



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

**JUCÉLIA BORSATI**

**SER-ESTAR-ENTRE-LÍNGUAS:  
UM LUGAR DE DIFERENÇAS  
PARA AS CRIANÇAS HAITIANAS SE (RE)CONHECEREM**

**CHAPECÓ - SC  
2019**

**JUCÉLIA BORSATI**

**SER-ESTAR-ENTRE-LÍNGUAS:  
UM LUGAR DE DIFERENÇAS  
PARA AS CRIANÇAS HAITIANAS SE (RE)CONHECEREM**

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 a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ângela Derlise Stübe.

CHAPECÓ  
2019

## **UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**

Av. Fernando Machado, 108 E

Centro, Chapecó, SC - Brasil

Caixa Postal 181

CEP 89802-112

### **Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Borsati, Jucélia

Ser-estar-entre-línguas: um lugar de diferenças para as crianças haitianas se (re)conhecerem / Jucélia Borsati. -- 2019.

148 f.

Orientador: Angela Derlise Stübe.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos-PPGEL, Chapecó, SC , 2019.

1. Sujeito-imigrante . 2. Entre-línguas. 3. Crioulo Haitiano. 4. Língua Portuguesa. 5. Processos de identificação. I. Stübe, Angela Derlise, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

**JUCÉLIA BORSATI**

**SER-ESTAR-ENTRE-LÍNGUAS:  
UM LUGAR DE DIFERENÇAS  
PARA AS CRIANÇAS HAITIANAS SE (RE)CONHECEREM**

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, defendida em Banca Examinadora em 11/07/2019.

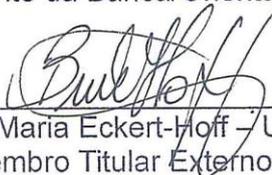
Aprovado em: 11/07/2019

**BANCA EXAMINADORA:**



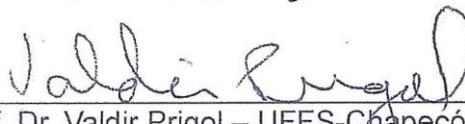
---

Profª Drª Ângela Derlise Stübe – UFFS  
Presidente da Banca/Orientadora



---

Profª Drª Beatriz Maria Eckert-Hoff – UNIFRAN/UDF  
Membro Titular Externo



---

Prof. Dr. Valdir Prigol – UFFS-Chapecó  
Membro Titular Interno

---

Profª Drª Aline Cassol Daga Cavalheiro  
Membro Suplente

Chapecó/SC, Julho de 2019.

Dedico este trabalho a você. Sim, você mesmo(a) que vai lê-lo. Se escolheres fazer esta leitura, é porque acreditas que todo e qualquer estrangeiro-imigrante merece nosso acolhimento. Impossível sermos, ou agirmos, indiferentes diante das diferenças, pois como Mário Quintana nos diz: ***“O que mata um jardim é esse olhar de quem por ele passa indiferente”***.

## AGRADECIMENTOS

É chegada a hora... De agradecer... Agradecer... Agradecer...

Por isso, neste primeiro momento é a ELE – a **DEUS** – que devo todo e qualquer agradecimento. Sei que foi ELE que me concedeu a vida e possibilitou-me viver mais esse momento glorioso. Também foi ELE que me guiou nas idas e vindas solitárias entre Concórdia e Chapecó, em que tantas vezes lhe pedi, e pude sentir, a sua presença. Nas piores intempéries enfrentadas, intercedi por ti para ires à frente, livrando-me de todo o mal, e foi o que fizeste. Eu creio em ti, meu bom DEUS... És e serás sempre a minha fortaleza.

Só tenho que agradecer: obrigada, meu Senhor... Obrigada... Obrigada...

Agradecimentos especiais a **Cláudio Sérgio**, meu esposo. Não se sabe como, mas entre uma irritação e outra nos suportamos e, na verdade, nem foi tanta irritação... Bom mesmo é que você teve de aderir aos estudos também. Por isso, soube que os momentos de enclausuramento se fazem necessários para garantir o êxito dos estudos.

Ao meu amor maior, minha filha **Kamille**, que entendeu o verdadeiro motivo das minhas ausências e demonstrou maturidade por tudo o que assumiu nos momentos em que a mãe esteve ausente. Obrigada, filha, por ter essa autonomia para com os seus estudos, enquanto pude dedicar-me aos meus. Sei que torceu para que eu pudesse alcançar mais esse sonho. Sou eternamente grata.

Aos meus **pais e familiares**, os quais sempre me incentivaram a seguir o meu caminho, seja com uma palavra, um conselho, um abraço sincero ou mesmo o silêncio a cada partida.

Aos demais familiares, que, perto ou distante, sei que torceram pelo meu sucesso. Afinal, somos 07 moças na família, 07 filhas mulheres, 07 famílias constituídas, das quais nossos pais podem se orgulhar. Isso também é mérito para um pai, pois mesmo que não vieram os filhos homens, as filhas trouxeram 07 genros, netos, netas, bisneta e bisneto. Agradecimentos sinceros a todos por compreenderem os momentos em que deixei de visitá-los.

Aos meus **sobrinhos** de “bem perto”, Enzo e meu afilhado Iago. Pelas travessuras cotidianas, que mesmo nos momentos mais difíceis foram a minha descontração. Adoro vocês!

Pela acolhida, Vó Geni e Vô Deoclécio, pois me ofertaram hospedagem na cidade universitária. Agradeço imensamente.

Especial agradecimento à **Profª Ângela**, que de forma serena soube transmitir seus conhecimentos e, com toda sua paciência, conduziu-me a esse estudo, que para mim é novo e complexo, minha imersão tendo se dado somente no mestrado, por isso recente; porém, indicou-me excelentes leituras, tranquilizando-me de que no final tudo daria certo. Peço gentilmente para, através de seu nome, estender agradecimentos a **todos os demais Professores do PPGEU da UFFS – Campus Chapecó**, os quais me constituíram/transformaram no sujeito que ora sou.

Aos meus nobres **Colegas**: mesmo que o convívio tenha sido mais intenso com alguns, menos com outros, a troca de ideias sempre foi significativa: sentirei saudades.

Aos **Professores Valdir Prigol e Beatriz Maria Eckert-Hoff**, pela dedicação árdua e cuidadosa na leitura dessa pesquisa, na certeza de que vossas contribuições possibilitaram o engrandecimento dessa minha tecitura.

À **ONG Niara**, agradeço poder fazer parte no (entre)lace do trabalho voluntário, no modo em que se configura atualmente em prol dos imigrantes haitianos, na receptividade e apoio aos que buscam o município para residir. Ser Voluntário é uma grande missão, a qual demanda dedicação e empenho.

À **Secretaria Municipal de Educação**, agradeço imensamente pela concessão de afastamento para estudo, bem como pela permissão para efetivar esta pesquisa junto às Escolas da Rede Municipal. Acredito na grande contribuição deste trabalho em prol da inserção dos alunos oriundos de sistemas estrangeiros nas nossas Unidades Escolares. Por isso, agradecimentos às **Escolas Básicas Municipais Concórdia, João Theobaldo Magarinos e Nações** pela receptividade, bem como pela atenção empreendida aos alunos estrangeiros.

Minha gratidão mais do que especial **aos Alunos**, os quais aceitaram voluntariamente participar dessa minha pesquisa, compartilhando suas histórias de vida, me possibilitando assim constituir a gênese desta pesquisa. Quero dizer-lhes que, se a constituição dessa escritura tornou-se bela, foi possível por vocês, **meus queridos alunos**, pois sinto imenso afeto por vocês. **A vocês**, minha profunda gratidão.

Enfim, a todos: obrigada!!!

***No meio do caminho***

*No meio do caminho tinha uma **pedra**  
tinha uma pedra no meio do caminho  
tinha uma **pedra**  
no meio do caminho tinha uma **pedra**.  
Nunca me esquecerei desse acontecimento  
na vida de minhas retinas tão fatigadas.  
Nunca me esquecerei que no meio do caminho  
tinha uma **pedra**  
tinha uma pedra no meio do caminho  
no meio do caminho tinha uma **pedra**.  
**Carlos Drummond de Andrade***

***AU MILIEU DU CHEMIN***

*Au milieu du chemin y avait une pierre  
y avait une pierre au milieu du chemin  
y avait une pierre  
au milieu du chemin y avait une pierre.*

*Jamais je n'oublierai cet évènement  
dans la vie de mes rétines si fatiguées.  
Jamais je n'oublierai qu'au milieu du chemin  
y avait une pierre  
y avait une pierre au milieu du chemin  
au milieu du chemin y avait une pierre.  
**Tradutor desconhecido***

## RESUMO

Esta pesquisa se ampara no dispositivo teórico-analítico da Análise de Discurso pecheutiana e por alguns fios na perspectiva de desconstrução derridiana. O *corpus* foi constituído por entrevistas semiestruturadas, realizadas com nove crianças haitianas em situação imigratória inseridas na rede municipal de ensino de Concórdia, cidade da região oeste do estado de Santa Catarina. Compreendemos as entrevistas como a 'escritura de si', ou seja, um modo do sujeito se dizer, de contar sua história, de identificar-se com a(s) língua(s), com o(s) outro(s), de se (re)conhecer. Nesta perspectiva, essas crianças estão já no *entre-línguas*: lugar em que há *língua* e há *línguas*, espaço entre línguas, um espaço no qual não há possibilidade de se demarcar claramente um terreno, nem de se delimitar fronteiras inequívocas. Também por esta abordagem não há unicidade da língua, nem homogeneidade: há sim traços culturais nela que permitem ao sujeito constituir-se como sujeito da linguagem. Assim, partimos do pressuposto de que os sujeitos da pesquisa se constituem no *entre-línguas*, uma vez que, ao emigrarem, se veem em um outro lugar, uma vez que estão em contato não apenas com outra língua que não a sua (o *entre-línguas*), mas também com outras culturas, o *entre-culturas*. Deste modo, formulamos a hipótese de que na 'escritura de si' do sujeito podem emergir marcas e efeitos de sentido que (re)velam identificações, colocando-o em um *não-lugar*: o do conflito e do estranhamento. Nossas análises evidenciaram que o sujeito-imigrante, situando-se no espaço *entre-línguas*, se vê em meio ao *estranho*: o lugar, o outro, a língua, a cultura: tudo pode lhe causar estranhamento. Percebemos que o próprio sujeito-imigrante encontra dificuldades de se (re)conhecer, pois ao falar de si, de um modo ou outro, nos (re)vela ser conflitante situar-se entre as línguas materna e estrangeira. Inquietou-nos perceber que o sujeito-imigrante tenta apagar a sua própria língua – a materna - para se (res)significar em/na outra língua - a estrangeira. Deste modo, a inserção do sujeito-imigrante na nova língua por meio de práticas pedagógicas que lhe permitam identificar-se com ela poderá ser um modo de ele se colocar ao lado da *língua outra* sem que se apague a si e/ou a sua própria língua.

**Palavras-chave:** Sujeito-imigrante. Entre-línguas. Crioulo Haitiano.  
Língua Portuguesa. Processos de identificação.

## ABSTRACT

This research is based on the theoretical-analytical device of Discourse Analysis as designed by Michel Pecheux and by some threads in the perspective of Derrida deconstruction. Its *corpus* consisted of semi-structured interviews applied to nine Haitian immigrant children regularly enrolled at the local school system in Concórdia, a town in the western region of the Brazilian state of Santa Catarina. Here interviews are considered as the very “self-writing”, i.e, a singular way of the subject self-utters, tells her/his history, identify her/himself to the language(s), to the other(s), to recognize her/himself. In this perspective, these children are already at/in (the) *inter-languages*, a space between languages, a place where there is language and there are languages, a discursive area in which there is no possibility of establishing clear limits or defining unambiguous boundaries. According to this approach, there is not any oneness of/in language, not even homogeneity: there are cultural features in language in which the subject is being continuously constituted as the/a language subject. Thus, we start assuming that the immigrant subjects in this research has been constituted in and by this *inter-languages space*, since when they emigrate they see themselves in another place, they get in contact with another language that is not their own - the *inter-languages* - as well as with other cultures: the inter-cultures. Our analyses have shown that the immigrant-subject, locating her-himself at the *inter-languages* as a gap or an intervalar space, sees her/himself in the middle of what appears to be/sounds as *weird*: the spot, the other(s), the language(s), the culture(s): just everything may cause/produce weirdness on/over her-himself. It could also be noticed that it is hard for the very immigrant-subject to (re)cognize her-himself since when (s)he talks about her-himself, it (re)veals, in a way or another, to be in conflict for being spotted *between languages*: his-her mother tongue and a/the foreign language. We ourselves did get unease when we realized that the immigrant-subject has generally tried to erase her/his own first language – the mother tongue – in order to (re)mean her/himself in/at another language – the foreign one. In this sense, the inscription of the immigrant-subject into the new language by means of pedagogical practices which allow her-himself to be identified to it may be a suitable way of the subject stands beside the other *language* – without erasing her/himself and/or her/his own tongue.

**Keywords:** Immigrant-Subject(s). Inter-Languages. Haitian Crioulo. Portuguese Language. Identification Processes.

## RÉSUMÉ

Cette recherche est basée sur le dispositif théorico-analytique de l'analyse du discours péheutienne et par certains éléments de la perspective de la déconstruction de Derrida. Le *corpus* consistait en entretiens semi-structurés avec neuf enfants haïtiens en situation d'immigration, insérés dans les contextes scolaires du réseau d'écoles municipales de Concordia, dans la région occidentale de l'État de Santa Catarina. Nous comprenons les entretiens comme «auto-écrits», c'est-à-dire, un moyen pour le sujet de se raconter, de raconter son histoire, de s'identifier avec la (les) langue(s), avec le/ les autres, de (re)savoir. Dans cette perspective, ces enfants sont déjà dans les *entre-langues*: un lieu où il y a *langue* et il y a des *langues*, un espace où il n'y a aucune possibilité de délimiter clairement un terrain, ni de délimiter des frontières non ambiguës. De plus, selon cette approche, il n'ya pas d'unicité de la langue ni d'homogénéité: la langue contient des traits culturels qui permettent au sujet de se constituer en tant que sujet de langage. Nous partons donc de l'assomption que les sujets de recherche sont constitué dans *l'espace entre-langues*, car, lorsqu'ils émigrent, ils se voient ailleurs, puisqu'ils ne sont pas en contact avec une autre langue que la leur (*les entre-langues*), mais aussi avec d'autres cultures, les *inter-cultures*. De cette manière, nous formulons l'hypothèse que, dans «l'acte de soi» du sujet peut émerger des marques et des effets de sens qui (re)scellent des identifications, en les plaçant dans un *non-lieu*: celui du conflit et de l'éloignement. Nos analyses ont montré que le sujet-immigrant, situé dans *l'espace entre- langues*, se trouve au milieu de l'étrange: le lieu, l'autre, la langue, la culture: tout peut lui/ causer l'étrangeté. Nous percevons que le sujet-immigrant lui/-même a du mal à (re)savoir, car en parlant de lui/-même, d'une manière ou d'une autre, la (re) navigation est en conflit entre la langue maternelle et la langue étrangère. Nous étions inquiets de voir que le sujet-immigrant essayait d'effacer sa propre langue - sa langue maternelle – à fin de (signifier) dans l'autre langue - l'étranger. De cette manière, l'insertion du sujet-immigrant dans la nouvelle langue par le biais de pratiques pédagogiques lui/ permettant de l'identifier peut être un moyen pour lui/ de se placer à côté de l'*autre langue* - sans s'éteindre et/ou son propre langue.

**Mots-clés:** Sujet-immigrant. Entre-langues. Créole Haïtien. Langue Portugaise. Processus d'identification.

## REZIME

Rechèch sa a baze sou aparèy teyorik-analitik analiz diskou jan Michel Pecheux te kreye ak kèk fil nan pèspektiv nan konstriksyon Derrida. Dokiman sa fèt nan entèvyou semi-estriktire ak nèf timoun ayisyen nan sitiyaasyon imigrasyon, mete nan kontèks lekòl la nan rezo lekòl minisipal Concordia nan rejyon lwès la nan Eta Santa Catarina a. Nou konprann entèvyou yo kòm 'oto-ekri', sa vle di, yon mwayen pou sijè a di youn ak lòt, rakonte istwa li, yo idantifye tèt li ak lang lan (yo), ak lòt la (yo). pou (re) konnen. Nan pèspektiv sa a, timoun sa yo deja nan *entè-lang* yo: yon plas kote ki gen *lang* ak *lang*, yon espas kote pa gen okenn posibilite pou detèmine san problèm e san anbigite liy e ni limit ki genyen *ant lang* sa yo. Anplis de sa, pa gen okenn patikilarite lengwistik oswa omojèn apwòch sa a: li gen ladan karakteristik kiltirèl ki pèmèt sijè a vin yon sijè nan lang. Se poutèt sa, nou kòmanse soti nan ipotèz la ki sijè rechèch konstitye *entè-lang* paske, lè yo emigre yo, yo wè bagay yo diferan depi yo an kontak ak yon lòt lang ki diferan de pa yo a, men tou ak lòt kilti, ki antre nan kilti (*entè-kilti*). Nan fason sa a, nou fòmile ipotèz la ki, ke nan sijè a ka pwezante mak ak efè nan siyifikasyon ki resele idantifikasyon, mete yo nan yon kote kipa ta dwe as: youn nan konfli a epi ki lakòz li etranj. Analiz nou yo montre ke sijè imigran an, ki sitiye nan espas ki genyen ant lang yo, fèl santi li etranj: nan plas li ye a, lòt pèp la, lòt lang lan, *lòt kilti a*: tout bagay ka lakòz li santil etranj. Nou wè sijè imigran an li menm gen difikilte nan (re) konnen tèt li, paske nan pale nan tèt li, nan yon fason oubyen yon lòt, (re) navigasyon se nan konfli ant lang manman an ak lang etranje. Nou te enkyete ke sijè imigran an te ap eseye efase pwòp lang pal la, lang manman lan - pou antre nan lang etranje a. Nan fason sa a, antre nan sijè imigran an, nan nouvo lang nan pratik pedagogik ki pèmèt li idantifye l'ka yon fason pou l' kanpe bò kote *lòt lang lan* - san yo pa jete ou etèn prop lang pa yo a ki se youn nan eleman ki fè idantitel.

**Mo kle:** Imigran sijè-a. Ant langaj. Kreyòl Ayisyen. Lang Pòtigè. Pwosesis idantifikasyon.

## LISTA DE ABREVIações

AD – Análise de Discurso

A1 – Aluno entrevistado 1 (2, 3, ...)

AIE – Aparelhos Ideológicos de Estado

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CP – Condições de Produção

CRE - Comissão de Relações Exteriores e Defesa Nacional

FD - Formação Discursiva

FI - Formação Ideológica

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

LP – Língua Portuguesa

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCSC – Proposta Curricular de Santa Catarina

PF – Polícia Federal

SC - Santa Catarina

SD1 – Sequência Discursiva 1 (2, 3, ...)

SP - São Paulo

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

## LISTA DE SÍMBOLOS DAS TRANSCRIÇÕES

/ - pausa curta.

// - pausa longa.

**[inc.]** – incompreensível.

( - ) – o hífen entre letras ou sílabas para demarcar o intento no dizer.

**[xxxxx]** – em negrito: comentário e/ou interferência do pesquisador.

*[...]* – em itálico: supressão de determinado trecho da fala do entrevistado.

(ee/oo) - repetição fonética no dizer.

AAA (maiúsculas) – entoação enfática e com (negrito) maior ênfase no dizer.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>2 CAPÍTULO I – DELINEANDO NOSSA TRAJETÓRIA</b> .....	<b>20</b>
2.1 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO .....	20
2.1.1 Discursividades constituídas no entorno da história imigratória.....	21
2.1.2 A busca e constituição do <i>corpus</i> .....	38
<b>3 CAPÍTULO II – TECENDO TEORICAMENTE</b> .....	<b>50</b>
3.1 PER-CURSO DO DISCURSO .....	50
3.2 O SUJEITO DO DISCURSO NA E DA HISTÓRIA .....	55
3.3 LÍNGUA E ENTRE-LÍNGUAS.....	64
3.4 SUJEITO-IMIGRANTE E OS PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO .....	70
3.5 O ESTRANGEIRO: ENTRE A HOSPITALIDADE E A HOSTIPITALIDADE ....	74
<b>4 CAPÍTULO III - NOSSO OLHAR E TECITURA ANALÍTICA</b> .....	<b>79</b>
4.1 SUJEITO ESTRANGEIRO: SENTIDOS DA DISCURSIVIDADE .....	79
4.2 ESTAR ENTRE-LÍNGUAS: ENCONTRO DE IDENTIFICAÇÕES .....	94
4.2.1 Movências do Sujeito (entre) as línguas: materna e estrangeira .....	102
4.3 SENTIDOS SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA: GESTOS DE INTERPRETAÇÃO.....	112
4.3.1 (Re)visitando as políticas linguísticas: o lugar da Língua Portuguesa...	121
<b>5 FINALIZAR: NÃO TEMOS PRETENSÃO</b> .....	<b>126</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>132</b>
<b>ANEXO A – MEMORIAL</b> .....	<b>139</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Jamais pensei que constituir uma pesquisa dessa magnitude seria algo fácil, pois para mim era tudo novo, como se fosse a primeira vez... Falar, andar, saltar, brincar, chorar, correr, amar... Fácil? Talvez não tão fácil assim...

Assim, pela primeira vez, tivemos contato com a Análise de Discurso pecheutiana, base teórico-metodológica de nossa investigação, como também a incursão por reflexões pautadas em Derrida. Ao ingressarmos no Mestrado, instigou-nos a linha de pesquisa 'Práticas Discursivas e Subjetividades', justamente pelo que se propõe a investigar: a produção de sentidos e de subjetividades na perspectiva discursiva através da análise dos processos de significação e de constituição de sujeitos em diferentes materialidades significantes. Sabíamos que o caminho a ser empreendido estaria apenas começando, mas haveríamos de, sob nossa filiação teórico-analítica, compreender a produção de sentidos e de subjetividades que emergem das práticas discursivas.

Para que possam conhecer nossa trajetória profissional e acadêmica compomos um Memorial<sup>1</sup>, no qual apresentamos quem somos e o que nos levou a constituir essa pesquisa.

Mesmo diante de inúmeras inquietações, indagações e problematizações, fui capturada pelo tema: compreender a constituição de sujeitos entre-línguas em contexto de imigração - mais especificamente, de crianças haitianas inseridas na educação básica em Concórdia/SC. Com a escolha da temática da pesquisa, houve a necessidade de deslocar-me da posição de professora para a de analista de discurso.

Já no início da pesquisa, pude prever que seria uma história por "*Love*", pois o seu dizer faria parte dessa minha escritura. "*Love*": a primeira aluna imigrante haitiana a ingressar na escola da rede municipal de Concórdia no ano de 2016. Tinha tudo para ser uma história por "*Love*"; porém, seus pais se deslocaram<sup>2</sup> da nossa cidade e não sabemos atualmente se retornou ao seu país de origem.

---

1 O '**Anexo A**' consta o **Memorial**, no qual apresentamos quem somos, bem como revela identificações, as quais mostram determinadas posições-sujeito adotadas para essa nossa tecitura.

2 Pela historicidade, os povos haitianos vivem o processo de imigração por necessidade, mas este também se configura como um movimento constante, como se fosse uma tradição: "A mobilidade é um fenômeno antigo e estrutural entre os haitianos. Ela é constitutiva do mundo social haitiano. É quase impossível encontrar uma casa no Haiti que não possui algum familiar no exterior." (JOSEPH, 2018, p. 13).

“Love”, em inglês, traduz-se por “amor”: pois assim queremos que seja a acolhida e a recepção a essas crianças, seja na escola, na sociedade ou nesse lugar que escolheram para viver. Assim também dispensamos especial atenção e carinho a essas crianças nesta pesquisa. Será como se fosse com e por “Love” o modo pelo qual constituímos essa escritura em que as crianças haitianas serão para nós um ‘presente’, pois, ao falarem de si, ao se (re)(a)presentarem, elas serão ‘presentes’ a compor essa história.

Desta forma, nosso estudo inscreveu-se no projeto de longa duração “Ser-estar-entre-línguas-culturas: língua, identidade e formação de professores”, coordenado por Stübe, cujo objetivo é analisar representações de língua(s) que emergem em narrativas de professores e de alunos.

Nosso projeto de pesquisa, intitulado “**Ser-estar-entre-línguas: um lugar de diferenças para as crianças haitianas se (re)conhecerem**”, tem como objetivo interpretar efeitos de sentido produzidos pelas crianças haitianas sobre sua aprendizagem da Língua Estrangeira (LE) – neste caso, a Língua Portuguesa (LP) -, os quais (re)velam identificações pela relação entre-línguas.

Nosso *corpus* de análise se constituiu de entrevistas semiestruturadas<sup>3</sup> realizadas com crianças haitianas<sup>4</sup> em contexto de imigração, mais especificamente as inseridas nas escolas da rede pública municipal de Concórdia<sup>5</sup> que frequentam o Ensino Fundamental.

A partir da transcrição das entrevistas, compomos o que viemos a chamar de ‘escritura de si’. Coadunamos com Coracini e Eckert-Hoff (2008; 2010) que a ‘escritura de si’ possa ser um modo do sujeito se dizer, de se (re)conhecer, de se pôr em cena como o protagonista de sua história; uma forma de falar de si, de contar sua história, o que lhe possibilita identificar-se com a(s) língua(s), com o(s) outro(s), com a(s) diferente(s) cultura(s), de se (res)significar enquanto sujeito da língua(gem). Para nós, isto se constituiu em uma oportunidade de escuta desses sujeitos-imigrantes, de ouvir o que pensam, o que anseiam, o que vivem, ou o que queiram nos (re)velar - sejam suas histórias, suas experiências, suas inquietações. A escrita de si pode ser compreendida como um modo de o sujeito assumir um lugar

---

3 Parecer tramitado e aprovado pelo CEP - Comitê de Ética em Pesquisa – sob o nº 2.752.214 e junto ao CAAE sob o nº 91192918.9.0000.5564.

4 Utilizaremos ao longo da pesquisa o termo ‘**sujeito-imigrante**’ para nos referirmos ao lugar social ocupado pelas ‘crianças haitianas’ e simplesmente ‘**sujeito**’ à posição-sujeito no discurso.

5 Essa pesquisa desenvolveu-se no município de Concórdia-SC pelo fato de a pesquisadora residir nessa cidade e atuar como professora na região há mais de 20 anos.

de fala, de mostrar-se e construir processos de subjetivação, isto é, a possibilidade de (re)conhecer-se e de, ao falar, poder suturar fio a fio o espaço simbólico cindido de sua própria subjetividade (Eckert-Hoff, 2015).

O *corpus* nos possibilitou verificar que *marcas de identificação* com as línguas cotidianamente vivenciadas estavam sendo produzidas pelos sujeitos-imigrantes ao serem colocados em contato com uma língua que não a sua, mas a do outro (a LP), além da relação estabelecida com o(s) outro(s) em um outro lugar, diferente do seu original. Com isso, pudemos acessar diferentes modos de os sujeitos se dizerem na língua do outro, ou seja, na LP.

Por meio da escritura de si, percebemos marcas e efeitos de sentido produzidos pelos sujeitos-imigrantes que (re)velam identificações dos sujeitos com a(s) língua(s) ao estarem inseridos no contexto escolar de nossa região. Em um sentido amplo, buscamos compreender algumas identificações produzidas pelos sujeitos ao falarem de si estando em uma relação entre-línguas e, de modo específico, objetivamos:

- a) analisar, nos recortes das entrevistas das crianças haitianas, marcas do espaço entre-línguas que produzem efeitos em sua constituição identitária;
- b) interpretar efeitos de sentido produzidos pelas crianças sobre sua aprendizagem da LP;
- c) analisar efeitos de sentido produzidos pelas crianças em relação à sua Língua Materna (LM - no caso, o Crioulo Haitiano) e a aprendizagem da Língua Estrangeira (LE - a LP);
- d) entender como o sujeito se vê na relação entre a LM e a LE.

