos do ensino da língua portuguesa	6/M	7/N	Específico
História da fronteira Sul	1/M	3/N	Comum
História das línguas românicas	4/M	4/N	Específico
Iniciação à prática científica	2/M	2/N	Comum
Introdução à informática	1/M	1/N	Comum
Introdução ao pensamento social	2/M	2/N	Comum

Introdução aos estudos linguísticos	1/M	1/N	Específico
Introdução aos estudos literários	2/M	2/N	Específico
Leitura e produção textual I	1/M	1/N	Comum
Leitura e produção textual II	2/M	2/N	Comum
Língua brasileira de sinais (Libras)	8/M	9/N	Conexo
Linguística aplicada ao ensino e aprendizagem da língua espanhola	5/M	6/N	Específico
Linguística aplicada ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa	5/M	6/N	Específico
Linguística textual	3/M	3/N	Específico
Literatura brasileira I	3/M	5/N	Específico
Literatura brasileira II	4/M	8/N	Específico
Literatura brasileira III	5/M	9/N	Específico
Literatura hispânica I	4/M	3/N	Específico
Literatura hispânica II	6/M	4/N	Específico
Literatura hispânica III	7/M	5/N	Específico
Literatura hispânica IV	9/M	6/N	Específico
Literatura infantil e juvenil	4/M	5/N	Específico
Literaturas catarinense, paranaense e sul-riograndense	8/M	10/N	Específico
Literaturas de língua portuguesa	9/M	7/N	Específico
Matemática instrumental	1/M	1/N	Comum
Meio ambiente, economia e sociedade	2/M	2/N	Comum
Política educacional e legislação de ensino no Brasil	3/M	4/N	Conexo
Psicolinguística: processos de leitura e escrita	7/M	7/N	Específico
Teoria e crítica literária	3/M	3/N	Específico
Teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano	4/M	5/N	Conexo
Trabalho de conclusão de curso I	7/M	8/N	Específico
Trabalho de conclusão de curso II	8/M	9/N	Específico

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Legenda: M – matutino; N – noturno.