Postulamos que os sujeitos-imigrantes desta pesquisa constituem-se no entre-línguas, pois ao imigrarem se veem em um outro lugar, ficando em contato com outra língua, não a sua (o entre-línguas), como parte de outra cultura (o entre-culturas); por isso pressupomos que da escritura de si possam emergir marcas de identificação que lhes causam conflito e estranhamento, colocando-os em um não-lugar.

Para analisar marcas do entre-línguas e efeitos de sentido produzidos que (re)velam identificações, alguns conceitos sustentam nossas reflexões com maior profundidade: sujeito, língua, entre-línguas, processos de identificação. Para isso, entendemos ser importante a apropriação dos estudos cunhados por Coracini (2003, 2007, 2010, 2011), a qual os concentra na compreensão das subjetividades, na

relação entre línguas-culturas; Payer (1999, 2001, 2003, 2006, 2013), pela abordagem que adota com relação aos sujeitos imigrantes e os sentidos e identificações produzidas nos diferentes espaços e temporalidades; com Eckert-Hoff (2002, 2008, 2015, 2016) pautamos a relação de sentidos e os processos de identificação dos sujeitos em contexto de imigração e, outros autores que se aproximam ao que propomos.

Desta forma, ao compor o **Capítulo I - Delineando nossa trajetória**, pretendemos levar o leitor a compreender o que nos mobilizou a buscar nessa pesquisa intitulada “Ser-estar-entre-línguas: um lugar de diferenças para as crianças haitianas se (re)conhecerem”. Nossa tecitura buscou, pela noção de *Condições de Produção* (CP), constituir o estado da arte sobre a questão imigratória haitiana na região oeste catarinense e com brevidade descrevemos o que engloba o contexto de imigração no Brasil. Da mesma forma, buscamos entender como se construíram as discursividades ao longo do tempo no entorno da imigração. Nesse mesmo capítulo detalhamos a busca e constituição do *corpus* sobre o qual empreendemos nossa pesquisa.

Já no **Capítulo II – Tecendo teoricamente**, explicitamos os conceitos de discurso, sujeito, língua, entre-línguas, identificação e ser estrangeiro, compreendendo como o discurso se organiza na relação com os sujeitos e como estes se inscrevem no dizer, na língua, a (re)velarem identificações.

O **Capítulo III - Nosso olhar e tecitura analítica** se estruturou a partir dos relatos enunciados pelos sujeitos-imigrantes, compondo o que denominamos de ‘escritura de si’. Ao tomarmos as *escrituras de si* para análise, selecionamos sequências discursivas (SD), nas quais destacamos regularidades que nos possibilitaram compreender efeitos de sentido (re)velados pelos sujeitos. Isto posto, todo o capítulo se organiza a partir da premissa de análise dos sujeitos do discurso na/da história, na relação entre-línguas materna e estrangeira e como ocorre o processo de aprendizagem da língua, a produzir identificações múltiplas no sujeito.

Confesso ter vivido momentos de encantamento e muita emoção no decorrer do processo de pesquisa. Na verdade, antes mesmo de iniciar as entrevistas, uma das crianças se dirige a mim afirmando “*Professora*<sup>6</sup>, *você vai se emocioná com a*

---

6 Apresentei-me aos entrevistados não apenas como pesquisadora, mas também como professora da rede de ensino, papel a que demonstraram maior conforto ao me chamarem de “Professora”.

*história que vou te contá da minha vida...*” ao que interrogo afirmativamente “É?... Emocionante?”, e ela complementa: “*Ma é muito triste...*”.

E, enquanto analista, ao transcrever tudo o que disseram, faço a re-presentação desses sujeitos-imigrantes, isto é, como um ‘presente da -ação/re-ação’, pois o que contaram foi extremamente significativo e constituiu-se nessa real e (re)veladora história.

Entendo que, mesmo inquietante, será preciso viver essa aventura... Em uma viagem na qual já não há mais volta, mas como algo que me impulsiona a ir adiante, a perseguir essa historicidade, a buscar e entender o que gira em torno da língua, da história e do sujeito que se constitui em torno da imigração para que eu possa compreender melhor esse(s) outro(s) sujeito(s) que vêm e vão, ou que vêm e ficam. Só assim será possível (re-)significar essa história que está em constante movimento.

Contudo, esta pesquisa poderá ser sem ponto final... Pois acredito ser impossível esgotá-la, visto o contexto imigratório se dar nesse movimento constante, não havendo como mensurarmos as mudanças que ocorrem: no momento mesmo desta minha escritura, muitas coisas já se modificaram...

E, como em toda história, em toda escritura há um começo, um meio e um fim. Este é apenas o começo da nossa tecitura...

## 2 CAPÍTULO I – DELINEANDO NOSSA TRAJETÓRIA

*“[...] ninguém que esteja feliz no seu lugar de origem buscaria outros lugares para residir.”*  
(BORDIGNON, 2016, p. 69).

Segundo Orlandi (2008), o homem é, desde os primórdios, considerado um ser imigrante: está sempre em circulação por diferentes lugares no intento de encontrar melhores condições para sua sobrevivência. Como a epígrafe trazida, alguém que já estivesse bem acomodado, ou já tivesse um lugar seu, um espaço estabilizado - a sua morada -, não estaria se movendo o tempo todo para cá ou para lá, indo e vindo, na busca por encontrar um lugar para morar e ser feliz: um lar.

Acreditamos que esse movimento humano fez e ainda faz parte da história, pois o ser humano está em constantes travessias, em um permanente ir e vir, sendo as pessoas justamente caracterizadas por moverem-se continuamente, são como perfis moventes.

Assim, será nesses diferentes lugares - não mais um único lugar, mas muitos - que os sujeitos se representam pelo dizer, o qual não será único, pois, ao dizer-se, os efeitos de sentido também não serão únicos, mas múltiplos.

### 2.1 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Pêcheux (1997) afirma ser pelas condições de produção (CP) que o discurso se constitui, ou seja, a produção do discurso dependerá do contexto sócio-histórico em que o sujeito se insere para produzi-lo. Como Orlandi (2009, p. 30) aponta, as CP “compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação”, sendo elas que determinam em quais circunstâncias o discurso é realizado, considerando-se o contexto, as formações sociais, históricas e ideológicas em que o sujeito está inserido.

Por isso, ainda que brevemente, buscamos pelas CP entender a história que envolve a imigração no Brasil no que se refere ao movimento imigratório haitiano especificamente na última década, quando o nosso país passa a ser rota desse fluxo humano.

Vale salientar que o analista de discurso, antes mesmo de interpretar há de conhecer a historicidade. Deste modo, coube-nos entender como a mesma se configura, não pela cronologia, pois acreditamos que historicizar possibilita perceber como se organizam as questões sócio-históricas e ideológicas no discurso. Sabemos que a língua não é transparente, pois em sua espessura se permeiam as práticas sociais, as questões ideológicas, as condições de produção e é isso que permitirá se perceber múltiplos sentidos em circulação na discursividade.

Para Pêcheux (2012, p. 57), cabe ao analista interpretar e tomar posição, pois é “uma questão de ética e política: uma questão de responsabilidade”. Ao fazermos isso, nossos gestos interpretativos possibilitam a escritura e demonstram quais objetivos instauraram os momentos de investigação.

### **2.1.1 Discursividades constituídas no entorno da história imigratória**

*“O que mata um jardim  
é esse olhar vazio  
de quem por ele passa  
indiferente. E assim é com a vida,  
você mata os sonhos que finge não ver”.*  
(MÁRIO QUINTANA)

Não há como haver história sem que haja discurso, pois é o discurso que faz a história ser muito mais que evolução, mas também sentido.

Diante dessa premissa e das discussões feitas por Orlandi (2008), este capítulo descreve com brevidade como se constituíram os discursos das descobertas. Não temos a pretensão de aprofundar aqui a história da colonização: a própria autora menciona que há muitas formas de categorização dos processos sócio-históricos, sendo ‘colonização’ somente uma delas.

Orlandi (2008) em ‘Terra à vista’<sup>7</sup>, ao tratar da descoberta das nossas terras brasileiras, desloca-nos ao ano de 1500, à chegada dos portugueses ao Brasil. Com isso, temos o primeiro discurso enunciado sobre o Brasil: ‘Terra à vista!’. Mas o que esse enunciado poderia significar? É a própria autora que nos leva a entender as diferentes formas de significação: pode ser algo que se tornou visível, passou a existir, pôde ser visto, foi descoberto. Há que se dizer que esse enunciado não terá um único sentido, mas muitos e outros mais a se ‘des-cobrir’.

O principal objetivo da autora foi compreender os sentidos que permeavam as práticas discursivas daquela época, já que os discursos se constituem dependendo do lugar e das diferentes materialidades sócio-histórico-ideológicas. Em face disso, o ‘discurso das descobertas’ se constituiu nesse entorno do descobrimento das terras brasileiras, em que os sentidos discursivos da colonização se configuraram como uma missão, uma viagem de descobertas, de posse das terras, de interesse, de domínio dos povos.

Orlandi (ibid., p.19) diz ser ilusão querer “recuperar” a nossa história ‘verdadeira’”, visto os discursos do passado negarem a própria historicidade, pois um discurso encobre outro discurso. Ao invés da colonização ser discursivizada historicamente, contemplando o antes e o depois da descoberta, ela é tomada como discurso cultural, em que os sentidos se (res)significam ao longo da história. Sabemos que a história se constrói discursivamente, por isso de lá para cá, ou desde as descobertas até os nossos dias, a história já não é mais a mesma, pois ao longo do tempo ela produz efeitos de sentido diversos.

Também nós, diante do cenário atual, em que é impossível ficarmos alheios à questão da imigração, trazemos a epígrafe de Quintana como um modo de interpretarmos a relação dos movimentos imigratórios na atualidade - mas sob qual olhar? Do ver e acolher, ou da indiferença? Nada poderá ser tão desolador ao imigrante quanto a indiferença: ela perturba, ela corrói, ela mata os sonhos.

De todo modo, para entendermos como se caracteriza a atual imigração no Brasil, tencionamos tecer como se instituem os discursos sobre a imigração. Situamo-nos na última década do processo imigratório com a chegada dos haitianos, foco de nosso estudo, especialmente as crianças, que vêm para ficar e viver em solo brasileiro com seus pais.

---

7 Enunciado trazido por Orlandi (2008), que pode tanto significar a chegada (porto seguro) como a entrada (invasão). “Terra à Vista!” é considerada a primeira fala sobre o Brasil.

Assim, nos deparamos diante da conjuntura de fluxos imigratórios, especificamente de haitianos, que em 2011 se intensificam na cidade de Chapecó e região oeste de Santa Catarina. Pesquisadores e estudiosos sensíveis à questão começaram a demonstrar preocupação com relação ao processo de imigração, sendo então idealizada a criação do GEIROSC<sup>8</sup>- *Grupo de Estudos sobre Imigrações para a Região Oeste de Santa Catarina*, um espaço de ações conjuntas que fossem capazes de contribuir para a garantia dos Direitos Humanos e da Cidadania daqueles imigrantes.

Sob a coordenação de Bordignon (2016), o GEIROSC atua como uma forma de trabalho em prol da acolhida, apoio e atendimento ao imigrante. Constituiu-se por professores, pesquisadores e estudantes haitianos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS - *Campus Chapecó*); por estudantes de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnoChapecó e pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR – *Campus Pato Branco*). São pioneiras as Universidades UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Chapecó e a Unila - Universidade da Integração Latinoamericana, com os Programas Pró-Haiti, com o principal objetivo de ofertar acesso à continuidade dos estudos em nível superior aos imigrantes haitianos nele interessados.

Bordignon (2016), em sua dissertação de mestrado, objetivou analisar a inserção dos imigrantes haitianos nos contextos educativos escolares e não-escolares no oeste de Santa Catarina. Apesar de não seguirmos a mesma linha teórico-metodológica do autor, nos apropriamos dos fatos históricos relacionados à imigração haitiana relatados em seu trabalho.

Outras contribuições significativas aos propósitos de nossa pesquisa obtivemos na dissertação de Costa (2016), a qual investigou aspectos da constituição identitária de imigrantes haitianos adultos que vivem em Chapecó - SC e estudam na UFFS. Já as pesquisas de Tibolla (2014), que enfoca a imigração italiana, e a de Gritti (2017), que abrange os descendentes de imigrantes italianos e alemães, mesmo não abordando diretamente a imigração haitiana, serão de alguma

---

8 O GEIROSC - Grupo de Estudos sobre Imigrações para a Região Oeste de Santa Catarina - caracteriza-se por seu caráter interdisciplinar, estando ligado à Diretoria de Políticas de Graduação da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, tendo sido institucionalizado em abril de 2014 em virtude da carência de estudos e discussões sobre os fluxos imigratórios então recentes na cidade de Chapecó e região oeste de SC, mais precisamente com a chegada de imigrantes haitianos no ano de 2011.

forma referência no que concerne à constituição do nosso *corpus*, por tratarem da narrativa de imigrantes e/ou de descendentes estrangeiros, por isso convergindo entre si e em relação ao que propomos em nosso estudo.

Torna-se imprescindível considerarmos os aspectos voltados à mobilidade haitiana, verificando como esta foi se configurando ao longo dos anos. Dados do IBGE<sup>9</sup> (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) registram a presença de imigrantes haitianos em solo brasileiro desde a década de 1940, seu número ficando entre 16 e 21 pessoas até meados de 1960, contingente que cresce para 159 pessoas em 1970, variando entre 141 e 127 até meados de 1990; já em 2000, o órgão oficial registra apenas 15 pessoas de nacionalidade haitiana vivendo no Brasil.

A catástrofe provocada pelo terremoto no Haiti em 12 de janeiro de 2010<sup>10</sup>, um dos piores desastres naturais na história daquele país, resultou em torno de 200 a 250 mil mortos e milhares de desabrigados. Foi a partir daí que o Brasil passou a ter um grande fluxo de haitianos e, conforme dados trazidos por Joseph (2018, p. 14-15), em função do terremoto “[...] aproximadamente 500.000 se deslocaram da Capital *Port-au-Prince* onde a maioria foi afetada, para ir às regiões do interior do país, e outros 300.000 emigraram para outros países”. De fato, Porto Príncipe foi a área mais afetada pelo terremoto, os cidadãos sendo forçados a buscar a mobilidade. É justamente o que nos revelam esses sujeitos-imigrantes: ao falarem de si, dizem de onde vêm e por que vêm, conforme revelam as seguintes SDs (Sequências Discursivas):

**SD1 - S1(9)2018<sup>11</sup>**- *“Eu venho de Porto Príncipe/ porque lá tinha muita manifestação / muito gente morta//.”*

**SD2 - S3(11)2018**- *“Eu tem 11 anos/ e eeu che e eu tá no Haiti/ Porto Príncipe eu cheguei aqui no Brasil/ con-vi-ve com a minha família.”*

**SD3 - S6(9)2016** – *“[...] têm casas próximas / só que a gente não consegue a / comprá / as casa que são muito próximas umas das otras// [...] Porto Príncipe / [...]*

9 MJ-SP, disponíveis em <<http://justica.gov.br/news/nova-lei-de-migracao-esta-em-vigor-para-facilitar-regularizacao-de-estrangeiros-no-brasil>> e <<http://www.justica.gov.br/news/brasil-reafirma-politica-migratoria-para-haitianos>>. Acesso em 05 maio 2018.

10 Disponível em <[desastres-naturales-segun-analisis-a](http://desastres-naturales-segun-analisis-a)> e <<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/terremoto-no-haiti.html>>. Acesso em 08 jan. 2018.

11 **S1(9)2018** - Adotamos essa forma para apresentar as SDs: S refere-se às crianças haitianas, tomadas aqui como sujeitos; o número subsequente representa a ordem de participação na entrevista; o número posterior entre parênteses representa a idade, seguido do ano de inserção de cada sujeito na escola brasileira.

*Pra mim / nunca gostei de lá.”*

Destacamos que, dos nove sujeitos que participaram da pesquisa, três deles, ao enunciarem, fazem menção a *Porto Príncipe* como lugar de origem, onde viviam com a família antes da tragédia. Destes três, sabemos que A3 e A6 possuem um irmão cada, os quais também participaram da pesquisa mas sem terem feito menção ao lugar de origem. Mesmo assim, podemos confirmar que, de todos os participantes, cinco se deslocaram de *Porto Príncipe* e atualmente residem no Brasil.

Sabemos que a maioria dos imigrantes haitianos se deslocaram de Porto Príncipe devido à destruição provocada pelo terremoto e que para muitos as perdas foram materiais; no entanto, para muitos outros as perdas são irreparáveis, pois perderam familiares, parentes, amigos. Pelo que percebemos na **SD1**, o próprio sujeito justifica o que motivou a sua vinda: *‘porque lá tinha muita manifestação / muito gente morta’*. Essas são algumas marcas percebidas, as quais justificam os motivos do sujeito se deslocar daquele lugar (*lá*) para esse outro lugar. Estar aqui nesse outro lugar, nessa posição, porque *‘Eu venho’*, mesmo que tenha sido arrancado da sua pátria, pôde sair daquele lugar de *‘muita manifestação’* de *‘muito gente morta’*. Aquele lugar já não lhe pertence mais. Mas será?... Memória do passado que agora desponta, pois já está lá, difícil de se apagar, pois é marca da origem, são as histórias de vida do sujeito que retornam, mas a produzir outros sentidos.

Dados registrados pela Polícia Federal (PF) apontam que, em 2015, os haitianos lideraram o ranking de chegada de estrangeiros ao país pelo segundo ano consecutivo, totalizando 14.535 imigrantes haitianos. Já em 2011, segundo a PF, apenas 481 deles tinham dado entrada no país, configurando assim um aumento de mais de 30 vezes em cinco anos. Já conforme registros do IBGE, no ano de 2015, os haitianos eram estimados entre 60 e 65 mil no país.

Pelos dados levantados por Fischer e Favretto (2018) no Observatório das Migrações Internacionais, em 2017, somente em SC foram fornecidas 34.773 autorizações a haitianos entre 2011 e 2015. Já a PF estima que, de 2012 a 2016, 73.077 imigrantes haitianos tenham se registrado no estado; porém, nesse mesmo período, em torno de 8 mil deles não haviam efetuado seus registros.

Da mesma forma, Bernartt, Bordignon e Piovezana (2015) relatam que o fluxo imigratório de haitianos aumentou consideravelmente nos últimos anos, vindos em

busca de trabalho, principalmente nas regiões sul e norte do Brasil. Também, de acordo com dados do Conselho Nacional de Imigrações – CNIg, o sul é a região que mais tem recebido imigrantes haitianos: Santa Catarina (21,07%), Paraná (16,36%) e Rio Grande do Sul (12,88%).

Ainda, Fischer e Favretto (2018) ponderam que, mesmo os dados sobre imigrantes haitianos tendo sido obtidos de maneira informal, foi possível detectar que, na região oeste do estado de SC, mais especificamente em Chapecó, de 2012 a 2015, as empresas contrataram mais de 3 mil haitianos. Da mesma forma, Matos (2018), ao buscar informações junto à Pastoral do Migrante, mesmo que pudessem não ter a veracidade pretendida, estimativas apontavam que até 2016 havia cerca de 4 mil haitianos somente na região de Chapecó.

No entanto, diante de toda a conjuntura imigratória no Brasil, não somente da população haitiana, o Ministério do Trabalho, através da Coordenação Geral de Imigração (CGIg)<sup>12</sup>, buscou viabilizar e conceder autorizações de residência a esses imigrantes com base no Decreto nº 9.199, de 20/11/2017, que regulamenta a Lei nº 13.445, de 24/05/2017<sup>13</sup>, a nova Lei da Migração. E, conforme dados do CNIg, somente no primeiro trimestre de 2018, foram concedidas 364 autorizações de permanência a haitianos no Brasil.

Também registros do Ministério da Justiça e Segurança Pública - MJSP<sup>14</sup> mostram que, a partir de 2015, houve intensificação do processo imigratório das famílias haitianas para cá, sendo que primeiramente vieram os homens (pais) com o intuito de arrecadarem valores financeiros para posteriormente trazer os demais familiares (esposa e filhos).

Nas SDs abaixo, é possível perceber quão árdua é a luta para poderem vir ao Brasil.

**SD4 - S4(8)2014** – *“O meu pai / [...] ele tava com saudade de nós / e ele resolveu arrumar dinheiro pra pra fazê a gente vim / mas só que a gente pego quatro avião pra chegá aqui”.*

---

12 Disponível em <<http://trabalho.gov.br/trabalho-estrangeiro/-conselho-nacional-de-imigracao-cnig>>. Acesso em 24 de jul. de 2018.

13 **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017** – Diário Oficial da União – República Federativa do Brasil – Imprensa Nacional. Ano CLIV. Nº 99. Brasília - DF, quinta-feira, 25 de maio de 2017. Disponível em <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=25/05/2017&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=304>>. Acesso em 22 maio 2019.

14 MJSP- Disponíveis em <[regularizacao-de-estrangeiros-no-brasil](http://regularizacao-de-estrangeiros-no-brasil)> e <<http://www.justica.gov.br/news/brasil-reafirma-politica-migratoria-para-haitianos>>. Acesso em 05 maio 2018.

**SD5 – S5(11)2014** - “[...] meu pai / tipo / trabalhô muito aqui / ele ganhô dinheiro / e daí / hum / em 2014 / em 16 de julho / meu pai / mim / fui lá / deu-vol / deu o dinheiro pra mi buscar / assim pra vim no Brasil”.

**SD6 - S2(7)2018** – “[...] por porque o papá fez uma ligação no número [inc.] **VEM NO BRASILLL [o papai é que pediu para vir ao Brasil?] sim [você veio com quem?] com a mamãe e o irmão [o papai estava esperando vcs?] sim [Legal. E como foi para chegar até aqui?] Oo eu peguei oo avião / aí de novo eu peguei o avião/ de de novo/ e eu peguei o bispo[...]”.**

**SD7 - S7(8)2016–** “[...] a gente pegôôô / a gente pegôôô ôôôôô / a gente veio de a pé/ depois a gente foi de ônibus / e depois de avião”.

**SD8 - S6(9)2016** – “[...] quase todo mundo veio pra cá/ [ **Da tua família?**] Aha/ queriam vir pra cá / só que o meu pai / falô pra eles / que eles / num tinham dinheiro/ pra trazê eles // **[quem veio?] eu/ a mãe / o pai / to pai já tinha vindo / pra ganhá dinheiro / e trazê a gente// [...] o meu irmão/ mais velho”.**

Pelo que observamos nas SDs, foram anos de espera no Haiti por parte de filhos e esposas, pois os pais-maridos precisavam obter os valores necessários para custear as despesas da viagem de todos. Informalmente, alguns pais de participantes do estudo mencionaram que, após perderem tudo no desastre de 2010, não desejaram mais reconstruir a vida em Porto Príncipe. Buscaram então auxílio junto a parentes e amigos que pudessem receber suas famílias e lhes emprestar os valores financeiros necessários para que partissem em diáspora no intuito de criarem novas perspectivas de vida para todos os familiares.

Assim, a nova Lei de Migração, nº 13.445/2017, facilitou e tornou legal a permanência em solo brasileiro destes imigrantes, o que intensificou a busca pela inserção de seus filhos nas escolas brasileiras. A nova Lei possui visão contemporânea e compatível com o intenso fluxo migratório, vindo substituir o Estatuto do Estrangeiro, de 1980.

Conforme o Departamento de Migrações do Ministério da Justiça e Segurança Pública, a nova Lei visa a melhorar a situação de imigrantes, facilitando sua regularização em solo brasileiro. Isto porque a legislação atual entende a imigração como um fenômeno da humanidade, tendo buscado a simplificação dos procedimentos administrativos para o imigrante, como o “visto humanitário”, que atende demandas específicas, como é o caso de apátridas e imigrantes que chegam

ao Brasil em função de desastres ambientais, conflitos e/ou violação dos direitos humanos.

No caso dos haitianos que vivenciaram a pior catástrofe natural de sua história em 2010 e buscaram o Brasil para estabelecerem sua residência, há que se salientar o seu interesse em se naturalizarem brasileiros, uma vez que não basta simplesmente ter filho(s) brasileiro(s) para ser considerado naturalizado. Por isso, para efeitos de naturalização<sup>15</sup>, será preciso seguir a Lei nº 13.445/2017 em seu capítulo VI e suas seções subseqüentes, conforme abaixo:

Art. 65. Será concedida a **naturalização ordinária** àquele que preencher as seguintes condições: I - ter capacidade civil, segundo a lei brasileira; II - ter residência em território nacional, pelo prazo mínimo de **4 (quatro anos)**; III - comunicar-se em língua portuguesa, consideradas as condições do naturalizando; e IV - não possuir condenação penal ou estiver reabilitado, nos termos da lei.

Art. 66. O prazo de residência fixado no inciso II do **caput** do art. 65 **será reduzido para, no mínimo, 1 (um) ano se o naturalizando preencher quaisquer das seguintes condições:** [...] II - ter filho brasileiro; III - ter cônjuge ou companheiro brasileiro e não estar dele separado legalmente ou de fato no momento de concessão da naturalização; [...] V - haver prestado ou poder prestar serviço relevante ao Brasil; ou VI - recomendar-se por sua capacidade profissional, científica ou artística.

Parágrafo único. O preenchimento das condições previstas nos incisos V e VI do **caput** será avaliado na forma disposta em regulamento.

Art. 67. A **naturalização extraordinária** será concedida a pessoa de qualquer nacionalidade fixada no Brasil há mais de 15 (quinze) anos ininterruptos e sem condenação penal, desde que requeira a nacionalidade brasileira.

Art. 68. A **naturalização especial** poderá ser concedida ao estrangeiro que se encontre em uma das seguintes situações: I - seja cônjuge ou companheiro, há mais de 5 (cinco) anos, de integrante do Serviço Exterior Brasileiro em atividade ou de pessoa a serviço do Estado brasileiro no exterior; ou II - seja ou tenha sido empregado em missão diplomática ou em repartição consular do Brasil por mais de 10 (dez) anos ininterruptos.

Art. 69. São requisitos para a concessão da naturalização especial: I - ter capacidade civil, segundo a lei brasileira; II - comunicar-se em língua portuguesa, consideradas as condições do naturalizando; e III - não possuir condenação penal ou estiver reabilitado, nos termos da lei.

Art. 70. A **naturalização provisória** poderá ser concedida ao migrante criança ou adolescente que tenha fixado residência em território nacional antes de completar 10 (dez) anos de idade e deverá ser requerida por intermédio de seu representante legal. (Diário Oficial da União, 2017, p. 5).

Abordando a história da mobilidade haitiana, Joseph (2018) aponta que, desde o final do século XIX até os nossos dias, houve quatro tipos de fluxos

---

15 A naturalização é o ato pelo qual uma pessoa adquire voluntariamente uma nacionalidade diferente da sua de origem, havendo, entretanto, que satisfazer todas as condições legais vigentes. Todas as orientações a serem seguidas para a obtenção da nacionalidade brasileira encontram-se disponíveis em <https://www.pf.gov.br/servicos-pf/imigracao/naturalizacao>. Acesso em 20 abr. 2019.

envolvendo os povos haitianos, cada movimento migratório tendo características específicas. O primeiro fluxo de (e)migração se deu entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX em função do crescimento industrial, que exigia mão-de-obra em Cuba e na República Dominicana, bem como nas plantações de cana no Caribe e de café em Cuba. O que provocou a saída dos povos haitianos de seu território naquele período foi justamente a conjuntura política-econômica-social internacional: “(...) as forças armadas [norte-] americanas ocuparam Haiti (1915-1934) e República Dominicana (1912-1924) simultaneamente” (p. 8); no período imediatamente posterior à primeira guerra mundial, como forma de esquivarem-se economicamente da Alemanha; a repressão da ditadura xenofóbica, que, calcula-se, assassinou entre 6.000 e 30.000 pessoas - uma das mais cruéis histórias de discriminação que marcam o Haiti.

Já o segundo fluxo (e)migratório ocorreu em meados do séc. XX, quando os povos haitianos viam nos Estados Unidos - fEUA melhores perspectivas de educação formal, as famílias mais elitizadas encaminhando seus filhos para lá estudarem. A língua inglesa inclusive se torna um dos componentes curriculares obrigatórios no sistema de ensino do Haiti, as igrejas protestantes passando a prosperar significativamente à época.

Ainda hoje os EUA é percebido como incentivador do ensino de sua língua oficial, conforme revela a SD abaixo:

**SD9 - S5(11)2014** - *“É eu-eu tinha eu ía falá INGRÊIS / porque lá onde que eu era / era dominical / tinha a gente ta morand / os haitianos moravam lá perto dos dominical / então / lá tinhaaa / assim os.../ os Estados Unidos / as pessoas / é que eles vi-vieram na escola pra ensiná a gente a falá inglês”*.

Essa SD respondia à questão “Fale-nos sobre a língua; qual(is) língua(s) conhece ou sabe falar, e por quê?”. Percebemos que, ao falar sobre o inglês, sobre a língua que iria aprender, o sujeito-imigrante, de 11 anos de idade, traz o modo como se dá o ensino: *“os Estados Unidos / as pessoas / é que eles vi-vieram na escola pra ensiná a gente a falá inglês”*. O relato do entrevistado, por ser recente, nos permite (re-)significar a história, a qual persiste: o ensino da língua inglesa, nas escolas haitianas - desde meados do século XX - segue sendo obrigatório.

Em virtude desse movimento que estamos historicizando, ou seja, a mobilidade haitiana, Renk (1999) *apud* Matos (2018, p. 57) destaca:

Motivados por uma vida melhor, fogem da fome, da miséria, da violência, das doenças e da destruição. Ao chegarem ao Oeste catarinense, têm se deparado com dificuldades no convívio em uma sociedade de cultura ítalo-germânica, sabidamente excludente e preconceituosa em relação aos negros e que, historicamente, tinha uma relação de preconceito com os “brasileiros”, cujo sistema de vida era considerado incompatível com a dos colonos italianos e alemães que ocupavam a região Oeste.

Além deste aspecto étnico-cultural, algumas informações recentes nos possibilitam compreender melhor a motivação desses imigrantes para se mudarem de seu país em busca de outros como o Brasil. Matos (2018) busca em Magalhães (2017) dados que mostram um pouco da conjuntura sócio-econômica-política do Haiti: com uma população estimada de 10.255.644 habitantes, em torno de 40% deles estava subnutrida, apenas 58% tendo acesso à água potável em casa e somente 17% à rede sanitária, 61% deles vivendo com apenas um dólar ao dia e 34% da população estando analfabeta.

Dados do Institut Haïtien de Statistique et d’Informatique (2003) apontam que “[...] o grau de analfabetismo da população com 10 anos ou mais é de 61% em todo o país: os homens representam 63,8%, e as mulheres, 58,3% no meio urbano, achando-se 80,5% contra 47,1% no meio rural.” (JOSEPH, 2018, p. 12).

Percebemos que diante de tantos problemas que assolam o Haiti é que se configura a mobilidade entre os haitianos. Pesquisas apontam que no Haiti é quase impossível ter uma casa em que um ou outro familiar não tenha vivenciado a diáspora, um fenômeno antigo e estrutural, intrínseco à prática desses povos.

[...] há uma relação estreita entre as pessoas que partem e as que ficam. Isso incide especialmente nas relações diferenciais entre os maridos que viajam e as mulheres que ficam e vice-versa; entre pais e filhos, tios e sobrinhos. A mobilidade molda as relações internas da família num contexto de circulação. Desde cedo as crianças convivem com a mobilidade dos seus colegas da escola ou dos seus bairros, partindo ou viajando. A mobilidade é constitutiva do cotidiano haitiano. (Ibid., p. 20).

No terceiro fluxo (e)migratório haitiano, em meados da década de 1990, mais precisamente na primeira metade, o que se configura é resultante “[...] do golpe de Estado e da deportação do ex-presidente Jean-Bertrand Aristide” (Ibid., p.10) em que, por temor a perseguições em virtude de questões étnicas, religiosas ou políticas, estima-se que mais de 100 mil haitianos saíram do país em busca de refúgio nos países vizinhos. O que buscam é o mercado de trabalho, com vistas a

obterem melhores condições de vida para a família ou mesmo refugiarem-se do perigo que os assola.

O quarto fluxo de mobilidade haitiana tem o marco inicial no ano de 2010: diante da situação precária e instável do país em todos os aspectos já mencionados (sócio-econômico, educacional e político), a população ainda sofre o impacto da tragédia do terremoto, que os força ainda mais a saírem de seu país. É nesse quarto fluxo, conforme já mencionado, que o Brasil entra na rota da mobilidade haitiana: em um curto período de tempo, estima-se que em torno de 65 mil haitianos tenham adentrado as fronteiras brasileiras.

Para Cotinguiba, Cotinguiba e Andretta (2018), o ano de 2010 colocou o Brasil entre 4º e 5º lugar do mundo com maior número de haitianos deslocados de seu país. A estimativa é que entre 2010 e 2016 tenham entrado no país 85.084 pessoas.

Diante disso, se o Brasil passou a ser o principal destino da mobilidade haitiana, buscamos saber o que os motivou a saírem do seu país, pois os fatores que os mobilizam e movem são sempre diversos. Pelas informações obtidas em Joseph (2018, p. 14), essas motivações foram além das questões econômicas, políticas, geográficas, sociais ou educacionais já referidas:

1) o Brasil representava uma porta de entrada para chegar à Guiana Francesa e, para muitos, ainda representa, sendo o principal “corredor” para conseguir vistos para outros países, como Estados Unidos, Canadá e França;

2) o Brasil, no cenário mundial, apresentava-se política e economicamente estável e favorecia comandar as tropas da Missão das Nações Unidas para a Estabilização no Haiti (MINUSTAH);

3) a posição pública e internacional de abertura e de hospitalidade do governo brasileiro em relação aos haitianos;

4) os próprios haitianos difundiam no Haiti e no exterior a informação de que o governo brasileiro estaria incentivando a imigração haitiana no país com interesse na mão-de-obra para a construção das obras da Copa do Mundo;

5) a propaganda do Brasil ser um ‘paraíso racial’, sem discriminações, sem preconceito, no imaginário daqueles que sofriam tal discriminação na República Dominicana e no Equador;

6) difundiu-se a informação de que no Brasil o imigrante teria moradia e alimentação gratuitas e de que a faixa de remuneração pelo trabalho era de U\$2.000

a U\$3.000 mensais – algo bastante significativo, e atrativo, mas que não correspondia absolutamente à realidade.

Procuramos ir além: saber o que “os outros” já disseram a respeito desse contexto. Esses “outros” são a representação dos sujeitos haitianos que fizeram parte de estudos que antecederam o nosso. Se para nós foram as crianças haitianas, esses ‘outros’ são os adultos haitianos. Assim, resgatamos alguns dizeres desses sujeitos que, ao buscarem esse novo lugar para viver - o Brasil -, atribuíram também sentidos ao dizer. Buscamos pesquisas desenvolvidas especificamente sobre a imigração haitiana, as quais mostram o que dizem os imigrantes haitianos sobre vir e estar nesse lugar - o Brasil, e as compomos aqui como “flashes”<sup>16</sup>: se (re)velados... Qual será o retrato do Brasil?

1 - *“Falam que nosso país [Haiti] não tem nada, mas aqui [Brasil] também não tem tanto assim.”* (MATOS, 2018, p. 46).

2 - *“O governo do Brasil não está preparado para nos receber.”* (Ibid., p.53).

3 - *“Eu não tenho vergonha de ser haitiano, aliás, tenho orgulho. Tenho é vergonha dessa sociedade desinformada.”* (Ibid., p. 55).

4 - *“O negro brasileiro não se valoriza e internalizou a subserviência e a humildade. Negro haitiano tem orgulho de 1804 e é consciente dos seus direitos.”* (Ibid., p. 55-56).

5 - *“Aqui o aluguel é muito caro [...] para R\$ 500,00 por um quartinho.”* (Ibid., p. 56)

6 - *“Temos muita dificuldade de falar português.”* (Ibid., p. 56).

7 - *“Eles [empregadores] pensam que somos burros”; “Na verdade não precisam do nosso conhecimento, só da nossa força”; “É bem difícil trabalhar em frigorífico”; “O trabalho é pesado mesmo.”* (Ibid., p. 57).

8 - *“[...] cheguei aqui na UFFS eu vi todas as coisas diferente, [...] a palavra português [...] eu não entendi nada.”* (SILVEIRA; ARINI; MATOS, 2018, p. 76).

9 - *“Tenho dificuldade sobre a língua portuguesa e por causa disso reprovei em duas matérias.”* (Ibid., p. 81-82).

As sequências de 1 a 7 representam como reagem os imigrantes haitianos em relação à sua inserção na comunidade brasileira e a seu acesso aos direitos

---

16 Utilizamos do termo ‘flashes’ para designar que nossa abordagem se dará de forma rápida sobre o que dizem, não nos cabendo uma análise mais profunda, haja vista que estudiosos e pesquisadores já o fizeram.

fundamentais. Já de 8 a 9 trazem o enfrentamento vivido pelos imigrantes em relação à língua, no sentido de não compreendê-la, bem como a inserção no ensino superior na UFFS, um grande desafio para eles.

As pesquisas foram desenvolvidas na região oeste de Santa Catarina, especificamente na cidade de Chapecó, coincidindo, portanto, com o nosso *locus* de pesquisa. Ao observarmos os dizeres daqueles imigrantes, vê-se retratado o Brasil como (não) ter tanto quanto; (não) está bem agora; o Brasil (não) está preparado para receber tanta gente; aqui é tudo muito caro; (não) há tempo para diversão; (não) precisam do nosso conhecimento, só do nosso trabalho - e por isso vivem o trabalho. Com relação à língua local, o português, consideram-na difícil de se aprender e compreender.

Prosseguindo, temos as sequências de 10 a 12, em que Bordignon (2016) assinala o processo de inserção dos filhos de imigrantes haitianos nas escolas brasileiras sob o olhar dos pais, enfocando o que estes pensam e dizem das escolas.

10 - *“Na escola todos são atenciosos com nossos filhos.”* (Ibid., p. 131).

11 - *“No primeiro dia ele só falou espanhol e a professora não entendeu ele, mas depois foi aprendendo português e está falando sempre mais. Agora comprei a televisão para ajudar a aprender mais português.”* (Ibid., p.132).

12 - *“[...] às vezes, a professora de sala esquece que ela não fala português e fala muito rápido. Mas quando ela se dá conta repete devagar e a minha filha entende.”* (Ibid.,158).

Esses relatos revelam certa positividade na visão dos imigrantes adultos sobre o ensino no Brasil: conforme os pais relatam, seus filhos recebem atenção e presteza por parte da escola, definindo a língua como sendo a maior dificuldade dos filhos para compreenderem o professor e também para serem compreendidos.

Para Costa (2016), os discursos dos participantes se constituem na relação com as línguas e respectivas culturas, trazendo relatos e experiências, memórias, histórias de vida. Os dizeres que selecionamos nos revelam por que buscaram o Brasil:

13 - *“Eu quero / eu quero fazer / eu quero terminar minha graduação / depois fazer*

*um mestrado e voltar lá no meu país / pra ajudar na reconstrução do país mesmo / eu quero voltar” (Ibid., p.79).*

14 - *“Depois que eu acabei de me formar / eu posso voltar [...] eu posso ser útil para o Haiti / pra trabalhar lá / seja na área pública seja na área privada / eu posso contribuir de um certo jeito pra ajudar meu país” (Ibid., p.79).*

Eles dizem terem vindo ao Brasil para estudar, pois veem a qualificação como algo importante que contribuirá para a sua transformação enquanto sujeitos. Por outro lado, Bordignon (2016, p.132) assevera que “[...] lá o estudo é muito caro e não pagar por isso no Brasil pode ser considerado um direito conquistado”; desta forma, o ensino brasileiro é tido como algo benéfico.

Isto posto, ressaltamos que todos esses dizeres vem imbuídos de uma materialidade de linguagem que se constitui pelo próprio dizer, pela história, pelos fatos enunciados, pelo lugar em que o sujeito se situa para dizer.

Esse processo imigratório tem o sujeito em movimento, em um vai e vem constante, movimento este que pode ser considerado próprio do ser humano. A Declaração dos Direitos Humanos<sup>17</sup> (1948-1998, p. 4), em seu art. 13, afirma claramente: “Todo ser humano tem direito à liberdade de locomoção e residência dentro das fronteiras de cada Estado” e “Todo ser humano tem o direito de deixar qualquer país, inclusive o próprio, e a este regressar”. É facilmente perceptível que o processo migratório no documento é legitimado como direito de todas as pessoas.

Neste mesmo sentido, a Lei de Migração define os sujeitos que vivem em fluxo migratório do seguinte modo: IMIGRANTE é a pessoa com nacionalidade de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente em outro país (neste caso, o Brasil); EMIGRANTE é a pessoa brasileira que se estabelece temporária ou definitivamente no exterior.

No atual contexto, observa-se que o imigrante pode entrar em solo brasileiro tanto legal como ilegalmente, ou seja, o imigrante até pode entrar no país apresentando a documentação, mas, ao vencerem os prazos, fica como um imigrante indocumentado, ilegal. Por isso, os noticiários quase que diariamente, veiculam críticas com relação aos imigrantes com documentação irregular, quando o que lhes cabe é manter a legalidade documental.

---

17 Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em 19 abr. 2019.

Desse modo, buscamos entender os aspectos legais que envolveram a imigração haitiana, visto que é sobre essa imigração que nos propomos dar relevância nesse estudo.

Com isso, nos atentamos à última década, desde o terremoto de 2010 do Haiti e que, a partir desse momento a mobilidade haitiana tem como destino, o Brasil.

Veremos que ano a ano muitos foram os debates, embates, discussões, adequações, ajustes, aprovações em torno da imigração haitiana. Através do panorama a seguir, elencamos alguns fatos que foram configurando a situação imigratória no Brasil sob o olhar das autoridades, conforme dados obtidos no site do Senado Federal.<sup>18</sup>

No ano de **2009**, a Câmara aprova um Projeto de Lei com a prerrogativa de ampliar o prazo de pedido de registro provisório para estrangeiros que estivessem em situação ilegal. Na época, existiam no Brasil mais de 836 mil estrangeiros regularizados e entre 150 mil e 200 mil em situação imigratória irregular, o Projeto criando uma oportunidade real para a regularização da situação de milhares de imigrantes não-documentados mas já residentes no país.

Em **2010** a Plenária da Câmara aprova a instalação de uma comissão temporária externa a fim de averiguar *in loco* a situação de cidadãos haitianos que se encontravam no Acre e nos demais estados da Amazônia brasileira. Foram avaliadas medidas a serem tomadas quanto à proteção e à regularização imigratória, pois a Polícia Federal do Acre contabilizara 76 imigrantes haitianos com pedidos de refúgio ao Brasil, mas representantes do Comitê Nacional para os Refugiados (Conare), órgão vinculado ao Ministério da Justiça, já tinha contabilizado 150 que tinham adentrado e estariam vivendo no país.

Já em **2012** foi criada a Resolução Normativa 97/2012 do Conselho de Imigração - CNIg, a qual forneceu “visto humanitário” aos haitianos. Ainda que liberados somente 1.200 vistos anuais, previa-se a cada um a inclusão dos familiares do beneficiado. Além disso, os vistos seriam validados por cinco anos, podendo ser prorrogados por mais cinco, proporcionando assim alguma segurança civil ao imigrante.

---

18 No Senado Federal tramitaram todos os Projetos de Lei e aprovações com relação a estrangeiros, especificamente no que se refere à população haitiana. Disponível em <[https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/ultimas\\_materias/](https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/ultimas_materias/)>. Acesso em 28 ago. 2018.

A discussão em **2014** deu-se em torno da necessidade de revisão da Lei de Migração no Brasil. O Procurador de Direitos do Cidadão argumentava que o Brasil precisava atualizar a legislação para poder lidar com os estrangeiros, pois a Lei estava incompatível com a Constituição. Há que se pensar, segundo ele, na ideia de trabalhar com o princípio da dignidade humana e da solidariedade para que os estrangeiros possam ser acolhidos, abrigados e qualificados para entrar no mercado de trabalho.

Ainda em **2014**, por Projeto de Lei, ocorrem a atualização e a aprovação do Estatuto do Estrangeiro. A Comissão de Relações Exteriores e Defesa Nacional (CRE), além de atualizar, aprovou o Estatuto que regula a entrada e permanência de estrangeiros no território nacional e define normas de proteção para o emigrante brasileiro. A partir da preocupação com o aumento do movimento imigratório haitiano e do número de refugiados que chegam ao Brasil é que se efetiva a normatização: entre 2010 a 2014 a Polícia Federal brasileira contabilizara em torno de 40 mil haitianos entrando em território brasileiro.

Ocorre em **2015** a aprovação pela CRE da nova Lei da Migração a fim de substituir o Estatuto do Estrangeiro, considerado defasado diante da conjuntura e da globalização sem atender aos fluxos imigratórios na forma como se configuravam.

É no ano de **2017** que a nova Lei de Migração, nº 13.445, de 24 de maio de 2017, é sancionada, porém com alguns vetos. A lei define os direitos e os deveres do imigrante e do visitante no Brasil, regula a entrada e a permanência de estrangeiros, assim como estabelece normas de proteção ao brasileiro no exterior. Pela nova lei, a residência poderá ser autorizada ao imigrante, residente fronteiriço ou visitante que tenha oferta de trabalho e/ou já tenha possuído nacionalidade brasileira no passado.

Já em **2018**, pela Medida Provisória (MP) nº 820, passa a acrescentar à Lei de Migração nº 13.445/2017 um artigo que possibilita agilizar a concessão de autorização de residência aos imigrantes que tenham ingressado no território nacional até a data de início de vigência desta Lei, caso assim requeiram no prazo de 18 (dezoito) meses após essa data, independentemente de sua situação imigratória prévia na forma do regulamento. Essa medida garante apoio aos imigrantes que já se encontram em território nacional ou em situação de insegurança pela ausência de concessão de autorização de residência permanente.

Ao percorrermos aproximadamente uma década nessa panorâmica e

alcançarmos o ano de **2018**, nos deparamos com a falta de atenção dos governantes em todas as esferas (federal, estadual e municipal), persistindo a morosidade em relação ao acolhimento e acompanhamento do imigrante, parecendo “não ser problema de ninguém”. Falta estrutura, faltam voluntários, faltam verbas, falta bom senso, falta solidariedade, falta, falta, falta tudo para acolher o imigrante. A atuação das ONGs se encontra no limite; já não dão mais conta da situação e pedem um envolvimento maior do governo federal antes que a situação se torne insustentável.

Percebe-se que muitas vezes as leis, criadas para o exercício da democracia, como forma de garantir direitos ao cidadão e de fazê-lo cumprir seus deveres, organizando a sociedade como um todo, nem sempre cumprem sua finalidade maior.

Vale salientar que a realidade que impera no mundo desde a Segunda Guerra Mundial é a mais intensa onda imigratória. Há tempo para se esperar uma preparação para a acolhida?...

Diríamos que não, visto o processo imigratório ser constante, no atual contexto brasileiro, o maior movimento sendo de haitianos e venezuelanos.

Amanhã quem poderá ser?

O Brasil estará preparado para receber os imigrantes?

A quem compete fazer a recepção desses sujeitos?

Cotidianamente os noticiários com relação à imigração no país anunciam que ao se buscar um refúgio, não se encontra: não há espaço, se é expulso e o que era promessa não se concretiza. Vemos que, em geral e no Brasil em particular, os processos imigratórios<sup>19</sup>, nesse tempo, ainda se configuram de modo turbulento, os sujeitos a enfrentarem barreiras severas diante do intento de imigrar, seja na e pela língua, seja no e pelo lugar, seja pelas questões legais.

Contudo, há que se cumprir o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos em seu artigo 2º, em relação ao contexto de imigração atual, que incumbe aos Estados o comprometimento

a respeitar e garantir a todos os indivíduos que se achem em seu território e que estejam sujeitos à sua jurisdição os direitos reconhecidos no presente

---

19 No passado, o processo imigratório, em tempos de colonização, se constituiu de forma forçada. A primeira imigração é justamente a dos africanos, os quais foram trazidos pelos portugueses, com o objetivo de servirem de mão-de-obra escrava (BORDIGNON, 2016).

Pacto, sem discriminação alguma por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, situação econômica, nascimento ou qualquer condição. (LANGOSKI, 2018, p. 23)

Portanto, todo e qualquer cidadão, seja nacional ou não, tem o mesmo dever de respeitar e de fazer valer o cumprimento desse pacto que ora se instaura.

Mas será que isso basta? Qual será o exemplo de cultura brasileira que queremos cultivar?

Será preciso convivermos com as diferenças, sejam elas quais forem (sociais, étnicas, raciais, culturais), pois são elas que constituem a diversidade cultural de um povo.

### 2.1.2 A busca e constituição do *corpus*

A escolha do tema para a nossa pesquisa, há que se dizer, não foi uma primeira escolha, nem a segunda, talvez a terceira opção. Com isso, estava definida a temática de buscar marcas e efeitos de sentidos produzidos pelas crianças haitianas que (re)velam identificações na relação entre-línguas. Foi como um arrebatamento, pois minha pulsão por ‘Love’ foi imediata - amor verdadeiro, mas já mencionei isto no início dessa minha tecitura.

Ao objetivarmos compreender como se produzem identificações na relação entre-línguas, tomamos como *corpus* entrevistas semiestruturadas, realizadas com crianças haitianas<sup>20</sup> em contexto de imigração, especificamente as que frequentam o ensino fundamental nas escolas da rede pública municipal de Concórdia. Implicamos referenciar que esses sujeitos já estão em meio a uma língua diferente, que não a sua – o entre-línguas –, no entre-culturas e em um não-lugar<sup>21</sup>, ou seja, um espaço que não os identifica, não fazendo relação com a sua própria história, sendo um espaço em transformação de nós “*em outro(s)*” (Augé, 2014).

O que se vê é uma sociedade em movimento constante, em que tanto o sujeito se transforma como é capaz de transformar a sociedade a seu modo e ritmo

---

20 Utilizaremos ‘**sujeito-imigrante**’ para fazer referência ao lugar social ocupado pelas ‘crianças haitianas’ e ‘**sujeito**’ enquanto posição-sujeito no discurso.

21 “Lugares e não lugares em Marc Augé”, por Teresa Sá. Publicação Tempo Social, **Revista de Sociologia da USP**, v. 26, n. 2, nov. 2014, p. 209-229. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v26n2/v26n2a12.pdf>>. Acesso em 05 maio 2018.

de vida. Observa-se a humanidade se movendo em um ritmo acelerado, a ultrapassar os limites de transformação da existência humana.

Com isso, pressupomos que, na escritura de si, possam emergir marcas de identificação que causem conflito e estranhamento aos sujeitos imigrantes. Visto que, ao falarem de si, (re)velam-se identificações que podem ser conflitantes, de tensão, de equívoco, de estranheza, de vacilação, a colocá-los em um não-lugar, pois ao imigrarem se veem num outro lugar, como também noutra(s) língua(s), outra(s) cultura(s).

Vale salientar que nos integramos ao projeto maior 'Ser-estar-entre-línguas-culturas: língua, identidade e formação de professores', de Stübe (2018), ao qual nos ancoramos por analisar representações de línguas que emergem do dizer, assim como também pelo *corpus* investigativo que compomos, o qual assemelha-se ao que Stübe elegeu em sua pesquisa - os sujeitos professores e alunos - e nós, as crianças haitianas inseridas em contextos escolares.

O dispositivo teórico-metodológico que sustenta nosso estudo é o da Análise de Discurso de orientação pecheutiana, levando em conta as condições de produção em que os discursos se constituem e significam, o lugar dos sujeitos, as condições sócio-históricas-ideológicas. Conforme Pêcheux (1997, p. 77), o dizer é “[...] sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas [...]”; por isso, o sujeito deverá levar em conta os espaços e os modos de inscrição do dizer, que o constituirão em sujeito da língua(gem).

Por outro lado, buscamos saber como se dá o processo de inserção de estrangeiros nas escolas brasileiras. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948-1998, p. 5), que inspira a nossa Constituição Cidadã, assegura o direito ao ensino e à educação a todos os povos e nações, com a garantia de que “Todo ser humano tem direito à instrução. [...] A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais”. Se observarmos as leis brasileiras, não há nela distinção dos sujeitos quanto ao direito de acesso à educação; por isso, sejam brasileiros ou estrangeiros, todos têm a mesma garantia à educação, como aliás conferido também por outros documentos legais<sup>22</sup>. E pela Lei

---

22 **A Constituição Federal de 1988** - em seu Art. 5º - assegura que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se **aos brasileiros e aos estrangeiros** residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.” (p. 5).

nº 13.445/2017, que trata das políticas migratórias no Brasil, dos princípios e diretrizes que levam em conta os aspectos educacionais, observamos em seu artigo 4º a garantia de direito ao imigrante em condições iguais aos nacionais, sendo que no inciso X explicita que todos terão “[...] direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória” (p. 4). Assim, de acordo com as leis brasileiras que amparam e consolidam a educação em nosso país, todos os cidadãos - sem distinção, sejam nacionais ou estrangeiros - usufruem dos mesmos direitos instituídos pelo regime legal e público atualmente em vigor.

Ante o exposto, coube-nos também compreender como é tratado o ensino de língua no Brasil para imigrantes oriundos de sistemas estrangeiros. Observamos os seguintes documentos oficiais: LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/96 (atualização 2017)<sup>23</sup>, PCN / Introdução – Parâmetros Curriculares Nacionais (1998)<sup>24</sup>, BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2017)<sup>25</sup>, PCSC – Proposta Curricular de Santa Catarina (2014)<sup>26</sup>. Os documentos apontam o ensino de LE ou língua adicional a ser ofertada pelas instituições como componente curricular para alunos brasileiros, não mencionando o ensino de língua para estrangeiros. Desta forma, a situação de atenção aos estrangeiros está silenciada, pois nada é referido em relação ao processo de ensino para eles.

---

Também, no art. 205, “A educação, **direito de todos** e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania [...]” (p. 95). Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. O **Estatuto da Criança e Adolescente (ECA)** - Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, ao tratar do direito educacional, assegura em seu art. 53 que “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania [...]”. (p. 42). Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm)>. Acesso em 19 abr. 2019.

23 LDB 9394/96 aponta que o “ensino fundamental regular será ministrado em **língua portuguesa**, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (2017, p. 23, grifo nosso).

24 PCN / Introdução (1998, p. 19) ressalta que os currículos devem ser organizados abrangendo “obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa”, assim como também “na parte diversificada do currículo deverá ser incluído, obrigatoriamente, [...] o ensino de pelo menos uma língua estrangeira” (p. 57). Nos PCN de LP (1998, p. 22) consta que deve-se “considerar o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, como prática pedagógica”.

25 A BNCC (2017) define que a “área de conhecimento Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, [...] e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa” (p. 59). Objetiva o ensino e aprendizagem de LE, o inglês, como forma de expandir o repertório dos estudantes.

26 A PCSC (2014) considera componentes curriculares a LP, a LM e as LEs – estas últimas são também consideradas Línguas Adicionais, ou seja, são *adicionais* à formação dos sujeitos. Já o registro acerca do **conceito de LM**, aponta a **LP** como sendo a **LM** para os brasileiros. No entanto, a **LM pode não ser o português** para muitos brasileiros, como é o caso dos surdos usuários de LIBRAS ou então dos indígenas, para quem a **LP** é que é a língua adicional. “Estudar uma LE/ Adicional é oportunidade de conhecer outra cultura por meio da língua” (PCSC, 2014, p.124).

No entanto, constatamos que, na rede de ensino municipal de Concórdia, em atenção às demandas que vem se configurando, a Resolução nº 06, de 30 de novembro de 2016<sup>27</sup>, foi instituída pelo CME – Conselho Municipal de Educação - estabelecendo diretrizes para a equivalência de estudos aos alunos provenientes de sistemas estrangeiros e ingressantes na carreira escolar do Sistema Municipal de Ensino de Concórdia – SC. Além disso, também aponta os objetivos em relação ao ingresso do sujeito estrangeiro no sistema de ensino municipal: oferecer ensino de qualidade como seu direito e promover a sua integração aos estudos de modo a garantir-lhe acesso e continuidade.

Os dados dispostos mais abaixo foram obtidos em março 2018 e representam a realidade da inserção de crianças estrangeiras, especificamente as haitianas, nos espaços escolares. Salientamos, porém, que constam elencadas na tabela somente as crianças nascidas no Haiti e matriculadas atualmente nas escolas e CMEIs – Centros de Educação Infantil na Rede Municipal de Concórdia-SC:

<b>Unidade Escolar</b>	<b>Nº de crianças / alunos - Turma / Grupo - Ano de Inserção</b>
CMEI José Garghetti	<b>Educação Infantil:</b> 1 criança - Grupo I A - 2018 1 criança - Grupo II A - 2017 1 criança - Grupo I B - 2017 1 criança - Grupo II B - 2017
EBM Concórdia	<b>Educação Infantil:</b> Pré I – 2 alunos - (1 em 2017 e 1 em 2018). Pré II - 3 alunos - (1 em 2016, 1 em 2017 e 1 em 2018). <b>Ensino Fundamental:</b> 2º ano – 2 alunos - (1 em 2016 e 1 em 2017). 3º ano – 2 alunos – (2 em 2016). 4º ano – 1 aluno - (2016). 5º ano – 1 aluno – (2016).
EBM Giuseppe Sette	<b>Educação Infantil:</b> 2 alunos – Pré II - 2017
EBM João Theobaldo Magarinos	<b>Ensino Fundamental:</b> 4º ano – 1 aluno - (2018).
Total	Educação Infantil: 11 alunos Ensino Fundamental: 7 alunos
<b>Total Geral:</b>	<b>18 alunos</b>

Fonte: Levantamento oficial de março de 2018, Secretaria Municipal de Ensino de Concórdia-SC.

27 A Resolução nº 6, de 30 de novembro de 2016, estabelece as diretrizes para a equivalência de estudos para alunos ingressantes no Sistema Municipal de Ensino provenientes de sistemas estrangeiros de ensino. Disponível em <<http://cme.concordia.sc.gov.br/wp-content/uploads/2016/06/resolucao-06-de-30-de-novembro-de-2016.pdf>>. Acesso em 03 jan. 2018.

Pelo diagnóstico, obtivemos a seguinte configuração da inserção das crianças haitianas nas unidades escolares: 4 (quatro) crianças em CMEIs e 7 (sete) em escolas, totalizando 11 (onze) crianças a frequentarem a Educação Infantil, e, no Ensino Fundamental, 7 (sete) alunos matriculados do 2º ao 5º ano, totalizando 18 (dezoito) crianças haitianas inseridas nas unidades escolares.

Por questões de ordem metodológica, concentramos nosso foco de estudo somente com alunos do Ensino Fundamental, como forma de aproximação a faixa etária, dos 7 aos 11 anos e entre o nível de escolaridade do 2º ao 6º ano.

Quanto à participação dos sujeitos imigrantes na pesquisa, não havia como sabermos seu número de antemão pelo fato de a adesão ser voluntária; no entanto, pelo diagnóstico inicial, prevíamos 7(sete) alunos, mas como o processo migratório está em constante movimento, sabíamos que poderiam ocorrer alterações. E foi o que aconteceu: a inserção de mais dois alunos na EBM Nações: 1(um) aluno no 2º ano e 1(um) no 6º ano; assim, ampliamos nosso recorte metodológico até o 6º ano, ficando constituído por 3 (três) alunos do 2º ano, 2 (dois) do 3º ano, 2 (dois) do 4º ano, 1 (um) do 5º ano e 1 (um) do 6º ano, totalizando 9 alunos.

A seguir, mostramos como se configurou ano a ano a inserção de alunos haitianos nos espaços escolares da rede municipal de Concórdia:

<b>Unidade Escolar</b>	<b>Nível</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>Total</b>
CMEI José Garghetti	Ed. Infantil	-	3	1	<b>11</b>
EBM Concórdia		1	2	2	
EBM Giuseppe Sette		-	2	-	
EBM João Theobaldo Magarinos	Ed. Fundamental	-	-	1	<b>9</b>
EBM Concórdia		5	1	-	
EBM Nações		-	-	2	
<b>TOTAL GERAL</b>					<b>20</b>

Em 2016 houve a inserção das primeiras crianças haitianas nas unidades escolares de Concórdia: foram 6 (seis), número que aumentou em 2017 para 8 (oito) e em 2018 somaram 6 (seis). Este é um processo que está sempre em alteração, visto ser a imigração um movimento constante.

Como conseqüência, antes de iniciarmos qualquer intervenção prática, buscamos compreender categoricamente quais as possibilidades de haver riscos à pesquisa, sejam da ordem moral, psíquica, intelectual, social, cultural ou qualquer outra e, por tratar-se de pesquisa com seres humanos, houve a necessidade de se prever e/ou evitar qualquer dano e/ou prejuízos aos participantes, seguimos com extremo rigor a Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012. Para isto, foram levados em conta os seguintes critérios:

a) os participantes foram todos voluntários, o que propiciou maior engajamento e interesse;

b) as questões da entrevista (em anexo) foram produzidas em linguagem clara, objetiva e, levando em consideração a faixa etária a que nos propomos examinar, zelamos para que as questões fossem de fácil compreensão, não constrangedoras e/ou de intimidação, vergonha ou invasão de privacidade. Ainda, se caso ao dizer(-se), as lembranças causassem desconforto, o participante poderia interromper a entrevista imediatamente;

c) igualmente, de forma alguma os sujeitos seriam forçados a responder algo que não quisessem;

d) o local da entrevista foi no próprio espaço da escola, justamente por ser o ambiente conhecido, acolhedor, com o qual o participante já possuía certa familiaridade;

e) o fato de a entrevistadora ser professora há longos anos e saber lidar com questões didático-pedagógicas tornou-se um fator favorável para se manter a tranquilidade no momento da entrevista;

f) as entrevistas ocorreram de modo individual, com agendamento prévio dos participantes e seus responsáveis, como forma de minimizar quaisquer desconfortos emocionais;

g) com cada participante da pesquisa (aluno/a) e seu(s) responsável(-is) legal(-is) (seus pais) foi realizada uma reunião na própria escola, para esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa. No entanto, como alguns pais não compareceram na data marcada, reagendamos, mas sem muito êxito. Buscamos então nova estratégia e, sob o consentimento da direção da escola, a pesquisadora, acompanhada dos alunos, pôde ir até a residência dos pais para apresentar-lhes a pesquisa, no intento de obter a adesão da participação.

Na ocasião da visita, os pais demonstraram viverem arduamente o trabalho e acreditavam que seus filhos não teriam condições de participar desse estudo. Tanto que alguns questionamentos feitos pelos pais foram pertinentes de serem esclarecidos, como por exemplo: *“Vão cobrar alguma coisa da gente?”*, *“Se tem algum custo, eu não tenho como pagar...”*, *“Será que o meu filho vai saber alguma coisa pra dizer?”*, *“As perguntas são difíceis, posso ver?”*, e assim por diante.

Os questionamentos dos pais nos provocaram a entender o que estaria implicado nesta atitude. Conforme Bordignon (2016), no Haiti nada se consegue gratuitamente, até a merenda escolar precisa ser paga. Não há escolas públicas, a não ser a educação infantil e, nas escolas particulares, as mensalidades têm valores altíssimos, por isso ter escolas gratuitas aqui no Brasil é elogiável. Tanto que às vezes eles não acreditam que seus filhos tenham tantos benefícios sem precisar pagar nada. Reforçamos a importância da contribuição dos alunos em nosso estudo, sem quaisquer prejuízos e, de fato, a estratégia adotada de ir até a residência da família foi extremamente eficaz, pois assim obtivemos a adesão voluntária de todos os alunos.

Outro fato que chamou nossa atenção foi o papel do pai e da mãe na vida dos filhos: pelas informações da gestão escolar, a maior atuação é do pai, que se faz presente nas reuniões, raramente sendo a mãe que acompanha a vida escolar dos filhos. Compreendemos essa situação pelos relatos dos próprios alunos, que, ao receberem o convite da reunião, referenciavam que, se o pai não pudesse ir, a mãe também não iria à reunião porque ela não entende o que a gente fala. Comprovamos através da SD em que o sujeito foi questionado sobre quais línguas usa nas diferentes situações do dia a dia.

**SD10 - S6(9)2016** - *“[...] ooo crioulo / eu-eu / falo em casa / que a mãe num entende em-em português/ [ A mãe não fala o português ainda?] Não // ela fa-fala pra gente assim/ ajudá ela [...]”*.

Sabemos que, na maioria dos casos, a mãe veio ao Brasil com os filhos e de fato sua vinda é recente e ainda não aprendeu a LP. Um exemplo disto se deu em uma das escolas com a presença de uma mãe recentemente chegada ao país: tínhamos combinado como seria a conversa, realizada com a ajuda dos dois filhos, que traduziram as informações do português para o crioulo.

Outro caso, em que pai e mãe estavam presentes, o pai recebia as informações e repassava em crioulo para a mãe, a qual demonstrava imediata compreensão. Nos outros seis casos, o contato foi exclusivamente com o pai, o que justifica a presença dele no espaço escolar é justamente o fato de estar no país há mais tempo do que a mãe e já ter aprendido a LP.

h) O Termo de Assentimento (ao participante) e o TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (aos pais) foram impressos em duas vias (uma via assinada para o pesquisador e outra para posse da família). A constar o campo a ser preenchido de **aceite** ou **não** de gravação da voz para uso a fim de que o pesquisador componha arquivo e/ou banco de dados para estudos científicos. Após este estudo, a gravação da entrevista será eliminada, sendo mantida a guarda física e digital dos estudos nos arquivos do Laboratório Fronteiras da UFFS.

i) Concedemos todo o cuidado e atenção aos participantes da pesquisa pela vulnerabilidade inerente à sua condição de menores de idade, o que exigiu esclarecimentos mais precisos e amparo, com extremo afeto e respeito.

j) Tomamos o cuidado de mantermos sigilo sobre as identidades dos participantes, assegurando-lhes anonimato na etapa de discussão e divulgação dos dados da pesquisa, de modo que, nas transcrições, qualquer referência a nomes foi substituída por codificações a fim de garantir o anonimato; do mesmo modo, as cópias das entrevistas ficarão exclusivamente em poder dos pesquisadores e serão classificadas por códigos para proteger a identidade dos participantes.

Mas, afinal, quem são os personagens que compuseram nosso *corpus*?

Ressaltamos que constituir 9 (nove) entrevistas semiestruturadas de modo voluntário envolvendo seres humanos, especificamente as crianças haitianas inseridas nos espaços escolares do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Concórdia, demandou extrema determinação e ética no desempenho das ações.

Considerando preservar a identidade dos envolvidos, como já mencionamos, optamos por tratar a todos como 'sujeitos', atribuindo-lhes a letra (S), seguido do número de ordem na sequência em que foram efetuadas as entrevistas; quanto ao perfil, dispomos da idade, a turma que frequenta e o ano de inserção nas escolas brasileiras, conforme segue:

**S1** - 9 anos de idade - estuda no 4º ano – inserção em Fevereiro/2018.

**S2** - 7 anos de idade - estuda no 2º ano – inserção em Fevereiro/2018.

**S3** - 11 anos de idade - estuda no 6º ano – inserção em Fevereiro/2018.

**S4** - 8 anos de idade - estuda no 3º ano - inserção em SP/2014 e SC/Agosto/2016.

**S5** - 11 anos de idade - estuda no 5º ano - inserção em SP/2014 e SC/ Agosto/2016.

**S6** - 9 anos de idade - estuda no 3º ano - inserção em Setembro/2016.

**S7** - 8 anos de idade - estuda no 2º ano - inserção em Setembro/2016.

**S8** - 8 anos de idade - estuda no 2º ano - inserção em Junho/2017.

**S9** - 11 anos de idade - estuda no 4º ano - inserção em Agosto/2016.

Observamos pelo diagnóstico que a inserção desses sujeitos-imigrantes nas escolas brasileiras se deu entre os anos de 2014 a 2018, tendo sido ouvidos entre agosto e setembro de 2018. A partir disso, ao transcrevermos, constituiu-se a *escritura de si*, sendo que tomamos todo o cuidado para não perdermos a originalidade do dizer: por isso adotamos uma lista de símbolos para demarcar entonações, pausas e demais marcações que pudessem identificar traços distintos de linguagem.

Diante disso, a tarefa do analista tornou-se fundamental no desenvolvimento da pesquisa na busca por técnicas variadas, ao estabelecer critérios de análise e (des)cobrir vestígios que propiciassem re(velar) sentidos, pois

A posição de trabalho que aqui evoco em referência à análise de discurso não supõe de forma alguma a possibilidade de algum cálculo dos deslocamentos de filiação e das condições de felicidade ou de infelicidade eventuais. Ela supõe somente que, através das descrições regulares de montagens discursivas, se possa detectar os momentos de interpretações enquanto atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados. (PÊCHEUX, 2012, p. 57).

Nosso mergulho nas SDs e nas demarcações das regularidades teve a pretensão de ser, como o próprio autor denomina, espaços discursivos “logicamente estabilizados”. Justamente nesses espaços é que buscamos perceber marcas e efeitos de sentido produzidos que (re)velam identificações na relação entre-línguas que emergem na *escritura de si*.

Contudo, não tivemos a pretensão de constituirmos o nosso *corpus* de forma exaustiva, pois conforme Orlandi (2009), entendemos que os critérios que

empreendemos para nossas análises levará em conta a *escritura de si* das histórias de vida que emergem da língua(gem) e se (re)velam pela materialidade discursiva.

Entendemos como Pêcheux (2012, p. 53) que “[...] todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” e caberá ao analista investir sobre a discursividade produzindo interpretações que proporcionem entender os efeitos que se representam no discurso. Dessa maneira, o discurso, pelo prisma do próprio autor, é tido como movimento, não pronto e acabado, pois é dispersão: ele vai migrando, (se) deslocando, a produzir efeitos de sentido, a gerar outros discursos, outros dizeres...

Salientamos que houve a necessidade de realizarmos uma entrevista-piloto (com S1), visto que as respostas obtidas se deram de forma quase monossilábica. Com isso, foi necessário darmos um novo ordenamento na forma de interrogar, porém preservando os objetivos. E, logo na segunda entrevista, foram percebidos avanços significativos.

Segue o roteiro da entrevista semiestruturada:

1- FALE sobre você: idade / Onde moravas antes de vir pra cá? CONTE algo de como era lá onde você morava.

2- CONTE alguma história que aconteceu vindo pra cá. Com quem você veio? Como veio? Por quê?

2.1- (Se veio encontrar-se com o pai) Há quanto tempo não via o papai? O que você sentiu ao encontrá-lo?

3 - CONTE o que você lembra e que marcou VOCÊ já na chegada aqui no Brasil. O que você mais gostou de ver aqui?

4 - E na escola... CONTE como foi ao chegar na escola. Conte tudo o que você lembra (Fazer com que relatem o que teve que marcou/chamou sua atenção na escola).

4.1 - FALE sobre os teus colegas da escola. CONTE: como eles se relacionam contigo?

4.2 - E fora da escola, quem são as pessoas que você mais convive: haitianos ou brasileiros? CONTE: como é o relacionamento entre vocês diariamente, se há diferença entre ser amigo(a) de um ou outro(a)?

5 - E sobre a LÍNGUA? CONTE pra nós: qual(is) língua(s) você conhece /sabe falar e porquê?

5.1 - Das línguas que você fala, CONTE: quando e com quem você usa mais uma língua ou outra?

5.2 – CONTE: como foi aprender a língua portuguesa?

6 - Do lugar que você vivia com o que encontrou aqui no Brasil, CONTE: o que mais te chama a atenção por ser diferente com relação a comidas / brincadeiras / diversões / festas / tradições?

Após a transcrição, observamos como se constituíram as escrituras de si, entendidas por nós, como um modo do sujeito-imigrante se dizer, de se (re)conhecer, de se pôr em cena. Uma forma de falar de si, de contar sua história, o que lhe possibilita identificar-se com a(s) língua(s), com o(s) outro(s), com a(s) diferente(s) cultura(s), de (res)significar-se enquanto sujeito da língua(gem).

Diante disso, algumas regularidades saltaram aos nossos olhos, nos causaram inquietude, nos tocaram e provocaram a investirmos nas análises. Como forma de ilustrar, trazemos aqui somente algumas regularidades (a análise se dará ao longo da pesquisa):

- *‘tem algumas pessoas / não gostavam de mim/ porque / eu era/ da cor diferente / deles’;*
- *‘eu também gosto LÁ (**suspirou**) também / mas eu GOSTO MAIS DO BRASIL’;*
- *‘parecia estranho TUDO// [...] MUUUUITOOO ESTRANHO // eu num entendia nada’;*
- *‘Vocês tavam falando que vocês tavam falando assim blá blá blá blá... muitas coisa /que eu não escuto assim’;*
- *‘ a dire não ESCUTA A MINHA LÍNGUA’;*
- *‘quando eu falo d-na minha língua / EU ESCUTO que ELES NÃO ESCUTEM’;*
- *‘Parecia que a profe falava / coisa / estranhos// (**risos**) [...] parecia queeee / ela tava falando otra coisa// [...] eu não / entendia NADA’;*
- *‘ma eu não entendia NADA que eles tavam falando’;*
- *‘ eu já se esqueciii UM MONTE de palavras de crioulo / porque eu gosto mais de falá o PORTUGUÊS de crioulo / EU QUERO ESQUECÊÊ TUDO QUE EU FALAVA DE CRIOLO’.*

Por conseguinte, pelas nossas escolhas, selecionamos as SDs<sup>28</sup>, nas quais elegemos as regularidades passíveis de análise, ou seja, de serem o fio condutor que nos permitissem tecer interpretações sobre os efeitos de sentido que esses sujeitos-imigrantes entre-línguas nos (re)velassem.

Acreditamos que algumas marcas possam ser consideradas ‘como vestígios que ficaram no fio discursivo’ (Eckert-Hoff, 2008, p. 81) e que, ao tecermos nossas análises, essas marcas serão por nós colocadas em evidência, por isso sublinhadas/demarcadas, a emergir efeitos de sentido, fio a fio, a se (re)significar e a (re)construir novas interpretações.

---

28 Ao longo da pesquisa, sempre que trouxermos uma SD para nossa análise, será referenciada da seguinte forma: **SD1** (Sequência Discursiva seguida do número de ordem apresentada no texto), **S1** (separado por hífen, virá a letra **S** que representa o sujeito com o número de ordem em que foram efetuadas as entrevistas), em seguida **(11)2016** (entre parênteses a idade, seguida do ano em que houve a inserção do aluno(a) nas escolas brasileiras), cf. o exemplo: **SD1-S1(11) 2016**.

### 3 CAPÍTULO II – TECENDO TEORICAMENTE

*“Não há história sem discurso.  
É aliás pelo discurso que a história não é só evolução  
mas sentido, ou melhor,  
é pelo discurso que não se está só na evolução  
mas na história”.*  
(ORLANDI, 2008, p. 18)

Neste capítulo, nossa imersão será conduzida pela teoria da Análise de Discurso pecheutiana. Contudo, diante da amplitude e abrangência desse universo da língua(gem) qual seja, a enunciada, a da escritura, mas àquela em que o nosso movimento teórico se dará no diálogo com a perspectiva dos estudos cunhados por Stübe, Eckert-Hoff, Coracini, Leandro Ferreira... Também entendemos importante a apropriação dos estudos de Derrida (1996, 2003) no que tange a abordagem do estrangeiro.

Assim, como nosso escopo buscou perceber marcas do entre-línguas e efeitos de sentido produzidos que (re)velam identificações, nossa tecitura se dará pelos fios do discurso, a desenvolvermos conceituações acerca do sujeito, da língua, o (estar) entre-línguas e a constituição da identidade e as identificações.

#### 3.1 PER-CURSO DO DISCURSO

Pensarmos o discurso teórica e analiticamente a partir da âncora da AD, o será pelo mestre Pêcheux (2012), o qual sempre destacou ser o discurso seu objeto de busca infinita. Assim, de modo inquietante, como um verdadeiro nó - tanto em relação à língua, como à história, e também em relação ao sujeito – estas noções se entrelaçam. Esse processo pelo qual a língua se põe na ordem discursiva a fazer sentido será através do discurso, compreendido como efeito de sentido entre os interlocutores.

Ao analisarmos etimologicamente o termo **dis(curso)**, obtemos a (re)significação da palavra, que tem origem no latim **discursus** (ato de discorrer) e no radical **cursum** (percurso, de curso, movimento). Por isso, o discurso está a nos representar enquanto sujeitos falantes e como Orlandi (2009, p. 15) destaca: “O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso, observa-se o homem falando”.

Por conseguinte, com relação à **memória**, Orlandi (2009, p. 31) toma a mesma como **interdiscurso**, ou seja, como o que “[...] fala antes, em outro lugar, independentemente.” Sob o primado do interdiscurso, o já-lá, o já-dito, ou seja, os discursos se constituem a partir de outros discursos, de outros sentidos já produzidos. Essa relação do discurso ao “já dito”, ao “não dito” constitutivo, concebe a memória discursiva como a cristalização desses sentidos, mas que são revisitados, ressignificados pelos sujeitos.

Assim, a **memória discursiva** é vista como “o saber discursivo que torna possível todo o dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (ibid.). Ressalta ainda que a memória é um espaço de retomadas de discursos anteriores e aponta para o interdiscurso, a ser sempre interpretação de algo que já passou, ou seja, do passado, mas que pode se fazer presente. Como no dizer de Coracini (2007, p. 16): “A memória é, [...] sempre esquecimento, pois é sempre interpretação de algo que passou; passado que se faz presente; presente que, a todo momento, já é futuro”.

Compreendemos que o **interdiscurso** se constitui por múltiplos dizeres que precedem a memória e já estão lá, são o mesmo, ou seja, são as inúmeras vozes do(s) outro(s). Da mesma forma, Orlandi (2009, p. 33) ressalta que é a própria constituição a qual

determina a formulação, pois só podemos dizer (formular) se nos colocamos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória). Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é nesse jogo que tiram seus sentidos.

Isto posto, reiteramos que entre o interdiscurso e o intradiscurso há uma relação entre ambos, ou seja, ao constituirmos o dizer, precisamos nos situar na perspectiva do dizível e estar em relação com o interdiscurso e a memória. Esse espaço é onde se produzem os sentidos; porém é um espaço pleno de saturações e

esburacamentos, mas que abarca muitos outros dizeres historicamente construídos, que retornam pela memória discursiva e o sujeito reatualiza discursivamente a produzir novos sentidos.

A autora (ibid., p. 43) discute como ocorre a constituição do discurso e como ele se representa. Aponta que

o discurso se constitui em seus sentidos porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro. Por aí podemos perceber que as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem. As formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente. Não há sentido que não o seja. Tudo o que dizemos tem, pois, traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. E isto não está na essência das palavras mas na discursividade, isto é, na maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele.

Há que se considerar as diferentes formas de os sujeitos se inscreverem nos processos discursivos; assim,

[...] o interdiscurso enquanto discurso-transverso atravessa e põe em conexão entre si os elementos discursivos constituídos pelo interdiscurso enquanto pré-construído, que fornece por assim dizer, a matéria-prima na qual o sujeito se constitui como 'sujeito falante', com a formação discursiva que o assujeita. Nesse sentido, pode-se bem dizer que o intradiscorso, enquanto 'fio do discurso' do sujeito, é, a rigor, um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma 'interioridade' inteiramente determinada como tal 'do exterior'. (PÊCHEUX, 2009, p. 154)

Dito isso, tem-se que o ***intradiscorso*** é o eixo dessa formulação, ou seja, o dizer dito em um dado tempo, lugar e em determinadas condições sociais. É justamente na relação interdiscurso e intradiscorso que há o já-dito (constituição) e o que se está dizendo (formulação), ou a entendermos que, ao dizer as palavras, "Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas 'nossas palavras'" (ORLANDI, 2009, p. 32).

Decorre que, ora a posição-sujeito poderá ser determinada no lugar discursivo ao qual o sujeito representa, ora poderá ser determinada pelo lugar social a que ele representa socialmente, ou seja, "[...] o sujeito desse discurso se inscreve em um determinado lugar discursivo e ocupa, a partir dele, diferentes posições-sujeito" (GRIGOLETTO, 2005, p. 45).

Desta forma, coadunamos com o exposto de o discurso se dar no movimento, é curso, se constitui e reconstitui, pois lida com a palavra, a qual é a representação da linguagem humana. Entendemos que a posição-sujeito na prática também é movimento. Assim, compreender o discurso é observar “o homem falando”, e seu dizer se constitui através de outros dizeres, num jogo de vozes carregadas da ideologia, logo, considera-se um discurso heterogêneo.

Com isso, o discurso se constitui pelas condições de produção (CP): pelas condições sociais e históricas, por determinada conjuntura vigente, o sujeito dará sentido, assim como também constituirá o seu dizer. Ou seja, os efeitos de sentido do discurso entre locutores e interlocutores dependerá das CP e ideológicas, Formações Ideológicas (FI), as quais compreendem propriamente a situação e o próprio sujeito. Sendo assim, ao enunciar são levados em conta o movimento, as causas do que se enuncia e as condições que se inscrevem para dizer. Para Orlandi (2007, p. 20), tanto “[...] o sujeito, a linguagem, a história, em seu movimento, em suas rupturas e em seus deslocamentos”, possibilitam sempre derivar novas formações discursivas (FDs).

A autora ainda salienta que nosso dizer não é de nossa propriedade, uma vez que já foi dito por outros, em outra época. Também, “[...] em muitas outras vozes, no jogo da língua que vai se historicizando aqui e ali, indiferentemente, mas marcada pela ideologia, [...]” (2009, p. 32), bem como marcado pelo campo de estratificação em que se situa o sujeito do discurso.

Ao encontro disso, Orlandi (Ibid., p. 63) destaca que o dizer do sujeito “[...] não se dá como algo já discernido e posto” e, conforme Pêcheux (1997, p. 77), o seu dizer é “[...] sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas [...]”, é espaço de inscrição, é situar-se no dizer, é o efeito de sentido dado ao discurso, ao dito ou não-dito. Não há como o sujeito estar alheio ao lugar em que se situa ao dizer.

Da mesma forma, “[...] todo o enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferentemente de si mesmo, de se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (PÊCHEUX, 2012, p. 53), visto que o discurso funciona pela ideologia, cuja materialidade é a língua. Assim, o funcionamento do discurso em relação à língua e à ideologia permite perceber que tanto o sujeito é falado, afetado pela ideologia quanto pelo inconsciente.

Vale salientar que, pelas condições sócio-históricas-ideológicas em que o sujeito se situa para (se) dizer, há disseminação do poder por meio do discurso, o qual vem como forma de construir verdades, que Coracini (2007, p. 24) justifica ser o

Poder que cria em cada sujeito a ilusão de completude, de verdade, de estabilidade, de identidade e, portanto, de essência, que ele busca incessantemente, sem jamais alcançar, mas ilusão que o leva, como sujeito, a dizer(-se), no exato momento em que percebe a falta que o constitui, a impossibilidade de fazê-lo.

Será no momento de inserção do sujeito no discurso que ele se vê entre a sua vontade de dizer e, ante as expectativas do outro, se encontra nas amarras do poder. Assim, na busca do dizer, na busca pelas palavras suas e do outro, estas resvalam como fragmentos e fagulhas aqui e ali, subjetivando-se pelo que lhe escapa de desejo, representações, inconsciente, mesmo que o impossibilita dizer o seu próprio dizer.

Diante de nosso percurso, entendemos o discurso, como o fez Eckert-Hoff (2008), como estando em constante relação com outros dizeres, porém com sentidos fluidos, incontrolláveis, não sendo possível constituir-se homogeneamente, mas sim em/na relação com outros dizeres, pelas interlocuções sociais e históricas em que o sujeito está inserido.

Nessa visão, Eckert-Hoff (2015, p. 94) salienta ainda que os sentidos não estão colados nas palavras e, no intento de compreendê-los, “[...] a tentativa de edificar um sentido é sempre furtada”. Com isso, entre uma letra e outra há o que confunde, o que denuncia, e o imprevisível a impedir, atormentar, para denunciar e fazer falta ao dizer. Assim também o discurso pode ser um lugar de (des)encontro e/ou de imbricação, mediação e produzir sentidos diferentes, dependendo da posição-sujeito ou da relação a que o sujeito se filia às FDs.

Se nesse subcapítulo direcionamos nosso olhar para o discurso, a seguir o faremos para o sujeito.

### 3.2 O SUJEITO DO DISCURSO NA E DA HISTÓRIA

Ao iniciarmos este subcapítulo, concebemos o sujeito pensado por Althusser (1970), que em sua obra “Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado” analisa o modo como a ideologia funciona sobre os indivíduos.

Quanto ao funcionamento da ideologia, o próprio autor propõe duas teses: uma negativa, em relação ao objeto, e a outra, positiva, em relação à materialidade da ideologia, sendo que:

a) “A ideologia representa a relação imaginária de indivíduos com suas reais condições de existência” (Ibid., p.77), concepção que tem relação extrema com a de sujeito, e

b) “A ideologia tem uma existência material” (Ibid., p.83).

O autor aponta que a existência da ideologia se dá pelo sujeito e para os sujeitos, visto ser sempre a ideologia a interpelar os indivíduos concretos em sujeitos. Com isso, a condição de existência da ideologia é concebida pela dominação e pelo caráter imaginário, fazendo relação com o inconsciente.

Althusser (1970) considera que a ideologia interpela indivíduos concretos em sujeito e se materializa em Aparelhos Ideológicos do Estado (Estado, Exército, Escola, Igreja e Família), pois a própria existência de um AIE já é material. Esses também representam as condições materiais de existência, as CP, a luta de classes, enfim, “[...] uma ideologia existe sempre num aparelho, e na sua prática ou nas suas práticas” (Ibid., p. 84).

Destaca ainda Althusser (Ibid., p. 97) que “[...] somos *sempre já* sujeitos”, constituídos ideologicamente em sujeitos concretos e, se o sujeito é interpelado, logo se constitui nessa interpelação.

Pêcheux (2009) dialoga com Althusser ao empreender estudos da teoria do discurso. Sabe-se que foi sob a influência de Althusser que concebeu a interpelação do sujeito se dar pela ideologia. É pela perspectiva do materialismo histórico que Althusser (1970) postula que o sujeito tem atuação sob determinadas formas de existência históricas, sociais e de produção/reprodução.

Diante disso, Althusser defende a tese da ideologia ter existência material, ou seja, vir como afirmação do saber, das ciências, das ideias, de natureza crítica, do fundamento das ideias verdadeiras ou falsas. Por isso, para o sujeito a existência de

ideias lhe possibilita inserir-se nessa forma prática material de representar-se ideologicamente.

Pêcheux (2009), em “Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio”, faz uma ampla retomada da ideologia sob a ótica do discurso concebe que os indivíduos são interpelados ideologicamente em sujeitos sob os efeitos do seu próprio discurso.

Há que salientar que o sujeito não tem livre-arbítrio para dizer o que quer, de um lugar qualquer, pois todo o discurso é uma forma de representação do sujeito e está atrelado aos lugares ocupados por ele, não é qualquer lugar. Entendemos com isso que, se houver mudanças no discurso, mudam-se as posições, assim como poderão mudar as FDs, o contexto sócio-histórico – enfim, o discurso está sempre em relação com os diferentes modos do sujeito, o qual, sem que (se) perceba, é interpelado, se identificando com uma determinada formação ideológica (FI).

Orlandi (2001, p.100), nessa mesma perspectiva, referencia: “A Ideologia interpela o indivíduo em sujeito e este submete-se à língua significando e significando-se pelo simbólico na história”.

Deste modo, reforça que

[...] o sujeito se submete à língua mergulhado em sua experiência de mundo e determinado pela injunção a dar sentido, a significar-se. E o faz em um gesto, um movimento sócio-historicamente situado, em que se reflete sua interpelação pela ideologia. A ordem da língua e a da história, em sua articulação e seu funcionamento, constituem a ordem do discurso. (2007, p.12)

Consideramos ser pelas condições sócio-históricas-culturais-ideológicas que o sujeito já é e será sempre interpelado.

Nessa mesma linha, entendemos com Pêcheux (2009) que a discursividade do sujeito poderá se organizar de duas formas: por meio do esquecimento nº 1 ou nº 2. Pelo esquecimento nº 1, o sujeito se coloca como a origem do que diz, quando na verdade ele não é a origem de si. Trata-se de um esquecimento de natureza inconsciente e ideológica, pois o sujeito rejeita, apaga de modo inconsciente, aquilo que não está inserido na sua própria formação discursiva (FD)<sup>29</sup>, pois tem a ilusão

---

29 Pensar a FD por Pêcheux (2009, p. 147) como aquilo que “determina o *pode e deve ser dito*” e não tida como um bloco fechado, visto que no interior de uma FD há sempre outros discursos em circulação, fazendo com que seu dizer seja heterogêneo. Ao encontro daquilo que também

de ser o criador absoluto do seu próprio discurso. O esquecimento nº 2 é da ordem pré-consciente ou semiconsciente: ao selecionar determinados dizeres, o sujeito privilegia alguns e apaga outros, ou seja, tem a ilusão de que aquilo que diz tem um único sentido e, na relação com os interlocutores, de suas mensagens serem capturadas de igual forma, quando na verdade ao dizer, não há controle sobre os efeitos de sentido do que diz, nem o que podem provocar.

A formulação do termo **forma-sujeito** é de Althusser (1970), retomado por Pêcheux (2009), compreendendo que “Todo indivíduo humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática se se revestir da *forma de sujeito*”. Deste modo, a “‘forma-sujeito’, de fato, é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais” (p. 150, grifo do autor).

Entendemos com isso que os processos discursivos não têm origem no sujeito, mas se inscrevem fundamentalmente nele através de uma relação de identificação do sujeito enunciativo com o sujeito universal ou com a forma-sujeito dentro de uma FD - sendo que, nesta pesquisa, tomamos a ‘forma-sujeito’ como a posição discursiva do sujeito, o lugar no qual se situa para dizer. Deste modo, a forma-sujeito do discurso se constitui “[...] pelo ‘esquecimento’ daquilo que o determina. [...] a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina [...]” (Ibid., p.150). Dito de outro modo, “[...] uma vez que não existe prática sem sujeito” é na discursividade que se projeta a forma de ser do sujeito (forma-sujeito), e essa prática sempre será “na forma de sujeitos enquanto sujeitos” (Ibid., p.197-198).

Orlandi (2006, p. 18-19) define a forma-sujeito como a “[...] existência histórica de qualquer indivíduo, agente de práticas sociais”. Não será a origem de si mesmo, pois é sempre interpelado em sujeito, resultando em uma “forma-sujeito histórica”, ou seja, “o indivíduo agora não mais bio e psico, mas social” e resultante “da interpelação do indivíduo em sujeito”. Nessa forma-sujeito histórica, a interpelação se dá “pela identificação do sujeito com a formação discursiva que o domina”.

Na mesma perspectiva, Grigoletto (2005, p. 15-16) explicita que

[...] o sujeito do discurso se relaciona tanto com a forma-sujeito histórica quanto com a posição-sujeito. Assim, o lugar discursivo se situa no

entremeio da forma- e da posição-sujeito, estando afetado pelo lugar social/empírico que o sujeito do discurso ocupa socialmente.

O que se percebe nessa relação do sujeito é que, ao se filiar a uma posição-sujeito, dependendo do lugar social e/ou discursivo em que se inscreve para dizer, o sujeito será afetado pela língua, pela história, pelo espaço social, e a constituição do discurso e a do próprio sujeito sofrerão os reflexos do lugar que se situa para dizer, visto que a constituição do sujeito e a do sentido se dão ao mesmo tempo.

Compreendemos com isso, que não há como constituir-se sujeito sem que sofra os efeitos do simbólico, isto é, da linguagem. Neste movimento do discurso, nas diferentes vozes, diferentes sujeitos, diferentes saberes, diferentes identificações, há possibilidade de inscrição da forma-sujeito em determinada FD. Dependendo do lugar ocupado pelo sujeito na sociedade, será determinante do seu dizer, produzindo identificações ou (des/contra)identificações.

Assim, tomamos o processo identificatório à luz de Pêcheux (2009), que o define em três movimentos: de identificação, de contra-identificação e de desidentificação, sendo que todos estão em relação com forma-sujeito da FD. Porém, a identificação e a contra-identificação são os movimentos de forma-sujeito que se mantém na FD; já o movimento de desidentificação é a forma-sujeito que possibilita romper com uma FD e filiar-se a outra.

Afinal, o que faz com que o sujeito se identifique ou desidentifique com uma FD? Ao romper com uma FD, o que ocorre? O sujeito, ao romper ou desidentificar-se com uma FD, o rompimento e/ou desidentificação se dará em relação a alguns saberes, porém há outros saberes, os já-ditos (interdiscurso), com a possibilidade de uma nova inscrição. Significa dizer que a forma-sujeito permite ao sujeito novas práticas discursivas, novos e diferentes espaços para dizer, bem como também buscar sentidos outros, deslocar-se, pois tem a flexibilidade de não ficar preso a uma única FD.

Por outro lado, esse processo de desidentificação não significa dizer que o sujeito é totalmente livre, pois independentemente do movimento, seja ele qual for, de des/contra(identificação) “[...] os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso), pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ nas formações ideológicas que lhes são correspondentes” (PÊCHEUX, 2009, p. 147).

Diante da interpelação dos indivíduos em sujeitos, estes são afetados pelo inconsciente e ideologicamente e, na constituição da materialidade discursiva do seu discurso, as FDs e FIs serão determinantes. As FDs e FIs, por sua vez, estão ligadas Formações Sociais (FS, também derivadas das CP), no que concerne à exterioridade, à historicidade e ao modo como os sentidos são constituídos. Assim, com a submissão do sujeito à língua(gem), ocorre também o processo de identificação do mesmo com as FDs.

Conforme mencionado, o próprio autor destaca:

[...] 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 – um enunciado, forma ou sequência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada. (Ibid., p. 161 – aspas e itálicos do autor).

Entende-se que a interpelação produza o sujeito aqui denominado *falante* e, pelas relações sócio-ideológicas (im)postas, é possível qualificá-lo como um sujeito que busca identificar-se a si próprio, como também com os que lhe são semelhantes e com o próprio Sujeito. Coadunamos com Orlandi (2006, p. 18), de que o sujeito-falante busca fazer suas escolhas no interior das FDs, mesmo que “[...] o sujeito não pode reconhecer sua subordinação-assujeitamento ao Outro, pois, pelo efeito de transparência, esse assujeitamento se apresenta sob a forma da autonomia.” Ou seja, o interdiscurso como o espaço de todo o dizer, dos pré-construídos, do que determinará as escolhas das FDs.

Para denominar o sujeito nos apropriamos de Coracini (2007, p.17), a qual aponta que “[...] o sujeito é um lugar no discurso, heterogêneo na sua própria constituição e, por isso mesmo, fragmentado, cindido, o indivíduo (indiviso, uno) é um produto do exercício de poder disciplinar,[...]”.

Nessa linha, Payer (2006, p. 17), destaca que “[...] ‘sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo’[...]”, pois é pelo linguajar que nos diferenciamos uns dos outros, ou seja, são as diferentes vozes que ecoam e que nos representam e nos definem enquanto sujeitos sociais.

Compreendemos com Stübe (2008) que o sujeito ao enunciar, ao “[...] 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” (Ibid., p. 63). Ou seja, o sujeito é constitutivo na/da/pela linguagem, porém contraditório e sustentado pelo desejo e pelo inconsciente.

Sob essa premissa, Coracini (2007, p. 23) referencia:

[...] a noção de sujeito como função, lugar no discurso, recebendo da formação discursiva parte importante da sua identidade, já que é ela que vai, de certa forma, definir as relações de poder e, a partir daí, o que pode e deve ser dito, onde, quando, de que modo, etc.

O sujeito do discurso ao submeter-se à língua(gem), é interpelado a identificar-se com determinada FD como forma de inscrição para poder dizer. Visto que o sujeito para a análise de discurso não é físico, nem empírico, mas posição discursiva que leva em conta as CP do próprio discurso.

Ao encontro disso trazemos Orlandi (2006), a qual ressalta que é pelas CP que o sujeito produz o seu dizer. Ela define as CP em sentido lato e em sentido estrito: em sentido lato, abarca o contexto social, histórico e ideológico; já em sentido estrito, engloba os aspectos contextuais imediatos, ou seja, as circunstâncias enunciativas do presente. Isso posto, se pensarmos a noção de sujeito (Ibid.) em um sentido estrito abrangerá o que for da enunciação imediata e levará em conta as CP que englobam o contexto sócio-histórico e ideológico produzido pelas instituições. Já no sentido lato ou amplo, além de considerar o sócio-histórico, engloba o imaginário, ou seja, o já-dito, o que é proveniente da memória ou o interdiscurso.

Coadunamos com Orlandi (2001) quanto ao fato de não ser possível dizer que o sujeito é mais ou menos sujeito, nem que ele seja mais ou menos subjetivado, tampouco mensurar e/ou quantificar o assujeitamento, pois o sujeito não é mais ou menos assujeitado, como também ele não é passível de quantificação, visto que “A subjetivação é uma questão de qualidade, de natureza” (Ibid., p. 100) e a natureza da subjetividade existe na relação com o sujeito, e o sujeito, em relação à língua, pois “Não há nem sentido nem sujeito se não houver assujeitamento à língua.” Ou, pode-se dizer também que “o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia”(Ibid., p. 100).

Podemos também afirmar que o sujeito é ideológico e seu discurso emerge das CP pelo jogo das forças produtivas e das sociedades humanas, as quais sempre determinam a história.

Salientamos ainda que, para Payer (1999), o sujeito é social, constituído historicamente:

Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer aos efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história, ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos (ORLANDI, 2005, p. 50).

Nesta perspectiva, Surdi da Luz (2010) ressalta que os sujeitos transitam pelo dizer para se constituírem discursivamente ao longo do tempo e isso se revela ao se dizerem, do lugar ou da posição discursiva na qual se situam. Acreditamos ainda que as marcas do dizer revelam a nossa trajetória acadêmica, as nossas vivências, as nossas historicidades, as nossas práticas, as nossas posições. Enfim, não há como estar numa determinada posição-sujeito e dizer-se de um outro modo, um que não nos revele quem somos realmente.

Com isso, todo o dizer do sujeito, marcado pela posição de mãe, filha, aluna, professora, médico, psicólogo, ajudante de produção, seja o que for, todo o sujeito antes mesmo de dizer que tem ou está em uma certa posição, dirá desse lugar, o qual não é estático e está sempre em movimento. Como também, cada sujeito será considerado único, podendo revelar-se de múltiplas formas, de representar-se subjetivamente, de re-velar sentidos, porém não terá como escapar, será dominado ideologicamente a inscrever-se em determinada FD.

Por outro lado, o modo como o sujeito manifesta o pensar faz com que diferentes sentidos emerjam do seu dizer. E, ao filiar-se a determinadas FDs na busca por constituir seu discurso, inevitavelmente suas escolhas serão compostas ideologicamente. Assim, a maneira como ocorre a articulação entre língua e ideologia, faz fluir, sob efeitos da constituição discursiva, as materialidades, pois o discurso é o espaço de acessarmos as diferentes materialidades.

Nessa mesma premissa Coracini (2007, p.17) reitera que aspectos sociais se fazem presentes no sujeito e “[...] o sujeito é também alteridade, carrega em si o outro, o estranho, que o transforma e é transformado por ele”. Com isso, ratificamos que será preciso compreender o sujeito não na sua individualidade, mas na

coletividade, na relação com o outro, na alteridade, na heterogeneidade, como o ponto de encontro do Outro com o diferente.

Isso posto, compreendemos que um sujeito entre-línguas, entre-culturas, ou mesmo um sujeito em relação à LM, a LE, a outras línguas, ao estranho da língua, como também entre os outros sujeitos que também lhe são estranhos, estará sempre em relação conflitante com a alteridade, pois é ela que o constitui como sujeito do discurso.

Sobretudo, Orlandi (2008), como princípio da linguagem, traz o outro como constitutivo da fala de todo e qualquer sujeito, ou seja, a existência da alteridade. Nessa relação não há centro para o sujeito, mas há o outro, essa relação também concebida como interação, podendo deslocar-se até mesmo a confronto, pois há sempre a inscrição do outro na constituição da discursividade.

Diante disso, o princípio da discursividade, na visão de Ferreira (2000), trabalha a questão de fronteiras da significação e constituição dos discursos e aponta que o discurso do sujeito permeará entre a atividade de linguagem marcada pela historicidade. Sendo que, esse discurso incorpora desvios, equívocos, fatos estruturais incontornáveis próprios à língua, bem como a língua da indefinição, marcada pela presença ou ausência, pelo direito ou o avesso, o dentro ou o fora. Embora a autora admita que possa não haver dentro e fora, há o entremeio de um ou outro, que denomina de fronteira entre um e outro, isto é, o espaço do confronto, do deslizamento da linguagem.

Isso posto, a heterogeneidade se apresenta constitutiva no/do sujeito, como em seu discurso, visto estar em relação com o outro. Nessa premissa Ferreira (Ibid.), reforça sua concepção com relação à heterogeneidade constitutiva como a ilusão do próprio sujeito acreditar que está na origem do sentido daquilo que diz. E essa ilusão deixa marcas que possibilitam compreender efeitos de sentidos já-lá, no interdiscurso e não há como recuperar a origem do dizer, visto que a heterogeneidade não é passível de representação.

Falar de sujeito, nos remete à língua(gem), pois pensar na língua é compreendê-la produzindo sentidos a constituir o sujeito na e da língua(gem). E, vê-la funcionando como trabalho simbólico, é o sujeito a inserir-se na língua(gem) em busca das palavras que lhe possibilitam constituir o discurso. E, pela ordem simbólica, a qual se configura pelo real da língua e da história, nem sempre será

possível ao sujeito tudo dizer, visto que algo do discurso sempre ficará inacessível, não permitindo ser acessado pelo sujeito (Id., 2007).

Ao encontro disso, Stübe (2008, p. 41) ressalta que “[...] o sujeito emerge pela e na linguagem”. Com isso, se a subjetividade é estruturada no acontecimento do discurso, logo o acontecimento significativo é o discurso a ter lugar na própria subjetividade, mas para compreender o acontecimento do significativo é preciso deslocar-se heurísticamente da noção de homem para a de sujeito. Só assim, compreenderemos que o sujeito, ao inscrever-se no discurso, se coloca como a origem do que diz, como se fosse a fonte dos sentidos do dizer, quando na verdade o sujeito não pode ser nem a origem, nem a fonte de sentido do discurso.

É justamente na relação interdiscurso e intradiscurso que há o já-dito (constituição) e o que se está dizendo (formulação), pois “As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua”. (ORLANDI, 2009, p. 32). E, para nós, o sujeito fala a partir das CP e, nesse novo lugar busca novas identificações, a subjetivar-se pelo dizer e ressignificar-se.

Somos sempre sujeitos, pois “[...] se é sujeito pelo assujeitamento à língua, na história” (ORLANDI, 2001, p. 100), haja vista que o sujeito ao se submeter à língua, ao ser afetado pelo simbólico, pela própria língua(gem), para subjetivar-se precisa submeter-se/assujeitar-se à língua, do contrário não haverá nem sujeito nem sentido.

E, em relação a isso Orlandi (2008, p. 25) diz que “[...] somos produzidos por uma fala que não tem um lugar, mas muitos. E ‘muitos’ aqui é igual a ‘nenhum’”. E, é no lugar discursivo que o sujeito se constitui, mas poderá ser de formas variadas, na dispersão, na tensão, no imbricamento de línguas, ao identificar-se e subjetivar-se, ou seja, ao dizer emergem efeitos de sentido que identificam o sujeito do discurso.

Consideramos que o sujeito ao dizer-se traz consigo suas histórias, suas línguas, suas ideologias, as quais revelam as situações sócio-históricas em que vive, forte indício de constituição e identificação de sua própria linguagem. E, não será possível, à luz de Orlandi (2009), que a apropriação da linguagem seja um movimento individual, pois é o processo social que constitui toda e qualquer formação discursiva, que numa formação ideológica dada, numa posição de estratificação sócio-histórica dada, é o que determinará o que pode e deve ser dito.

Desta forma, pensar a constituição discursiva do sujeito nos remete ao que Coracini (2007) diz que todo o discurso se dá na relação e ou presença do outro,

que pode lhe ser estranho, mas que lhe possibilita definir e transformar seu dizer, como também poderá ser transformado por ele. E, nesse sentido, a língua não é pura reprodução, é também um jogo, que traz rastros dos sujeitos e, em contexto de imigração a língua em sua constituição se entrelaça na e pela língua, bem como carrega os vestígios desses sujeitos entre-línguas. Sendo a vez da língua e do entre-línguas, o que detalharemos a partir do próximo subcapítulo.

### 3.3 LÍNGUA E ENTRE-LÍNGUAS

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

Inatingível... Intocável... Inacessível...

Afinal, que língua é essa? O que há de tão complexo nela que não se revela? O que essa língua tanto esconde? Por que os estudiosos consideraram a língua inatingível? E não somente inatingível, mas receberá outras adjetivações como intocável, fugidia, escorregadia, inacessível, contraditória e, mesmo assim, persiste o desejo de compreendê-la, acreditando haver algo possível no impossível.

Pensar a língua nos remete ao início das aulas no Curso de Mestrado, com a primeira leitura da obra de Pêcheux e Gadet (2004) “A língua inatingível”, uma obra que demandou árdua tarefa dos autores para compreenderem a língua. E, confesso, a inquietude tomou conta de todo o meu ser, pois sabia que o caminho que percorreria também seria árduo.

Assim, pelo caminho da linguística vem o intento de alcançar o ideal da língua, mas como outrora dissera Pêcheux (Id.), como algo que lhe escapa. E, diante dos fatos, que há língua e há línguas, mesmo que a linguística conteste, os autores investiram na busca do Real na língua e na história. Tanto que Pêcheux (2012, p. 29) ressalta que o Real é algo que ocorre sem que nos demos conta: “[...] a gente se depara com ele, dá de encontro com ele, o encontra”. O Real é o impossível de ser simbolizado.

Nesse sentido, Pêcheux (2012) em “O Discurso: estrutura ou acontecimento” nos leva a perceber as amarras entre o que busca desvelar e o que pensam os linguistas sobre a língua. Visto que na língua há o jogo de sentidos, a ambiguidade, as diferenças, a falta, a falha, o equívoco. E não há como conceber “[...] o amolecimento de um núcleo duro lógico: a equivocidade, a ‘heterogeneidade constitutiva’” (Ibid., p. 51).

Nos discursos há espaço para os sentidos transbordarem, deslizarem, permitindo que os efeitos de sentidos se desviem do curso e fiquem à deriva. Isso tudo, ocorre com a falta, a falta tanto para o sujeito como para a língua, o lugar do impossível, pois o sujeito do discurso não alcança o real da língua, há desvios que o impossibilitam ou tornam impossível dizer e não dizer de certa maneira.

Para a AD, a língua se define como um elemento de base material, heterogêneo, não-estável, não-previsível, que não é fechado e, combinado à materialidade dos processos sócios-históricos, constitui o lugar da produção de sentidos.

Visto ser a língua a materialidade do discurso, nesse nosso estudo a consideraremos em sua materialidade. Ao nos situarmos no contexto de imigração, tomamos a língua como um espaço de inscrição dos sujeitos na língua(gem), de relações de força, sentidos, um lugar de confrontos que refletem a natureza ideológica dos discursos produzidos.

Ferreira (2000) em relação à existência da língua, ressalta que a língua existe, tem seu corpo, sua materialidade, mas não se sabe exatamente como ela funciona. Também produz sentido, pois a língua simplesmente aparenta ser e/ou ter efeito transparente, no entanto não é. Diz-se, que a língua não é estável nem fechada, por isso passível da falha, do deslize, do equívoco. Da mesma forma, o sujeito não é pleno e o discurso não é nem homogêneo nem completo.

Isso posto, Orlandi (2008, p. 38) afirma que “[...] nem a linguagem nem o sujeito são transparentes”, fazendo com que os sentidos sejam apreendidos ao mesmo tempo. Para exemplificar, um dos efeitos da ideologia é produzir a ilusão de que se pode atravessar à significação na busca de sentidos, tanto que o sujeito acredita ser capaz de entender toda a trama de sentidos como se houvesse essa transparência, clareza a todo dizer. Porém, todo e qualquer discurso está longe de ser totalmente compreendido, visto que a língua não é nem finita, nem transparente

e os deslizamentos de sentido são inevitáveis a se confrontarem nas diferentes manifestações e relações sociais em que o sujeito se inter-relaciona.

Ao considerarmos a língua um fato social, ela é marcada pela ideologia, pela história e reflete, mas também condiciona o nosso modo de pensar. E, as interações com o(s) outro(s) é que fazem com que nos constituímos seres em discurso, ou seja, o sujeito constitui-se na e pela língua.

E como Payer (2006, p.127) menciona, “[...] a língua, a linguagem, o discurso, a significação – são elementos da ordem daquilo que inscreve no sujeito a possibilidade e o direito de ser e de se dizer, e inclusive em um novo lugar”. E, nossos sujeitos a se inscreverem num “novo lugar”.

Dito de outro modo, a língua se constitui em seus diferentes modos, sejam históricos, materiais e, se pensarmos na relação de sujeitos imigrantes há que considerar “[...] a sua língua um lugar e uma forma específica de inscrição da memória histórica desses imigrantes na sociedade brasileira” (Ibid., p. 12). Sendo assim, esses elementos a língua, o discurso e a significação, como as possibilidades do sujeito realizar práticas históricas diversas através da própria linguagem.

Da mesma forma, a autora (Ibid., p. 17), ao tecer estudos sobre a linguagem, reforça que “sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo” e será pelo linguajar que nos diferenciamos uns dos outros, ou seja, são as diferentes vozes que ecoam e nos representam, como também nos definem enquanto sujeitos sociais.

Dando sequência, para compreender como se dá essa relação de sujeito entre-língua(s), buscamos Coracini (2007), a qual justifica serem os outros com os quais nos relacionamos que nos completam, nos constituem, “[...] que deixam resíduos, rastros no inconsciente que se marcam como signo ou letra, e afloram, cá e lá, pela memória que se faz discurso, nas histórias de vida, nas invenções de si” (Ibid., p. 11).

Coube-nos nesta pesquisa pensar enquanto analistas de discurso, nesse sujeito ‘imigrante’, isto é, indivíduo que veio ocupar um lugar para se dizer. Conforme Lei nº 13.445/2017, “imigrante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil” (p. 01). Com isso, a ser constituído sujeito da linguagem e, inevitavelmente tomará posição discursiva, seja na sua própria língua - a LM ou pela língua do outro.

Salientamos que a língua dos estrangeiros que compõem esse nosso escopo é o crioulo, ou ‘*créole*’. Conforme Matos (2018), muitos haitianos além do crioulo,

sabem o francês, o inglês e o espanhol, sendo que ao imigrarem são essas as línguas que trazem consigo. Matos (Ibid.) aponta que o ‘crioulo haitiano’ considera-se a língua falada por praticamente toda a população haitiana, por isso a denominamos como ‘língua materna’. Conforme Cotinguiba, Cotinguiba & Andretta (2018), o ‘crioulo haitiano’ é a língua falada a mais de 3 (três) séculos, por isso também a ela fazem referência de ser ‘língua materna’. Destacam ainda que, no Haiti o francês é a ‘língua oficial’ e, o ‘crioulo’ mesmo que se constituiu em meio ao processo de maior tensão, a violenta escravidão vivida pelo povo, conquistou em meados de 1987, juntamente com o francês o reconhecimento de ‘língua oficial’ do país.

Nessa mesma perspectiva, Payer (2006, p. 106) ressalta

[...] a inserção do sujeito imigrante no português enquanto língua pública e nacional, língua oficial, língua do exercício do direito, se dá ao lado do silenciamento obrigado da outra língua, sem que este processo seja, entretanto, sempre explícito (formulado, dizível) pelo/para o sujeito.

O que se percebe é o sujeito sendo atravessado por línguas outras, sem que possa se dizer na sua própria língua. Por isso, o sujeito inserido nesse novo espaço se situará no que se denomina entre-línguas, ou será o modo de circunscrição, pois

[...] herdar é receber, guardar o que é dado, deixando, inevitavelmente, sua marca no corpo daquilo que se recebe: ‘recebe-se um corpo e nele se deixa sua assinatura’; nisso consiste a singularidade que distingue cada um e o assemelha a todos: é o mesmo e o diferente; é o eu e o outro; é o outro no eu; é o estranho-familiar ou o familiarmente estranho [...] Nisso consiste a escritura, que é sempre feita de esquecimentos que permitem as lembranças – interpretadas, transformadas-, exercícios de inscrição do sujeito com seu traço num movimento de ausência- presença; escritura que se faz letra, texto, tecido, tessitura, que se faz marca no corpo, traço, significante, sujeito...Único modo de se dizer, narrando-se, identificando-se, inventando-se uma língua, um idioma, uma identidade, um eu...(CORACINI, 2007, p. 54).

Coadunamos com a autora, conforme supramenção do espaço entre-língua(s) ser o lugar em que há língua e há línguas, um espaço no qual estamos todos imersos. E, nesse imbricamento de línguas, em que circulam outras línguas, cada uma com suas próprias peculiaridades, não há possibilidade de demarcar terreno, nem delimitar fronteiras, como também não há unicidade da língua, nem homogeneidade, mas há traços culturais e, é nesse jogo do entre-línguas que o sujeito fala, se significa e constrói identificações como sujeito da linguagem.

Por outro lado, ao que Derrida (2003, p. 15) ressalta, diante do espaço entre-línguas nem sempre a relação entre os sujeitos é realmente de hospitalidade<sup>30</sup>. Visto que, ao adentrar num lugar até então desconhecido

[...] o estrangeiro é, antes de tudo, estranho à língua do direito na qual está formulado o dever da hospitalidade, o direito ao asilo, seus limites, suas normas, sua polícia, etc. Ele deve pedir a hospitalidade numa língua que, por definição, não é a sua, aquela imposta pelo dono da casa, o hospedeiro, o rei, o senhor, o poder, a nação, o estado, o pai, etc. estes lhe impõem a tradução em sua própria língua, e esta é a primeira violência.

Ainda, há todo o controle de quem lhe oferece a hospitalidade. Com isso, Coracini (2007) diz que nesse contexto entre línguas, há implicações múltiplas no encontro com o(s) outro(s) sujeito(s), primeiro a LE a proporcionar certo estranhamento, afinal, é a língua do outro, do desconhecido, do estranho:

Uma língua estrangeira constitui um conjunto de fragmentos “estranhos”, língua do estrangeiro, do estranho, do medo; outra cultura, outro modo de ver o mundo e de se relacionar com os outros, que vem perturbar, confundir [...]. (Ibid., p. 153).

Percebe-se que, além da língua, o sujeito se vê entre outras implicações como em relação ao desconhecido, ao(s) diferente(s), as crenças, os hábitos, os costumes, as culturas, os lugares, os modos de ser e ver o mundo, o outro, os outros, conviver com as diferenças, deslocar-se, romper e mobilizar novas formas de mudar, transformar(-se).

Ainda Coracini (2007), detalha o movimento vivido pelo sujeito no espaço entre-línguas-culturas, sendo um

[...] lugar onde se mesclam e se confundem umas e outras, onde se apagam ou se embaraçam os limites, os contornos e as dicotomias arraigadas na cultura ocidental da qual somos todos herdeiros e na qual somos prisioneiros (p. 198).

Percebemos que o espaço ocupado pelo sujeito, ou seja, o entre-línguas (-entre-culturas) é um lugar em que há o conflito, pois o sujeito está na relação com os outros, entre o um e o Outro.

Isso posto, impossível haver uma língua pura. É invenção pensarmos que haja uma língua única, que possa se caracterizar em algo perfeito, fechado, já que a

---

30 Termo que tomamos por Derrida e com mais propriedade num dos próximos subcapítulos.

“[...] língua como todo sujeito são atravessados por outros, pelo Outro<sup>31</sup>, toda língua é o outro...” (CORACINI, 2007, p. 131). O que se torna um desafio para esses sujeitos se representarem, ou pela língua do outro ou pela sua própria língua, língua do seu país de origem - a língua materna (LM).

Nesse jogo entre uma língua e outra, do sujeito situar-se entre uma ‘*língua outra*’ Orlandi (2007) nos esclarece de ser um processo vivenciado pelo sujeito imigrante de se colocar ‘ao lado’ dessa mistura de línguas, a constituir-se sujeito da linguagem.

Como forma de exemplificar, a autora nos traz uma forma de inscrição da língua outra, isto é, se no caso for a LE, essa língua passa ‘ao lado de’ uma ‘língua outra’, sem que haja o apagamento da língua de origem. Ainda, a autora nos faz uma comparação do funcionamento discursivo, o sujeito ao dizer produz gestos e ao inscrever-se no dizível (interdiscurso) produz sentidos outros. E, como efeito ideológico de todo dizer um discurso se liga a outro discurso.

Coadunamos com o exposto, de que sujeito e língua(gem) são constituídas ao mesmo tempo e, ao revelar significação o próprio sujeito também se re(significa). Visto que, entre a LM e a ‘*língua outra*’ na busca do sujeito por identificar-se há o deslocamento do próprio sujeito na e pela linguagem, que tanto pode ser tenso ou distenso.

Já para Coracini (2007) o desejo pelo lugar de repouso, mas que lhe causa estranheza é um lugar de confronto, da impossibilidade de inserção na língua ou de relacionar-se com o outro, a ilusão de completude, mesmo que aflora um estranho desejo no sujeito a dizer(-se), a lhe causar ilusão de alcance, pois nesse lugar, nessa outra etnia tudo é escorregadio, fugidio e o que lhe constitui, falta.

Para Eckert-Hoff (2016) “o lugar entre-línguas, ocupado pelo sujeito em estudo, é um lugar de conflito, que significa entre-culturas, entre-outros, entre o um e o Outro” (p. 140). Também faz referência de que “a relação dos sujeitos-enunciadores com as línguas não é neutra, deixa vestígios, rastros de andanças do sujeito” (Ibid., p. 136). Entendemos que, o sujeito que tem o lugar ou está na posição de sujeito entre-língua(s), tanto fala como lhe falta o dizer, é deslocar-se entre um e outro(s), isto é, a relação de alteridade e entre uma e outra(s) língua(s), em

---

31 No nosso texto, ao fazermos referência ao **outro** - é o lugar da alteridade, quando o sujeito se reconhece na relação com o(s) outro(s). E, ao **Outro** - é do inconsciente; é a forma que estabelece o lugar do simbólico, da linguagem. Contudo, o **outro/Outro**, ambos se relacionam conceitualmente e nos (re)velam processos de subjetivação.

constantes atravessamentos com o que lhe é estranho - a língua/o(s) outro(s) - a provocar muitos des(re)encontros.

Desse modo, ao conceber o sujeito entre-línguas, Eckert-Hoff (2016, p. 140) aponta ser um sujeito “marcado por deslocamentos, estranhamentos e ainda encontros, reencontros ou desencontros nas línguas – um sujeito que fala e que falta”. E, estar entre-línguas é estar em deslocamentos constantes, ou seja, o que vivencia o sujeito, aqui e ali, em uma ou outra língua.

Em face disso, Payer (2006) considera que, estar-entre-línguas é ver como se a linguagem num todo se cindisse, se desmembrasse e o sujeito se visse diante de duas situações bem diferentes em que LM se confunde com a nacional ou estrangeira, pois o que define a história de linguagem desse sujeito é enquanto estiver falando, é significando-se e (res)significando-se nas línguas e entre-línguas.

No próximo subcapítulo, nossa pretensão é compreender como se produzem, na relação entre-línguas, as identificações dos sujeitos, a serem reveladas na escritura de si.

### 3.4 SUJEITO-IMIGRANTE E OS PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO

Para discutirmos o sujeito que se situa no contexto entre-línguas, torna-se necessário compreender que esse convive na relação com o(s) outro(s), com a(s) diferença(s), com a língua estranha, com o lugar que não reconhece ser seu.

Conforme Coracini (2007), esse sujeito é

fruto de múltiplas identificações - imaginárias e/ou simbólicas -com traços do 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. (p. 61).

Vemos pela supramenção, que é um sujeito que se encontra no espaço híbrido de subjetividade, pois está em relação com sujeitos que falam outra língua, se vê atravessado por traços de outra cultura, se sente entre-línguas, entre o conflito. Porém, precisa (re)conhecer-se, identificar-se, e será “como um processo que não acaba nunca, que está o tempo todo se modificando e que constitui a complexidade do sujeito” (CORACINI, 2003, p. 219). Mesmo diante dessa

complexidade, o propósito é compreendermos os processos identificatórios que constituem o sujeito, por isso optamos por esta nomenclatura, ao invés de tomarmos por identidade, já que

[...] não poderia ser vista como algo inato, existente na consciência no momento do nascimento, [...]. Apesar da ilusão que se instaura no sujeito, a identidade permanece sempre incompleta, sempre em processo, sempre em formação. Assim, em vez de falar em identidade como algo acabado, deveríamos vê-la como um processo em andamento e preferir o termo identificação, pois só é possível capturar momentos de identificação do sujeito com outros sujeitos, fatos e objetos (CORACINI, 2003, p. 243).

Dito isso, entendemos que é na relação de convívio com os outros, que os sujeitos se constroem e se (res)significam, visto que “a identificação é sempre criativa” (Id., 2007, p. 159). Há que se dizer, que é pela inserção do sujeito no espaço entre-línguas, no espaço híbrido e de subjetividade que será possível capturar identificações do sujeito, pois é da relação híbrida que são percebidos como se constituem os processos identificatórios. Também é “pela dispersão, pela heterogeneidade, inteiramente vinculada ao momento histórico-social e ideológico, atravessam, de forma conflituosa e dissonante, a constituição identitária” (Id., 2003, p.113), visto que concebemos o enunciador como heterogêneo, descentrado, atravessado ideologicamente, aspectos esses que constituem sua discursividade.

Da mesma forma, coadunamos com Stübe (2008), a qual prefere utilizar-se do termo identificação ao invés de identidade. Em seus estudos toma conceituações pela psicanálise freudiana, justamente porque não trabalha identidade, mas sim identificações. Desta forma, concebe que, “a identificação não ocorre entre dois indivíduos distintos, um transformando-se no outro, mas se produz no espaço psíquico de um único e mesmo indivíduo, ou seja, é um processo específico do campo do inconsciente” (Ibid., p. 94).

Ressalta também, que as identificações parecem invocar uma origem. E, por esse viés, destaca que “[...] a filiação em uma pertença é condição necessária para a identidade, para que o enunciador possa se contar entre outros” (Ibid., p. 135), e aponta que do ‘ser imigrante’ emergem identificações, ou seja, representa a filiação de um povo, a história, a torná-lo representante da nação. Com isso, nós também ao nominarmos os sujeitos de nossa pesquisa, os identificamos como quem ocupa determinado lugar social, que representa a história de um povo, os quais denominamos ‘sujeito-imigrante’, como a representação das crianças haitianas.

Por conseguinte, Serrani- Infante (1998), entende que

a identificação como a condição instauradora, a um só tempo, de um elo social e de um elo com o objeto de desejo do sujeito. Isso tanto no plano da relação imaginária (à qual correspondem as diversidades e semelhanças entre uns e outros), como no plano da relação simbólica, que não é dual, mas ternária, por conta da mediação significante. (p. 252-253).

Entendemos que esse processo identificatório leva em conta a relação de sujeitos, pois é estando entre os outros que se constituem e se significam, mesmo que subjetivamente.

A discussão sobre os processos de subjetivação e de identificação conforme traz Payer (2009), considera o sujeito social, determinado sócio-historicamente, pois os modos de identificação/objetivação do sujeito são em relação ao próprio sujeito, como também em relação à língua. Apresenta-nos também (Id., 2013), que é no processo discursivo que sujeito e sentido se constituem e, possibilitam identificação ou desidentificação. Assim, “[...] a identificação do sujeito em relação às línguas e às suas diferentes formas” se dá “de modo que a imagem que os sujeitos fazem da(s) língua(s) e das variadas formas em que o objeto do discurso é dito, participa igualmente da produção dos efeitos de sentido” (p. 185), além disso é o que constrói a discursividade do sujeito e o define linguisticamente.

Desta forma, pensar os processos de identificação do sujeito é possível desde que consideremos que estes se constituem na/da/pela linguagem. Tanto que Orlandi (2007) ressalta que as identificações do sujeito estão em relação ao social e no movimento na história e se representam no movimento dos sujeitos e dos sentidos, mas sem qualquer garantia de estabilidade entre ambos. Ou sujeito e sentido, sentidos e sujeitos em paralelo, juntos num jogo entre si, a revelar constantes processos identificatórios.

Muitas serão as formas de se fazer dizer, de querer dizer, de falar, a muitas vozes pode ser expressado o dizer do sujeito, que na busca de um novo lugar, quer encontrar-se, significar-se, identificar-se. Como Orlandi (2008, p. 25), “[...] somos produzidos por uma fala que não tem um lugar, mas muitos. E ‘muitos’ aqui é igual a ‘nenhum’.”

Eckert-Hoff (2015) salienta que o sujeito ao dizer-se diverge, se contradiz, vive o conflito, contudo é nisto que o sujeito se constitui, na multiplicidade de vozes que o atravessam, na heterogeneidade e na relação com o(s) outro(s). Em síntese, o

sujeito se constitui no/pelo outro. Ainda a autora ressalta, que as identificações ao se constituírem será sempre no movimento, visto serem “incessantemente (re)construídas por meio da relação com o Outro e emergem apenas por momentos, graças à porosidade da linguagem” (Id., 2004, p. 73).

Contudo, o que define as identificações será a história, que é heterogênea, jamais igual, é sempre transformação e, é nela que o sujeito busca filiações, identificações que lhe constituem sujeito. Por isso, compreendemos que as identificações do sujeito são sempre móveis e provocam deslocamentos.

Entendemos que, as identificações do sujeito são construídas pelo(s) outro(s), com os quais convivemos, sendo esses outros, a nos significarem e nos ressignificarem, como também serão nas relações com o(s) outro(s) que surgirão novas identificações e essas serão constituídas pela linguagem. Assim, ao longo das análises, na relação entre sujeito e sentidos, ocorrem deslizamentos que possibilitam ao sujeito inscrever-se em determinadas FDs.

Percebemos que ao falarem de si, os sujeitos (re)velam algo do lugar em que se situam no entre-línguas. Por isso, o contar, recontar, relatar suas experiências, suas histórias de vida, é próprio dos sujeitos que convivem no espaço entre-línguas, tanto falarem de si como do(s) outro(s). É também o que possibilita a esses sujeitos construir verdades ou ficções sejam do presente ou do passado.

Sabemos, porém, que nosso dizer será sempre a partir de outras vozes, vozes que se cruzam e se entrelaçam, de outras culturas, outras maneiras de pensar e de ver o mundo, bem como, de outros modos de ver o outro, de nos relacionarmos com o(s) outro(s), de forma a provocar novas reconfigurações identificatórias.

Diante disso, coube-nos entender que as identificações do sujeito são construídas pelo(s) outro(s), com os quais convivemos. E esses outros, a nos significarem e nos ressignificarem, como também é na relação com o outro que surgirão novas identificações e essas serão constituídas pela linguagem. A sermos únicos, não iguais, nem mesmo a nos compararmos e/ou buscarmos semelhanças, mas poderemos transitar entre a(s) diferença(s) e o(s) diferente(s).

O lugar do sujeito, que ora analisamos, se situa na relação entre-línguas, entre o outro, os outros/o Outro, o estranho, o diferente, as diferenças, consideramos que as identificações produzidas (re)velam o conflito, o silêncio, a alteridade, a heterogeneidade.

Se neste capítulo, nominamos o sujeito em ‘sujeito-imigrante’ buscamos constituir o subcapítulo que segue, denominando de – ‘o estrangeiro’ e, com Derrida (2003) discorreremos sobre a relação do estrangeiro com a hospitalidade.

### 3.5 O ESTRANGEIRO: ENTRE A HOSPITALIDADE E A HOSTIPITALIDADE

*“A questão da hospitalidade começa aqui:  
devemos pedir ao estrangeiro que nos  
compreenda,  
que fale nossa língua,  
em todos os sentidos do termo,  
em todas as extensões possíveis,  
antes e a fim de poder acolhê-lo entre nós?  
Se ele já falasse a nossa língua,  
com tudo o que isso implica,  
se nós já compartilhássemos tudo o que se  
compartilha com uma língua,  
o estrangeiro continuaria sendo um estrangeiro e dir-se-ia,  
a propósito dele em asilo e em hospitalidade?”  
(DERRIDA, 2003, p. 15)*

Para iniciarmos essa seção, nos incita pensarmos sobre a questão do estrangeiro e será por Derrida (2003), que buscamos compreender esse sujeito.

O próprio autor destaca como “[...] se o estrangeiro fosse o ser-em-questão, a própria questão do ser-em-questão, o ser-questão ou o ser-em-questão da questão. Mas também aquele que, ao colocar a primeira questão, me questiona.” (Ibid., p. 05). Entendermos o ser em questão, como sendo o próprio estrangeiro, e que tudo começa desde a sua vinda, pois há questões e questões em que o sujeito esbarra em relação ao seu próprio ser, ou seja, a questão de ter vindo do exterior, de não falar ou escutar a mesma língua, de não compreender e nem ser compreendido pelo(s) outro(s). Estar num lugar que não é o seu e, como ser-em-questão estrangeiro, pensar a questão como tal. Visto que, ele o estrangeiro traz consigo o ser que é, e põe em confronto com o outro, que lhe é estranho.

A busca por um lugar para viver, mas que não lhe pertence, é a questão da questão, de não ser uma questão tão harmônica ou de hospitalidade. Por isso, a

questão de acolhimento a esse sujeito estrangeiro - será de *hospitalidade* ou de *hostipitalidade*?

Para compreendermos a questão da hospitalidade, percebemos que Derrida (Id.) desenvolve criticamente essa questão do estrangeiro e da hospitalidade. Desse modo, o próprio autor afirma ser uma questão difícil de explicar, pois a cada momento da história se configura de um determinado modo. Tanto que destaca sobre a dificuldade de entender e efetivar o sentido da palavra hospitalidade, "[...] seria preciso interpretar isso que não quero ou não posso dizer, o não-dito, o interdito, o passado sob silêncio, o encravado" (Ibid., p. 14, grifos do autor).

Mas, o que poderíamos entender da hospitalidade?

Pensarmos em relação ao estrangeiro, a hospitalidade representaria o modo de recepção dado ao sujeito estrangeiro nesse novo lugar, já que o mesmo busca hospedagem, ou seja, busca ser aceito nesse outro lugar e, que possa fazer dele sua nova morada.

Derrida (Id.) também reforça que "[...] nós encontramos nessas paragens a questão aberta da relação entre a hospitalidade e a questão, isto é, de uma hospitalidade que começa com o nome, a questão do nome, ainda que se abra sem questão" (Ibid., grifo do autor). O estrangeiro entre um lugar e outro, está sempre em busca de novas identificações que, conforme ressalta Derrida (Id., p. 15),

[...] o estrangeiro é, antes de tudo, estranho à língua do direito na qual está formulado o dever da hospitalidade, o direito ao asilo, seus limites, suas normas, sua polícia, etc. Ele deve pedir a hospitalidade numa língua que, por definição, não é a sua, aquela imposta pelo dono da casa, o hospedeiro, o rei, o senhor, o poder, a nação, o estado, o pai, etc. estes lhe impõem a tradução em sua própria língua, e esta é a primeira violência.

Com isso, para o estrangeiro situar-se nesse novo contexto ou pelo fato de estar num lugar desconhecido já lhe causa estranhamento, que poderá ser pela língua, pelo outro, pelo lugar, pela cultura. Mas, nesse encontro com o novo, novos sujeitos, novos lugares, novas culturas, haverá de se inscrever, nos diferentes modos de se dizer e, a questão primeira será identificar e identificar-se a si próprio como também aos outros.

É tal qual ressalta Dufourmantelle (Ibid., p.16) de ser como

[...] 'dar lugar ao lugar' é, parece-me, a promessa mantida por essa palavra [hospitalidade]. Ela também nos faz entender a questão do lugar como fundamental, fundadora e impensada na história de nossa cultura.

Há que salientar, estando o estrangeiro num lugar que não é o seu, eis a questão, pois “desajeitado ao falar a língua, sempre se arrisca a ficar sem defesa diante do direito do país que o acolhe ou que o expulsa;” (Ibid., p. 15). Assim, o sujeito estrangeiro passa a ser um hóspede nesse novo lugar. Precisa reconhecer-se como tal, pois será hóspede tanto do lugar que habita, quanto da língua. E, por hóspede Derrida <sup>32</sup> (Ibid.) teoriza vir do francês *'hôte'* – que designa a pessoa como hospedeiro(a) (que oferece hospedagem) ou o/a hóspede (como aquele(a) que recebe a hospedagem).

Para Stübe (2008, p. 82) a “[...] 'hospitalidade' provém do latim *hostis*, que carrega em si a ideia de hóspede, mas também de *hostil*, de inimigo”. Ainda, a mesma destaca do termo hospitalidade, além de ter um efeito de sentido ambíguo é ao mesmo tempo paradoxal, sendo possível perceber pelos gestos a relação de *hostipitalidade* dispensada aos imigrantes.

Mas, o que significaria então a *hostipitalidade*? Qual a relação existente entre a hospitalidade e a *hostipitalidade*?

Sabemos que o deslocamento do sujeito estrangeiro do seu lugar de origem até encontrar um outro lugar para habitar, não será algo fácil. O estrangeiro ao buscar pela nova morada há o encontro com o outro, que também lhe é estranho, pois possui outra(s) língua(s), outra(s) cultura(s), tudo a dificultar-lhe a receptividade. Nesse encontro, as diferenças percebidas são múltiplas e marcadas na relação de ambos, pois o que é estranho ao estrangeiro é também para quem lhe faz a recepção. Por isso, se a acolhida ao estrangeiro não for dócil, de respeito, de humanidade, de amparo e aceitação ao outro, ao que vem, denominaríamos de uma acolhida de *hostipitalidade*. Visto que, por Derrida (Ibid.) da *hostipitalidade* não teríamos uma conceituação, mas podemos subentender que em relação à *hospitalidade*, a *hostipitalidade* seria o paradoxo.

Por isso, a questão do estranhamento a que o 'estrangeiro' se vê submetido diante do lugar, da língua e do outro e, ao invés ser uma relação de hospitalidade poderá ser de *hostipitalidade*. Ou seja, precisará acatar ordens do povo que o

---

<sup>32</sup> O texto, ao qual fazemos referência a Derrida (2003), é uma obra em que Anne Dufourmantelle faz um 'Convite' a Derrida para falar da hospitalidade, sendo Jacques Derrida o entrevistado.

acolhe, aceitar a imposição da língua, isso tudo questionável por Derrida (2003) como um dos primeiros atos de violência a que o estrangeiro é submetido.

Pelo que aponta Derrida (2003, p. 11), o próprio estrangeiro

[...] carrega e dispõe a temida questão, ele vê e prevê, ele sabe antecipadamente ser posto em questão pela autoridade paterna e razoável do *logos*. A instância paterna do *logos* se prepara a desarmá-lo, a tratá-lo como louco, e justo no momento em que sua questão, a questão do estrangeiro, parece apenas contestar o que deveria ser evidente mesmo aos cegos!

Observa-se que há essa tensão do estrangeiro em relação à própria questão de ser do estrangeiro, de ser visto como um intruso, de não ser simplesmente um cidadão comum como outro qualquer, mas de ser o diferente, como a de “[...] considerar estrangeiro indesejável, e virtualmente como inimigo, quem quer que pisoteie meu *chez-moi*, minha ipseidade, minha soberania de hospedeiro. O hóspede torna-se um sujeito hostil de quem me arrisco a ser refém.” (Ibid., p.49).

Nessa perspectiva, todo o temor do estrangeiro pode ser evitado, pois há sim diferentes formas de receptividade e, no sentido derridiano é a questão da *différance* – que significa presença, isto é, a forma ou a convenção adotada de aproximação e acolhimento necessário ao estrangeiro. Com isso, se a hospitalidade levar em conta a *différance*, conforme conceituação, as formas de acolhimento serão mais humanitárias, de proteção e respeito à identidade, sem imposição, mas muito mais de hospitalidade.

Por isso, com finalidade de ilustração, trazemos o excerto a seguir, em que ao enunciar o sujeito traz os sentimentos vivenciados pelo pai no trabalho que, por ser fato cotidianamente repetido pelo pai, ele não hesita dizer.

**SD11 - S1(9)2018** - “*Eee/ racismo é a raiva humana/ porque ninguém todo mundo tem que se gostá // tem gente quando/ eles têm um trabalho que é difícil/ mas o outro foi estudá e foi num outro trabalho que é melhor/ eles ficam com raiva/ ficam falando mal atrás”.*

Constrói-se uma relação do estrangeiro com o brasileiro, não muito confortável no ambiente de trabalho. Com isso, o estrangeiro é tido como aquele que vem para tomar o seu lugar, o seu espaço de trabalho e, ao invés de ser uma relação de hospitalidade será de hostipitalidade. Fica evidente o clima hostil que se

instaura nessa relação, pois o que era para ser vivenciado como hospitalidade entre os sujeitos passa a ser hostipitalidade. É o risco que se corre nessa hospedagem ou como Stübe (Ibid., p. 82) nos diz “Dar um lugar em ‘meu território’, em ‘minha casa’, compartilhar uma soberania, eis o risco da ‘hospitalidade’”, depois de acolher, hospedar, ofertar trabalho, agora toma o lugar.

Sabemos que historicamente os discursos se constituem e, no entorno do estrangeiro nos modos mais diversos, que tanto podem vangloriá-lo como inferiorizá-lo, isso a depender de qual estrangeiro falamos. Nesse nosso caso, falamos de estrangeiros oriundos do Haiti, por isso o enunciado trazido de um desses sujeitos-imigrantes demonstra que os brasileiros não representam hospitalidade em relação ao estrangeiro: *‘tem gente quando/ eles têm um trabalho que é difícil/ mas o outro foi estudá e foi num outro trabalho que é melhor/ eles ficam com raiva’*, pois revela como um sentimento de soberania e superioridade, de quem hospeda, ou seja, dos brasileiros para com os estrangeiros que, ao invés de oferecer-lhes hospitalidade, na verdade está revelando sua hostipitalidade.

Daí a importância de o estrangeiro realizar a nova inscrição, a garantir o direito à hospitalidade, já que precisa ter uma nova cidadania, uma nova família, por isso um novo *ethos*, isto é, um novo lar, um novo lugar para dele fazer sua morada, um novo lugar para habitar.

Por fim, como nosso foco são esses sujeitos estrangeiros, já o dissemos, porém reforçamos, a investigação ocorreu a partir das marcas e dos processos identificatórios que se (re)velaram nas falas em relação à constituição identitária dos mesmos. Sendo assim, no próximo capítulo tecemos interpretações e análises sobre esse nosso *corpus*.

#### 4 CAPÍTULO III - NOSSO OLHAR E TECITURA ANALÍTICA

É chegada a hora de nos atrevermos a desfazer a trama que por nós se faz, (re)faz e (des)faz. Será preciso dizer como compreendemos a relação entre o(s) (outros) sujeito(s); a(s) (outras) língua(s), ou seja, a(s) língua(s) materna(s) e a(s) estrangeira(s), a(s) diferentes cultura(s) e os efeitos de sentidos produzidos sobre a língua portuguesa sob nossos gestos de interpretação. Também em face aos nossos objetivos, buscaremos entender os processos de identificação que constituem os sujeitos com os quais empreendemos esse estudo.

##### 4.1 SUJEITO ESTRANGEIRO: SENTIDOS DA DISCURSIVIDADE

*“Minha terra tem palmeiras,  
Onde canta o Sabiá;  
As aves, que aqui gorjeiam,  
Não gorjeiam como lá.*

*[...]*

*Em cismar, sozinho, à noite,  
Mais prazer encontro eu lá;  
Minha terra tem palmeiras,  
Onde canta o Sabiá.*

*Minha terra tem primores,  
Que tais não encontro eu cá;  
Em cismar — sozinho, à noite —  
Mais prazer encontro eu lá;  
Minha terra tem palmeiras,  
Onde canta o Sabiá.*

*Não permita Deus que eu morra,  
Sem que eu volte para lá;  
Sem que desfrute os primores  
Que não encontro por cá;  
Sem qu'inda aviste as palmeiras,  
Onde canta o Sabiá”.*

(Canção do Exílio<sup>33</sup> – 1843 –  
Gonçalves Dias - grifo nosso)

---

33 Disponível em: <[https://www.ebiografia.com/goncalves\\_dias](https://www.ebiografia.com/goncalves_dias)>. Acesso em 01 nov 2018.

Percebemos que o sujeito ao se inserir num outro lugar, até então desconhecido, precisa se dizer, se apresentar, se integrar com os outros que estão no seu entorno, criar uma relação entre ambos de se (re)conhecerem uns aos outros, e isso requer falar de si. Por outro lado, precisam se conhecer, mas precisam ser construídas oportunidades para tal, de se apresentarem, representarem. Por isso, trazemos uma SD, a qual justamente busca explicitar sobre a hospitalidade, ou seja, o sujeito precisa se mostrar, se tornar conhecido, precisa se apresentar, para obter do outro essa mesma reciprocidade, e a hospitalidade.

**SD12 - S1(9)2018** – “Que nóis falamos os nome/ aonde nóis viemos/[inc.]( – não se sabe se é “fala da”- ou “conta da”-) vida nossa.’

Ao falar de si o sujeito é submetido a contar seu nome, de onde vem e, mesmo que esse lugar lhe seja estranho, a hospitalidade lhe impõe que assuma um lugar, busque um espaço, pois, em contato com os outros, será preciso assumir sua própria filiação. E, ao observarmos o que diz ‘*nóis falamos /nóis viemos/ vida nossa*’, ele não se diz como único - eu - primeira e única pessoa, mas pluraliza somos muitos, nós/nossa, somos múltiplos. Como sabemos o sujeito da AD é aquele que pela posição a qual ocupa é assujeitado social, ideologicamente e interpelado inconscientemente pelo próprio desejo de pertencimento, sedento pela própria identidade de igualar-se aos outros, por isso desliza para o ‘nós’. O ‘nós’ como marca linguística que define a relação entre os sujeitos, pois estando no mesmo espaço, todos se apresentam, se fazem presença, se conhecem, reconhecem, interagem e haveria de ser uma recepção ao outro de hospitalidade.

A forma de receptividade aos sujeitos-imigrantes pode ser questionável, pois não se sabe ao certo como deve ser. Cabe a nós enquanto analistas, desvencilhar todos esses ‘nós’ revelados por eles, que será fio a fio, pois as SDs que seguem, demonstram como os sujeitos-imigrantes se veem diante da acolhida e receptividade dos brasileiros.

**SD13 - S4(8)2014** - “*Tem algumas que não gosta de mim/ por causa da minha cor [tu acha isso?] Sí / porque quando eu acabava de chegá /tinha uma que não gostava / ma agora ela saí da escola / MA TODO MUNDO AGORA GOSTA DE MIM / (entusiasmado)/ Ela mudô de ideia / [...]* / *ma fora da escola também / agente fiz /*

*quando a gente acabô de saí / a gente acabô de fazê amigos um monte de AMIGOS (risos)/ a gente ficô fazendo AMIGO AMIGO AMIGO até que a gente fiz um montee [...]”.*

**SD14 - S5(11)2014** - “[...] eu / te-tenho amigos haitianos e brasilianos também / **[você não vê diferença na amizade?]** AAA.. / só a gente não tem mesmo cor / ma amigo / a gente amigo mesmo / tudo somos amigos [...]”.

Nessas SDs, fica evidente que ao enunciar o sujeito se vê entre o que diz, para quem diz e como diz. Tanto que percebemos a dificuldade dele dizer e, sobre o que diz na **SD13** ‘*Tem algumas que não gosta de mim/ por causa da minha cor*’ e na **SD14** ‘*só a gente não tem mesmo cor*’. Isso lhe causa estranheza em relação ao outro, de não ter a mesma cor e ele mesmo se vê e se diz como sendo diferente ‘só a gente não tem mesmo cor’, como também se diz ser visto de modo estranho pelo outro: ‘*Tem algumas que não gosta de mim/ por causa da minha cor*’. Esses diferentes modos do sujeito dizer, se dizer e, como diz representam identificações de ser sujeito e aqui se dá na tensão, no estranhamento, no conflito.

É inconcebível nesse tempo, ainda vivenciarmos em nosso país atos de discriminação e preconceito aos negros. Afinal, diante da História do Brasil quem eram os escravos? Eram justamente os homens negros africanos que os portugueses traziam para utilizar como mão-de-obra escrava. Os portugueses vendiam estes negros africanos como se fossem mercadorias aqui no Brasil. Porém, pouco se fala na história, de quem foram os que produziram todas as riquezas extraídas no Brasil, justamente os escravos.

Isso posto, não que o problema tenha sido resolvido, como um passe de mágica, seja ele no Haiti pela Revolução Haitiana ou no Brasil pela assinatura da Lei Áurea. Visto que, o acordo à abolição da escravatura, não foi tão bonito e fabuloso como a história nos conta, de que ao Haiti foi concedida sua libertação e independência da colônia francesa em 1804, 84 anos antes do Brasil e, para nós o ano 1888, mas foram a duras penas e não significam terem cessado até os dias de hoje.

Na verdade, há que se desmistificar o sentido da ‘abolição da escravatura’, pois o que se vê é que mudam os tempos, passaram-se séculos da ‘libertação dos escravos’, mas muito da escravidão prossegue, ainda persiste e se configura, se mascara de todas e das piores formas. Ou seja, o negro é visto de forma pejorativa

em nosso cotidiano, é hostilizado, é expresso das mais variadas formas da linguagem, expressões do tipo “o negócio está preto”, “ovelha negra”, “serviço de negro”, tudo sempre a representá-lo por conotações negativas, de ser ele o causador de problemas e de ser o diferente.

É inegável que o preconceito persiste e,

[...] é grande pelo fato de serem estrangeiros e negros, e certos comportamentos e atitudes refletem atitudes racistas, causando constrangimentos e frustrações para os haitianos, pois são alvos de discriminação étnica e racial e estão expostos a diferentes formas de violência dos direitos humanos no seu cotidiano (SILVEIRA, ARINI & MATOS, 2018, p. 85).

Diante do exposto, sabemos que o sujeito não se (re)vela estando alheio ao lugar que se situa ou às CP, tanto que fazemos um retorno à história já traz marcas, as quais emergem aqui e ali nos dizeres dos sujeitos. Os mesmos veem-se sob olhares de estranhamento, do medo, do preconceito, do não saber a língua, pois não bastava a esse sujeito passar o que passou, o terremoto de 2010, que tudo dizimou?

O próprio sujeito se vê como o diferente em relação ao outro, como também percebe a reação do outro ao aproximar-se dele. É possível percebermos como se representam os relacionamentos entre haitianos e brasileiros, bem como as identificações do sujeito que constituem sua própria identidade, estando em relação com o outro que lhe é estranho, pois ele busca aproximação com o outro, mesmo lhe sendo o estranho.

**SD15 - S1(9)2018** - *“De vez em quando / faz / eu chamo alguns brasileiro pra nós brincá com os haitiano/ daí eles se acostumam e viram amigos”.*

Pelo excerto percebemos que ao dizer o sujeito sente que precisa envolver a todos e, ele mesmo possibilita aos brasileiros conhecerem os haitianos e ‘*daí eles se acostumam*’. Poderíamos pensar que o termo acostumar-se intenta uma forma de aceitar o outro como ele é. Mas, será que a relação de aceitabilidade é recíproca? Isso nos leva pensarmos nas diferentes possibilidades do dizer, de entender o que significa acostumar-se – habituar-se, o estar em contato com o outro como prática frequente, fará com que se acostume com ele. Na verdade, não é prática habitual os brasileiros brincarem com os estrangeiros e haitianos, mas será preciso criar o

costume. Para cultivar as amizades é preciso proporcionar momentos de integração, interação, a se conhecerem.

Mas, o que seria a causa de o brasileiro não estar acostumado e, precisar se acostumar? Visto que, o modo, a forma como os indivíduos, as pessoas ou determinados grupos sociais pensam e agem representa o seu costume, isto é, são as práticas adotadas ou os hábitos frequentes como já o dissemos que mostram nossos próprios costumes. Aqui, pelo que diz, para que se acostumem com essas pessoas que lhe são diferentes, são estrangeiras, não faz parte do seu costume conviver com pessoas assim, pois elas não têm a mesma cor que temos, logo não faz parte de nosso costume conviver com quem não é igual a nós. A cor passa a ser a causa das marcas de constituição e identificatória dos sujeitos haitianos, pois ele mesmo se define não ter a mesma cor. Contudo, pelo que enuncia o sujeito possibilita uma estratégia *'eu chamo alguns brasileiro pra nós brincá com os haitiano'*. A brincadeira poderá ser a promissora do engajamento, da integração para os brasileiros, serem capazes de acostumar e aprenderem a conviver com essa diferença. Podemos dizer, que nas crianças há mais inocência, e isso facilita buscarem esse contato pelo brincar, como também as diferenças são superadas e (res)significadas pelo brincar com maior naturalidade.

Ao inserir-se no novo contexto, o sujeito-imigrante passa a ser parte dele, e faz desse lugar o seu novo espaço, no qual revelará seus sonhos, seus desejos, sua forma de ver e viver a vida. Percebemos que, a SD selecionada revela desejos que podem ser os mesmos tanto para as crianças brasileiras como para as crianças haitianas. Observemos como se mostram na discursividade as identificações com futebol no Brasil.

**SD16 - S5(11)2014** - *“MEU D-E-S-E-J-O É SÊ UM JOGADOR DE FUTEBOL NO BRASIL [ e vai ser...] VOOUU [...] tenho que treinar muito / no Ser Sadia / tenho queee / tipooo assim / passá a bola / tenho que / tipooo assimm / TREINÁ MUITO /pra sê um jogador de futebol// COMER / assim óóó / PRA FICAR GRANDE / pra jogar bola// E meu irmão / gosta de jogar basquete //”.*

Percebe-se que ao falar de si, do sujeito emergem identificações, as quais o definem no desejo de ser completo e, ser completo aqui, é ser *'JOGADOR DE FUTEBOL NO BRASIL'*. Eckert-Hoff (2008, p. 41) aponta que “[...] ao falar de si, de

sua história de vida, o sujeito jamais se descreve, tal qual ele “seria”, tal qual ele deseja se mostrar. Das palavras ditas, irrompem sentidos fluídos, escorregadios, imprevisíveis, incontroláveis”, visto que o próprio desejo lhe é incapturável.

Isso posto, ao enunciar, ao contar sua história e dos seus sonhos ou desejos ‘*MEU D-E-S-E-J-O É SÊ UM JOGADOR DE FUTEBOL NO BRASIL*’, o sujeito se vê entre a possibilidade de alcançar esse sonho, como também revela a necessidade de investir em si próprio, a exemplo do que outros foram, com isso a intenção do próprio sujeito de alcançar a plenitude. Ou seja, é a busca de uma posição do sujeito de identificar-se a si mesmo, de querer ser jogador no Brasil, pois é isso que trará a ele satisfação, é isso que o identifica. A sua constituição se dá pelo que o outro é, ou seja, o que lhe atraiu o desejo de ser jogador foi justamente o olhar pelo espelho, obtendo o reflexo do outro, isto é, dos jogadores brasileiros, que agora passam a ser seu próprio exemplo.

Há muitos motivos que demonstrem o porquê de terem vindo ao Brasil. Observemos as SDs, as quais retratam **identificações do sujeito** com o **entrelugar** que ora habita:

**SD17 - S5(11)2014** – *“Eu venho aqui / porque meu pai GOSTA DO BRASIL / e daí / ele queria buscar a gente/ ele queria que a gente conhecê o Brasil / então / é por isso que a gente vem aqui / . A GENTE GOSTÔ BASTANTE DAQUI” (entusiasmo).*

**SD18 - S4(8)2014** - *E daí quando a gente foi pra casa / tinha uma ca-chor-ri-nha que era bem pequenininho / ele se chamava Tobi / e daí tinha dois brasileiros igual a vocês que sempre dava brinquedos pra gente // [...] mas mas até quee euuu gostoo lá / mas só quee / eu não gosto porque tinha passado aquela água BEM GRANDÃO / eu também gosto LÁ (suspirou) também / mas eu GOSTO MAIS DO BRASIL // [...]*

Esses excertos se constituem a partir das CP nas quais se inscrevem os sujeitos e, ao dizerem revelam haver identificações com esse lugar que, na **SD17** as causas que tocam o sujeito em relação ao que enuncia ‘*meu pai GOSTA DO BRASIL*’, e isso o definiria em um ser completo ‘*A GENTE GOSTÔ BASTANTE DAQUI*’, tamanha a ênfase dada à fala ao dizer-se. Com isso, atribui, primeiro, ao pai – gostar do Brasil e, isso possibilita definição que posteriormente, desliza para “a

gente”, e nesse momento se inclui no gostar: ‘A GENTE GOSTÔ BASTANTE DAQUI’

Percebemos nas duas SDs que o sujeito não se inscreve somente - ‘Eu’, ele inscreve a todos ‘Eu/a gente’. É a inscrição de ‘Eu venho aqui’, ‘ele queria buscar a gente’, ‘a gente conhecê’ e ‘A GENTE GOSTÔ’ e ‘a gente foi’. Com isso, se revelam múltiplas identificações do sujeito, pois é com o(s) outro(s), pela heterogeneidade que seu discurso se constrói. Ao dizer o sujeito tem a ilusão de que, aquilo que diz origina de si, que alcançar o desejável seja da ordem consciente, quando na verdade é do inconsciente.

Também, diante do modo do sujeito enunciar a alternância entre o ‘eu’ e, o ‘a gente’, mostra que ao falar de si mesmo, o sujeito também denuncia o Outro e, ao referenciar o outro como ‘a gente’, não consegue se desvencilhar dele, a ponto do o/Outro fazer parte do seu discurso, visto que o habita. Segundo Eckert-Hoff (2015), essa oscilação entre o ‘eu’ e o ‘a gente’ na fala do sujeito, demonstra que ele se constitui por muitas vozes, as marcas no discurso mostram que o sujeito não é uno e a contradição é inerente à constituição do sujeito.

Com isso, se é da linguagem que emerge esse sujeito, e sabendo que a linguagem tem representação no simbólico, temos na **SD17** imbricados um/outro/outros. Percebe-se que ao enunciar, no desejo de ser pleno, completo, desliza para o desejo do(s) outro(s), desse modo o outro nos habita. Ou seja, o sujeito ao dizer ‘Eu venho aqui / [...] ele queria buscar a gente/ [...] é por isso que a gente vem aqui’, é dito e marcado pela posição do outro, a alteridade, que o constitui, que o completa, que permite perceber identificações do sujeito. Percebe-se que, nessa relação de alteridade, escapam fagulhas inevitáveis de controle, pois ao dizer, diz na ordem inconsciente, sob a impossibilidade de controlar o que diz, mas que possibilita ao sujeito transformar(-se).

Se pensarmos pelo que aponta Derrida (2003), o estrangeiro por si só já se vê deslocado, desterritorializado, com dificuldade de situar-se num ou noutro lugar, pois ao adentrar num lugar haverá de solicitar e/ou receber hospitalidade. Isso demanda justamente estar em relação ao outro, ao estranho e a ele reivindicar o espaço de hospedagem.

Observamos também, algumas marcas dessa relação com o outro, que lhe é diferente e de encontrar-se num lugar que não é o seu: eu não gosto de lá x gosto de lá x gosto daqui, ou seja, os diferentes modos de se relacionar com o lá e o aqui,

demarcando a contrariedade discursiva a exemplo: *'mas mas até quee euuu gostoo lá / mas só quee / eu não gosto porque tinha passado aquela água BEM GRANDÃO / eu também gosto LÁ (suspirou) também / mas eu GOSTO MAIS DO BRASIL //'*.

Por conseguinte, o que se observa na **SD18**, é um sujeito em conflito na busca por encontrar-se, cá ou lá. Um sujeito em dúvida, afinal qual lugar quero estar? Observa-se nessas regularidades cá e lá, que “[...] os sentidos não estão só nas palavras, [...], mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos” (ORLANDI, 2009, p.30). E, nessas condições, sabemos que esse sujeito teve que abandonar a sua casa; na verdade foi arrancado violentamente do ‘seu ninho’<sup>34</sup>, foi deslocado da sua morada. Agora a posição de fala é esse outro lugar, está declarada no dizer ao demonstrar a necessidade de dizer que aqui é melhor.

Ante a situação anteriormente mencionada, observemos agora as regularidades: *'[...] mas mas até quee euuu gostoo lá / mas só quee / [...] eu também gosto LÁ / mas eu GOSTO MAIS DO BRASIL'*, e ao Brasil denominaremos (cá). Posto isso, ao percebermos a repetibilidade existente no dizer, se (re)vela o conflito de identificar-se nesse novo lugar, o que lhe provoca suturas, cicatrizes que dificultam as escolhas a serem feitas pelo sujeito, quase a se (re)velar numa possível tentativa de apagamento do lá feito pelo próprio sujeito que enuncia. Mas, poderá haver essa tentativa de apagamento do lá?

Em face disso, há que se considerar que o lá não significa somente lugar físico, mas é um processo de identificação e desidentificação com a própria língua. Afinal, o sujeito foi capaz de aprender a língua, se antes lhe era estranha, agora lhe possibilita identificar-se com o(s) outro(s). Ou seja, o movimento do sujeito não se dá somente de forma espacial, deslocar-se de um lugar para outro, mas houve a necessidade do movimento de (des)identificação com a própria língua.

Justamente como Coracini (2007, p. 17) nos traz

[...] a imagem que construímos de nós mesmos provém do(s) outro(s), cujo discurso nos perpassa e nos constitui em sujeitos, construindo, no nosso imaginário, a verdade sobre nós mesmos, verdade com a qual nos identificamos e que assumimos como se não fosse transitória.

---

34 No contato que tive com os pais na reunião de esclarecimentos dessa pesquisa em que, alguns fui na casa, pude ouvir dizeres como: “a casa se foi profe...não sobrou nada” - se parece algo tão frágil... Fiz a opção de “ninho” para sua terra; sua casa - seu lugar, sua morada.

Vale salientar, que a relação do sujeito com a língua(gem), busca a produção de sentidos que lhe possibilitem pensar e construir a sua discursividade, mesmo que por mecanismos imaginários, a acreditar ser a fonte do dizer, acreditando haver transparência da linguagem quando na verdade, a língua em sua materialidade é intocável, escorregadia, fugidia, contraditória, tornando-se impossível alcançar o seu real.

Percebemos também pela utilização da conjunção mas mas - como é adversativa, que ela vem para contrastar/demarkar oposição, por isso ‘gosto LÁ / mas eu GOSTO MAIS DO BRASIL’. Ao dizer MAIS, dá maior intensidade ao lugar que gosta, o que significaria dizer que até gosta de lá, mas como oposição, ou como forma de compensar a falta de lá, eu gosto de cá e MAIS. Tanto que, nas recorrências até quee e só quee percebe-se que há a tentativa do sujeito ao dizer-se, mas que desliza, se desloca entre o lá e cá. A causar-lhe insegurança, indefinição, afinal, qual lugar gosto mais, cá ou lá?

Contudo, busca definir o que realmente move o sujeito, que o envolve, o desejo de querer ser inteiro e o desejo de completude, pois se o lá falha ou falta, o mas será o contraponto, mesmo que seja um sentimento, uma fantasia, ao que Eckert-Hoff (2008, p. 14) faz menção, o será “[...] a satisfação, ainda que passageira, de uma completude impossível”.

Vale salientar que, ao trazermos a poesia ‘Canção do Exílio’ como epígrafe, foi justamente pelos nossos gestos de interpretação que se constituem em torno da mesma ao fazer referência ao lugar lá e cá, tanto que permite ao sujeito inscrever-se na ordem simbólica da língua(gem). E, com relação ao uso da dêixis lá e cá, Orlandi (2007), ressalta que metaforicamente nessa poesia, além do aqui e do lá marcarem oposição eles são apagados.

Dessa forma, como nossos gestos interpretativos se consolidam no espaço da memória, do imaginário, entendemos que o aqui e o lá representam qual lugar? Se pensarmos na recorrência de ‘*minha terra*’ e no lugar físico, o qual me situo, o aqui e o lá estejam fazendo referência ao Brasil.

Logo, os sentidos migram, se dispersam, mudam, se transformam, se significam e se tornam visíveis na discursividade, pois emergem como efeitos de inscrição na e pela história. Tanto que desde a criação poética ‘*minha terra*’ de Gonçalves Dias, se passaram séculos, mas há possibilidade de retornarem, de reatualizarem-se, pois

[...] todo discurso é atravessado por fragmentos dispersos de outros discursos (interdiscurso), manifestação da memória discursiva, de dizeres outros que nos precedem e nos constituem como sujeitos (CORACINI, 2007, p. 209).

Diante disso, pelas CP os sujeitos, inevitavelmente enunciam o dramático terremoto ocorrido em 2010, sendo as marcas visíveis em todas as SDs. Ao falar sua história de vida, o mesmo na busca de sentidos, inscreve-se a novas redes de filiações e (re)conta, seja pela sua vivência ou porque alguém lhe contou algo sobre o passado, e agora se faz presente para dizer/contar. Nessas SDs, emergem marcas de identificação que causam aos sujeitos **conflito** e **estranhamento** que o colocam em um **não-lugar**.

**SD19 - S5(11)2014** – “Tá / lá / onde que eu morava /era era um lugar / lá onde que eu morava/ tiiinhaa amigo tinha amigo / todo todos / daí tinha escola lá / só queeee/ um dia/ meu meu pai tinha que mudá pra uma outra Vila/ Daí ele foi pra uma Vila chamado acho / Babaco assim óóó / e daí alguns alguns dois semanas / ou três / assim / tinh... u-ma u-ma Á -ÁGUA / tinha MUITA chuva / ÁGUA passou QUEBROU TODAS AS CASAS...// Então / meu pai tinha que me levar na casa das minhas tias / das minhas tias / que eram os irmão / da minha MÃE. Então / então a gente ficou lá / a gente ficou lá / a gente ficou lá pra sempree / assim óóó // E daí / meu pai tinha que í no Brasil / tipo pra fazêê fazê coisa / porquee meu pai gosta do Brasil e ele queria que a gente VEM AQUI TAMBÉM//. Então / meu pai / tipo / trabalhô muito aqui / ele ganhô dinheiro / e daí / hum / em 2014 / em 16 de julho / meu pai / mim / fui lá / deu-vol / deu o dinheiro pra mi buscar / assim pra vim no Brasil / [...]”.

**SD20 - S4(8)2014** – “Eu já morei em três lugares/ a primeira quando eu morei/ tinha uma chuva BEM GRANDE/ e daí/ passou uma água BEM GRANDEE e quebro a nossa casa// daí a gente foi por um outro lugar// Eee aconteceu uma coisa / daí a gente foi pra Bogê// daí a gente ficou lá/ até o meu pai arruma dinheiro pra buscar a gente// **[É! Água bem grande?]** Ahã / E daí/ AQUELA ÁGUA / tinha algumas pessoas que morreram// [...] e quando aconteceu e-essa água eu era bem pequenininho/ **[E você lembra disso?]** Não / meu irmão e meu pai que me contou **[E isso, te causa tristeza?]** Humm / mais ou menos / [...] isso / é por isso que eu estou FELIZ porque todas essas minhas famílias vão vim aqui / mora comigo //”.

Observa-se na **SD19** que o entrevistado ao ser solicitado contar sobre sua história de vida, relata a situação trágica vivida. Esse dizer do sujeito é marcante: '[...] *tinham... u-ma u-ma Á -ÁGUA / tinha MUITA chuva / ÁGUA passou QUEBROU TODAS AS CASAS*', já **SD20** é irmão menor de A5 e rememora o fato dizendo '[...] *tinha uma chuva BEM GRANDE/ e daí/ passou uma água BEM GRANDEE e quebro a nossa casa//[...]*'. Percebemos que ao dizer-se, ao falar de si, de sua história de vida, o sujeito se diz de forma subjetiva, porém se revela em meio a tensão. E, ao ser questionado como lembra disso tudo, o mesmo disse '*meu irmão e meu pai que me contou*', pois quando tudo aconteceu ele era pequenininho ainda, e traz a alteridade que o constitui. Desta forma, se não fala pela sua própria voz, é pela do outro que se diz, o outro que o constitui, que o identifica. É a subjetividade do sujeito sendo tecida e constituída pelo outro. São as híbridas vozes que, dele próprio emergem a constituí-lo e revelarem a subjetividade e a identidade sempre heterogênea.

Percebemos que, ao referenciarem a tragédia vivida, para o sujeito retomar um acontecimento há o jogo da memória a gerar tensão, ainda mais ao dizer '*E daí/ AQUELA ÁGUA / tinha algumas pessoas que morreram*', ao trazer a história de sua vida, a constitui como "fagulhas de memória" como expõe Eckert-Hoff (2015, p.95), pois diante de um fato tão marcante haverá para o sujeito um "[...] lugar possível de (re)fazer a sua existência, de sobreviver, de retalhar-se, de (re)costurar-se, de (re)tecer-se".

Também há regularidades que lhe são conflitantes, '*a gente ficou lá pra sempree*' e '*a gente ficou lá/ até o meu pai arruma dinheiro pra buscar a gente*', esse dizer causa ao sujeito inquietude, pois não prevê quanto tempo será a espera, quanto tempo levará para conquistarem uma nova morada, pois onde o pai os deixa, mesmo que sejam parentes, fica claro não ser a casa da gente, ou seja, não é o seu próprio lar. Isso faz com que a espera seja mais longa, mas impossível de mensurar.

Observamos as regularidades entre o '*eu*' e '*a gente*', e tanto na **SD19** quanto na **SD20** o '*eu*'- protagonista desliza para '*a gente*'. Uma forma do discurso, em que traz o outro para junto de si. Como também, ao falar do outro, na verdade é dele mesmo que está falando. Vejamos como se apresenta nas SDs: **SD19** - '*Então / meu tinha que me levar na casa das minhas tias / das minhas tias / que eram os irmão / da minha Mãe. Então / então a gente ficou lá / a gente ficou lá / a gente ficou lá pra sempree*', (meu/minha - a representar o 'eu' e na discursividade também

situa a primeira pessoa do discurso) e **SD20** *'Eu já morei em três lugares/ a primeira quando eu morei/ tinha uma chuva BEM GRANDE/ e daí/ passou uma água BEM GRANDEE e quebro a nossa casa// daí a gente foi por um outro lugar// Eee aconteceu uma coisa / daí a gente foi pra Bogê// daí a gente ficou lá/ até o meu pai arruma dinheiro pra buscar a gente'*.

Na **SD19** percebemos que há a inversão dos papéis no discurso 'me/meu pai/ele' – o pai passa a ser o personagem principal, pois tudo gira em torno dele 'meu pai tinha', 'ele foi pra uma Vila', 'meu pai tinha que me levar', 'meu pai tinha que í no Brasil', 'meu pai gosta do Brasil' e 'meu pai / tipo / trabalhô'. Vemos que os dizeres vão se constituindo ora por tensão, ora por lapsos de memória (assim/assim óóóó) a serem (re)produzidos sentidos diferentes.

Ao encontro disso, Payer (1999) destaca ser pelos relatos do passado que os sujeitos se representam e, essa discursividade do sujeito se organiza pelas formulações constituídas e por aspectos da temporalidade. Para entendermos melhor, a autora trabalhou em sua tese a perspectiva da temporalidade, sob as representações da memória discursiva de imigrantes, que tem sua especificidade na linguagem e mobiliza-se nos planos da história e do discurso.

Ainda a autora ressalta, já que segue a mesma linha teórica proposta por Benveniste (1968: 262) que, mesmo que ele trate do discurso na perspectiva da enunciação, a mesma referencia ser salutar tomar como base a caracterização de acontecimentos passados, pois diz serem:

*[...] fatos sobrevindos a um certo momento do tempo, sem nenhuma intervenção do locutor na narrativa. Para que possam ser registrados como se tendo produzido, esses fatos devem pertencer ao passado. Sem dúvida, seria melhor dizer: desde que são registrados e enunciados numa expressão temporal histórica estão caracterizados como passados. (PAYER, 1999, p.129, grifos da autora).*

Da mesma forma, a autora traz Jakobson (1974) o qual corrobora com a premissa de que o tempo verbal, o pretérito utilizado pelo sujeito ao dizer, ao relatar um fato denota que esse antecede ao fato discursivo. Para nós, as temporalidades estão materializadas sob a égide do acontecimento, isto é, da história e do discurso, e também nos possibilitam desvendar os aspectos que circundam o discurso dos nossos sujeitos. Assim, definimos que, de nossa observação e análise possam

permeiar nos seguintes aspectos: do acontecimento, nos tempos e espaços, na temporalidade dos verbos, da pessoa do discurso.

Há nos dizeres sempre algo que traga de um modo particular algo **do acontecimento** e, os relatos põem em visibilidade o fato da seguinte forma: **SD19** - *tinham... u-ma u-ma Á -ÁGUA / tinha MUITA chuva / ÁGUA passou QUEBROU TODAS AS CASAS...; **SD20**: *tinha uma chuva BEM GRANDE/ e daí/ passou uma água BEM GRANDEE e quebro a nossa casa.**

A representação do **tempo e espaço**, destacamos nas regularidades a seguir, sendo que as significações entre tempo e espaço se ancoram. Para diferenciar umas das outras, as **regularidades temporais** negritamos e as **regularidades espaciais** sublinhamos. Assim, temos na **SD19**: lá / onde que eu morava / era era um lugar [...] daí tinha escola lá / [...] **um dia**/ [...] **alguns dois semanas** / ou **três** / [...] tinha que me levar na casa das minhas tias [...] a gente ficou lá pra **sempreee**. Em **SD20** temos: já morei em três lugares/ a primeira quando eu morei/ [...] a gente foi por um outro lugar// [...] a gente foi pra Bogê// daí a gente ficou lá. Entendemos que a ancoragem entre tempo e espaço é o que Orlandi (2009, p.79-80) enfatiza sobre os efeitos que se constitui entorno do dizer:

O processo de produção de sentidos está necessariamente sujeito ao deslize, havendo sempre um 'outro' possível que o constitui. [...], o deslize de a para e faz parte do sentido de a e de e. Tanto o diferente como o mesmo são produção da história, são afetados pelo efeito metafórico. Falamos a mesma língua mas falamos diferente. Dizemos as mesmas palavras mas elas podem significar diferente. [...] a historicidade [...] aquilo que faz com que os sentidos sejam os mesmos e também que eles se transformem.

Ao falarem de si, os sujeitos revelam fatos, histórias, sentimentos, também demarca e/ou define os diferentes espaços e tempos em que ocorrem os fatos. Mas, como o discurso é movimento, é efeito de sentido, são as materialidades da história que por deslizes, deslocam o sujeito a dizer-se de outro modo, a submeter-se a novas formulações.

Também, ao fazermos relação entre o espaço (*lá*) e o tempo (*sempreee*), em que o ficar lá pra sempre, utilizando de forma recorrente 'a gente ficou lá / a gente ficou lá', o lá pertencente a classe de palavras - advérbio e, por ser o que vem modificar o sentido do verbo, não permite exatidão espacial, como no caso - ficou, mas ficou onde? Lá... onde...no Haiti? Para complementar o dizer, o lá representa

um lugar no Haiti, pois um deles diz ‘*meu pai tinha que me levar na casa das minhas tias*’, e o outro ‘*a gente foi por um outro lugar// [...] daí a gente foi pra Bogê// daí a gente ficou lá*’. Assim, do espaço que ficaram a ser - numa outra casa, a das tias, mas que não é a sua própria casa, é *um outro lugar*, não o mesmo, o seu lugar, lugar que o identifica, pois ‘*passou uma água BEM GRANDEE e quebro a nossa casa//*’ e aquela ‘*ÁGUA passou QUEBROU TODAS AS CASAS...*’, sendo inevitável a eles deslocarem-se na busca de um novo espaço. Ao expressar ‘*a gente ficou lá pra sempreee*’, ao escavarmos os sentidos da palavra sempreee, é também advérbio, contudo de tempo, como o lá, porém o *lá* mencionamos ser de lugar.

No entanto, o *sempre* vem a margear o *lá*, sempreee – como expressão da possibilidade, de um limite, a denotar temporalidade, pois ao falar de si o sujeito utiliza sempreee de forma enfática demonstrando ser um sempre de complexa aporia, mas que se significa no dizer quase que uma eternidade. A própria discursividade dos sujeitos revela que haveriam de ficar lá pra sempre, e em **SD20** o sujeito diz ‘*a gente ficou lá / a gente ficou lá / a gente ficou lá pra sempree / assim óóó // E daí / meu pai tinha que í no Brasil / tipo pra fazêê fazê coisa / porquee meu pai gosta do Brasil e ele queria que a gente VEM AQUI TAMBÉM//. Então / meu pai / tipo / trabalhô muito aqui / ele ganhô dinheiro / e daí / hum / em 2014 / em 16 de julho / meu pai / mim / fui lá / deu-vol / deu o dinheiro pra mi buscar / assim pra vim no Brasil / [...]*’; e em **SD19** ‘*a gente ficou lá/ até o meu pai arruma dinheiro/ pra buscar a gente*’, a longa espera vem marcada cronologicamente nos dizeres, pois entre o fato trágico ocorrido, as perdas, o tempo de o pai vir ao Brasil, de conseguir o dinheiro até o dia de poder trazê-los ao Brasil, um tempo... uma demora tamanha que, desde a tragédia 2010 até ‘*em 2014 / em 16 de julho*’ foram quase quatro anos de espera.

A **temporalidade demarcada nos verbos** põe em evidência o tempo em que o fato transcorreu, ou seja, tanto pode demarcar o tempo passado, presente ou futuro. Vejamos na **SD20**, *morava /era / tinha / foi / passou / ficou*; e **SD19** *morei / tinha / passou / quebro / foi / aconteceu / ficou / morreram / era / contou*. Percebemos nas regularidades que o tempo verbal empregado é o pretérito e, ao analisar um fato nos remete permear pela história, ou seja, é o passado que se (re)vela e se representa pelas temporalidades, mas que agora se faz presente pelos efeitos da memória.

Nas SDs, nos chama a atenção a **pessoa do discurso**, como podemos observar na **SD20** 'eu morava / [...] meu pai tinha que me levar na casa das minhas tias' e, repetidamente 'a gente ficou lá / a gente ficou lá / a gente ficou lá pra sempree / [...] meu pai / mim / fui lá / [...] pra mi buscar'; e **SD19** 'eu morei / [...] a nossa casa // daí a gente foi [...] a gente ficou [...] pra buscar a gente', faz-nos refletir sobre esse deslize de eu/me/mim/mi para nossa/a gente, revelando que o sujeito "[...] é um lugar no discurso, heterogêneo na sua própria constituição e, por isso mesmo, fragmentado, cindido, o indivíduo (indiviso, uno) é um produto do exercício de poder disciplinar" (CORACINI, 2007, p. 17). Mas ao deslizar para *nossa / a gente* há mudança na posição-sujeito, a incluir os outros, que o constituem e são parte de si - a família. Afinal, não *me* levou somente, levou nossa família, levou '*a gente*' e, ao colocar a língua em jogo discursivamente, o movimento de dispersão o arrebatou, pois ao constituir-se sujeito do discurso ao filiar-se em determinada FD buscará sempre sentidos outros que possam identificá-lo.

Por conseguinte, trazemos a **atemporalidade**, pois seu sentido na discursividade consiste em não precisar o tempo em que o fato transcorreu. Por isso, a atemporalidade não pode se enquadrar dentro do conceito de tempo, também não há como identificar relação a um tempo seja presente, passado ou futuro. Para Stübe (2008), a temporalidade se representa no movimento e constituição da discursividade como marcas, traços de inscrição do sujeito na linguagem e desliza para a atemporalidade, pois o sujeito não tem controle sobre o seu dizer. Reitera também, para que um fato, acontecimento, seja inscrito e retido na memória, precisa passar pelo corpo, provocar fissuras, cravar marcas, significações/percepções que sejam registradas e acessíveis à memória.

Vejamos algumas marcas do discurso que não fazem essa definição temporal: *um lugar, lá onde, pra sempree / assim óóó, e daí alguns alguns dois semanas / ou três / assim/ tinh... u-ma u-ma Á -ÁGUA, assim óóó, por um outro lugar, e quando aconteceu*. Percebe-se nessas marcas como que o sujeito a propor ao seu interlocutor definições espaciais, de lugar, de fatos, do tempo e tudo mais, porém não há como saber. Contudo, ao buscarmos a trama dessa discursividade, pelo fio do discurso, muito do que diz se revela: '*um lugar / lá onde*', o próprio Haiti; '*pra sempree*' - o ficar lá pra sempre não foi '*alguns dois semanas / ou três*' não são dias ou semanas simplesmente, foram meses e anos, 4 (quatro) anos? Mas,

esse sujeito não estaria ainda lá? Pra sempre...pois algo o prende naquele lugar, ‘um sempre’ que se eterniza.

Também, ao dizer o sujeito demonstra certa ansiedade, o desejo de tudo dizer, mas lhe causa certa inquietude, de saber como e a que ordem deve dizer. Contudo, há que se salientar que ele está diante de uma outra língua, não a sua, mas para ele é a estrangeira e nesse processo de aprendizagem da nova língua haverá o equívoco, o titubeio, as vacilações, as repetições, justamente no intento de se fazer entender ao outro, vemos nas regularidades determinadas locuções que se repetem, *‘tinha amigo / tinha amigo; onde que eu morava /onde que eu morava; das minhas tias / das minhas tias’*, ou exprime com frequência *‘e daí / então / assim óóó’*. Observa-se que o sujeito na escritura de si se vê envolvido pela palavra, mas ao mesmo tempo os sentidos lhe são fugidios, o que é próprio do contato com uma língua que ainda está aprendendo, tanto é que de forma constante, o sujeito ao dizer busca afirmação junto ao seu interlocutor, pois quer se fazer entender e ser compreendido e, enuncia como uma chamada de atenção do ouvinte, *‘assim óóó’* – como querendo dizer ‘preste atenção’, ‘você está me entendendo?’. De todo modo, esse sujeito-imigrante institui uma relação discursiva de compromisso com o interlocutor, talvez por reconhecê-lo como o outro na língua.

#### 4.2 ESTAR ENTRE-LÍNGUAS: ENCONTRO DE IDENTIFICAÇÕES

*“Eu amo minha língua. Mas, o que é minha língua? Ter uma língua própria como se tem o próprio quarto. Ter uma língua e que é antes uma língua materna, uma língua natal. Língua da mãe, língua dos ancestrais, da família, língua do romance familiar? E as línguas outras, as outras línguas, a língua dos outros, o outro da língua, o outro na língua? [...]”*  
(RÉGINE ROBIN tradução SERRANI-INFANTE, 1998, p. 231, grifos da autora).

Nesse subcapítulo, valemo-nos das escritas dos sujeitos, do lugar de sujeito-entre-línguas, entre-culturas, entre-outros, entre o um e o(s) outro(s), de modo a

compreendermos as marcas linguísticas que emergem na constituição do discurso, em que a relação com o interdiscurso e o intradiscurso é o que consolida a formulação do dizer.

Salientamos que, para Orlandi (2009, p. 32) os processos discursivos ocorrem "entre a constituição do sentido e sua formulação", e nesse entremeio entendemos que "As palavras não são só nossas" e, ao constituirmos nossa interpretação e análise, nos possibilitam alcançar nossos objetivos. Como afirma Coracini (2007, p. 117), "[...] falar de si é, de algum modo, criar, construir uma história, [...], uma ficção que se torna, pela discursividade, uma verdade, melhor dizendo, uma realidade [...]".

Desse modo, nesse contexto entre-línguas o sujeito poder contar sua história de vida, falar de si, narrar fatos que tenha vivenciado no passado, que agora retoma no presente, faz com que seu dizer se constitua de diferentes modos, como ele mesmo tem a possibilidade de significar e/ou ressignificar o seu dizer.

Diante disso, coube-nos entender a historicidade já que ao imigrar, o sujeito estrangeiro possui uma identidade linguística, o crioulo haitiano. Em observância a isso, Matos (2018, p. 46) salienta ser o crioulo a língua falada pela maioria da população no Haiti, visto que a língua francesa não é do inteiro domínio das classes populares, mas sim daqueles considerados mais escolarizados. Com isso, o francês é a língua da escolarização, porém atualmente junto com o crioulo haitiano, são consideradas as línguas oficiais do país.

Por este viés, Handerson (2010 apud Bordignon 2016, p. 77), destaca que pelo fato de

[...] coexistirem duas línguas no país, com estatutos diferenciados: de um lado o francês, língua ocidental prestigiosa, praticada pelas elites letradas, língua de uso escolar e social e, de outro, o *Créole*, antiga língua ágrafa, oral, mas hoje língua oficial, escrita, com gramática própria, e valorizada no sistema escolar haitiano e no ensino superior (grifo do autor).

Como já mencionamos no 3.3, Cotinguiba, Cotinguiba e Andretta (2018) afirmam que foram décadas e décadas de lutas intensas e de um processo de escravidão para o 'crioulo haitiano' obter o reconhecimento de língua oficial no Haiti. Atualmente diz-se que a língua crioula vem conquistando seu espaço, como a língua mais usual entre os haitianos, bem como ganha adesão entre os jovens no Haiti.

Diante desse cenário sócio-histórico e, conforme supramenção, tanto o francês como o crioulo, além de línguas oficiais do país fazem parte do processo de

escolarização e, junto delas também a língua inglesa. Podemos dizer, que há os que se identificam linguisticamente com o espanhol, e pelos relatos de haitianos trazidos por Matos (2018), já em contato com o português, os mesmos dizem não considerar o espanhol semelhante a LP. Por outro lado, mencionam terem superado barreiras severas durante o tempo que estiveram em diáspora e acreditam ter sido pelo fato de nos países latinos americanos terem conhecimento do idioma espanhol, isso contribuiu para uma melhor comunicação até chegarem no Brasil.

Vale salientar que, os sujeitos haitianos ao adentrarem a fronteira brasileira, já possuem uma variedade linguística específica e que difere de sujeito a sujeito, pois ao questionarmos sobre qual(is) língua(s) conhecem e sabem falar, nos revelam nas SDs

**SD21 - S9(11)2016** – *“Eu sei falar inglês / um pouquinho / dos números one two three four five serens / e tem mais ainda que eu não sei ma meu pai sim/ porque / quem / morava num país que tem inglês tamém// [...] eu sei um poquinho de português, crioulo, mais ou menos inglês, italian”.*

**SD22 - S5(11)2014** – *“É eu-eu tinha eu ía falá INGRÊIS\_/ porque lá onde que eu era / era dominical / tinha a gente ta morand / os haitianos moravam lá perto dos dominical / então / lá tinhaaa / assim os.../ os Estados Unidos / as pessoas / é que eles vi-vieram na escola pra ensiná a gente a falá inglês/ A gente fala crioulo / francês e inglês mais ou menos / porque eu vinha no Brasil / eu não aprendi tudo direito/ porque eu vim no Brasil / cedo / tipooo / num deu...// [...] num deu tempo pra aprendeu muito...Também / aqui / eu falo espanhol / e depois eu vô falá espanhol e português”*

É possível observar nas SDs, conforme supramenção, que os sujeitos no seu próprio país se veem entre várias línguas, tanto que manifesta o que sabe e o quanto sabe de cada uma delas, como podemos perceber na **SD21** *‘Eu sei falar inglês / um pouquinho [...] eu sei um poquinho de português, crioulo, mais ou menos inglês, italian’* e na **SD22** enuncia *‘É eu-eu tinha eu ía falá INGRÊIS [...] A gente fala crioulo / francês e inglês mais ou menos / porque eu vinha no Brasil / eu não aprendi tudo direito/ porque eu vim no Brasil / cedo / tipooo / num deu...// [...] num deu tempo pra aprendeu muito’*. Esse sujeito, ao falar de si, (re)vela certa tensão, pois estar aqui e pensar no lá, no lugar de origem, nas coisas, na língua como o que lhe é faltante também gera tensão. Em relação às línguas o sujeito sabe e/ou precisa saber mais, tanto que demonstra sua frustração por não ter dado tempo para

aprender. Agora o sujeito estrangeiro estar num lugar que lhe é diferente, entre o(s) outro(s) e, em contato com a língua que não é a sua de origem, se vê imbricado nesse processo, próprio do contexto de imigração e que, por estar em constante movimento pode gerar tensão, mas o (trans)forma e traz identificações.

Por isso, Matos (2018) destaca e nos leva a entender esse imbricamento entre o sujeito, a história, a língua, que não há como o sujeito não ser afetado, sendo impossível ficar alheio a todo esse movimento de tensão. Embora tenha sido através de lutas violentas, o desejo de libertar-se da França e pôr um fim e libertar-se da escravidão foi alcançado em 1804 pelo povo haitiano. Fato esse se compararmos ao Brasil foram 84 anos antes, porém o país permaneceu sob os domínios da colônia francesa até o início do século XIX. Por outro lado, o mesmo autor afirma que a França sai de cena, mas vende seus direitos de posse do Haiti para o Estados Unidos, o qual, por sua vez, impôs a sua língua – o inglês, língua essa que começou a fazer parte do processo de escolarização. O próprio sujeito manifesta que as pessoas dos Estados Unidos iam à escola para ensinar a língua, como podemos perceber na **SD22**, *'lá onde que eu era [...] lá tinhaaa [...] os Estados Unidos / as pessoas / é que eles vi-vieram na escola pra ensiná a gente a falá inglês'*.

Isso posto, o próprio autor destaca que há esse diferencial do povo haitiano, de possuírem fluência e habilidades específicas em várias línguas e, isso chama atenção, tanto que em contatos tidos pelo seu próprio estudo com alguns estrangeiros aqui no Brasil, surpreenderam ao demonstrarem que além do crioulo sabem o inglês, francês e o espanhol. E, para nós também, causou-nos surpresa enunciarem que sabem tantas línguas quantas nos mencionaram ou queriam ou querem aprender, *'A gente fala crioulo / francês e inglês [...] aqui / eu falo espanhol / e depois eu vô falá espanhol e português'*. O português nos chama a atenção, pois foi o que constituiu esse estudo e, as escrituras de si possibilitaram-nos entender os dizeres dos sujeitos que se (re)velam em LP.

Surpreendemo-nos com a quantidade de línguas que esses sujeitos-imigrantes possuem. Por isso, inquieta-nos saber, será fácil o processo de aquisição das línguas?

Embora pareça-nos ser fácil para os sujeitos-imigrantes aprenderem uma nova língua, não é bem assim. Matos & Roman (2018) afirmam que, os sujeitos-imigrantes vêm do Haiti e carregam como possuem facilidades nas suas línguas

(crioulo, francês, inglês e espanhol), porém há os que esbarram na dificuldade da LP estando em nosso país. Ainda ressaltam que, não compreender a língua, passa a ser um dos entraves registrado por gestores de empresas, que dizem dificultar o relacionamento, mas que em nenhum momento foi motivo de indeferir a contratação dos estrangeiros haitianos para serem seus colaboradores.

Também nossos sujeitos-imigrantes, que compõem esse nosso escopo, pelo que percebemos anteriormente, manifestam saberem muitas línguas (crioulo, francês, inglês, espanhol), sendo essas que carregam e os constituem. Ao imigrarem o nosso país, há o encontro com a LP, que observamos pelos modos do sujeito enunciar e como (re)velam efeitos dessa relação entre-línguas. A partir das SDs podemos perceber identificações do sujeito que demonstram como estes formulam e/ou têm posição no discurso:

**SD23 - S5(11)2014-** “AAh / primeiro dia que eu vim no no Brasil / [...] ma eu não entendia NADA que eles tavam falando...// [...] e daí / quando eu falo pra dire / a dire não ESCUTA A MINHA LÍNGUA (fala achando graça). [...] Humm.../eu--não--enten-di—N-A-D-I-N-H-A--do--que--eles--ta--vam--fa--lan--do.(risos). [...] Vocês tavam falando que vocês tavam falando assim blá blá blá blá...muitas coisa /que eu não escuto assim/ **[e você entendia eles?]** Não.../[ **E você falar?**] quando eu falo d-na minha língua / EU ESCUTO que ELES NÃO ESCUTEM”.

**SD24 - S6(9)2016 - [Como foi chegar no Brasil?]** “Minha prima veio direto con / a-aqui / em Concórdia / a gente foi Camboriú/ primero// eu num entendia NADA / quando a gente / quando eles falavam as coisa / [...]parecia quee(risos) / eles falava outra coisa que eu pensava(risos) [...] tudo o que eles pensava/ eu pensava/ outra coisa(risos) [...] // parecia estranho TUDO// [...] MUUIIIITOOO ESTRANHO // eu num entendia nada //”.

O que é isso? Que língua é essa? Eu não entendo ‘NADA...N-A-D-I-N-H-A’ é TUDO// [...] MUUIIIITOOO ESTRANHO’. O que é que vou fazer?

E, se falo ‘d-na minha língua’???

Ops! Bonjour! Kisa? Kòman? Mwen byen kontan rekonèt...<sup>35</sup>

‘EU ESCUTO que ELES NÃO ESCUTEM’. De que me adianta falar? E nesse ‘blá blá blá blá’ como é que vamos nos entender?

35 Linguagem crioulo haitiano, será que vamos entender? Ops! Bonjour! (Olá), Kisa? (Pois não?), Kòman?( Como vai?), Mwen byen kontan rekonèt (Muito Prazer).

Imagina só você estar num lugar e nada compreender? Para nós, a exemplo, o crioulo, conforme exemplo supracitado, também não entendemos nada, nadinha. É possível imaginarmos como esse sujeito-imigrante se vê, se sente diante de tanto estranhamento?

Observamos nessas sequências, que ao falarem de si, os sujeitos se posicionam como espectadores do processo de inserção à língua. Ambos ressaltam que nada entendem da língua, como vemos **S5**: *'Vocês tavam falando que vocês tavam falando assim blá blá blá blá...muitas coisa /que eu não escuto assim'*; **S6**: *'quando eles falavam as coisa / [...] parecia quee (risos) / eles falava outra coisa que eu pensava(risos);* Percebemos que **S5** inclui os outros e nós, nesse caso entrevistador, nos sentimos incluídos, pois enuncia: *'Vocês tavam falando que vocês tavam falando assim bláblábláblá...muitas coisa'*. Contudo, esse *bláblábláblá* - que significa tanto para ele que diz, como para nós, pois ele nos revela que sabe falar uma língua que não entende. O *bláblábláblá* como figura de linguagem a denotar imitação, ruídos, mas que de alguma forma vem para contribuir ao processo de formação e constituição das palavras. Aqui, a exemplo do que diz o sujeito, era um *bláblábláblá*, o estranhamento do sujeito no modo como se insere nas formas da língua(gem) em que, ao usar o *bláblá/ tava / nadinha*, sendo próprio do Português Brasileiro, demonstra a inserção do sujeito na ordem da língua por furos na língua(gem), promove rupturas, rompe o modo de ver a língua, já que ele (re)conhece a forma onomatopaica, pois ele já está em processo de inserção na língua e, somente quem sabe a LP é capaz de reconhecê-la. Afinal, saber a língua é saber como ela funciona. É também, compreender os sentidos que dela emergem.

Ao saltar aos olhos a expressão, *'a dire não ESCUTA A MINHA LÍNGUA'*, e de que adianta vocês ficarem nesse *'bláblábláblá'* se *'eu não escuto assim'*. Entendermos os sentidos dessa ESCUTA, que não se completa, que não é a escuta desejada pelo sujeito, pois se configura numa oposição da não ESCUTA. O escutar como processo de entender-se um ao outro, de compreender, estar atento ao seu interlocutor, voltar a atenção ao que diz, não acontece. A língua do outro *'A MINHA LÍNGUA'*, não é uma língua audível, que se consiga captar com facilidade. Na verdade, com a não compreensão da língua, há o processo de dispersão, o deslocamento na relação dos sujeitos, pois na relação com o outro/Outro, imbricando conflitos, há dificuldades de reconhecer-se e constituir a identidade.

Também percebemos que o ‘você’ desliza para ‘eles’ - ‘*ELES NÃO ESCUTEM*’. A forma que o sujeito ao enunciar insere na discursividade o seu interlocutor, lhe é próprio da posição a que ocupa para dizer. Em relação à língua e, o que vem do(s) outro(s) lhe causa estranhamento, mas ‘eles/ vocês’ também não me compreendem ‘*eu falo d-na minha língua*’, pois aqui o sujeito (re)vela que carrega a sua língua, língua que fala, a sua língua de origem, LM, que diz ser ‘*minha língua*’, não é a do outro, nem a estrangeira ou o português, é ‘*d-na minha língua*’ que falo mas, ‘*EU ESCUTO que ELES NÃO ESCUTEM*’, como que dissesse, eu não entendo vocês ou como (re)vela ‘*eu não escuto assim*’, mas vocês também não me ‘*ESCUTEM*’, não me entendem.

Ao analisarmos os dizeres ‘*d-na minha língua*’ / ‘*EU ESCUTO que ELES NÃO ESCUTEM*’, em relação à alteridade, vemos retratada uma forma conturbada que, se (re)vela numa escuta pelo interlocutor perturbada, de forma a dificultar a compreensão entre ambos. Será uma escuta no sentido da não escuta, que poderíamos denominar como silenciamento? Na verdade, podemos perceber que há o silêncio à língua, como também há a surdez da mesma.

Sabemos que a mobilidade imigratória vem desde longa data, ou até podemos dizer desde sempre, pois desde que nos reconhecemos como gente, como seres humanos, o ir e vir são intrínsecos aos indivíduos, mesmo assim, nada se faz para que se possa vivenciar e/ou registrar as últimas histórias de imigrantes, de um modo totalmente diferente ao que se registra nos dias atuais.

Já o dissemos no primeiro capítulo, mas reafirmamos não haver se quer políticas públicas educacionais que possam servir de amparo às escolas, sejam nas esferas federais, estaduais ou municipais, visto necessitarem de suporte técnico-pedagógico para atenderem as demandas em relação ao ensino de língua aos imigrantes.

Se atualmente são as crianças haitianas que estão vindo ao Brasil, as quais vêm morar com seus pais, outrora outros contextos imigratórios se configuraram. Afinal, queremos dizer que, fizemos...poderíamos fazer ou faremos algo em relação às crianças estrangeiras que buscam a inserção nas escolas no anseio de aprenderem a língua do outro – a LP? Mas, será que estamos preparados a ensinar a (nossa) língua, sem que apaguemos a sua própria língua – a materna?

Nessa linha trazemos Orlandi (2007), a qual destaca a importância do sujeito migrante situar-se entre uma *'língua outra'*, sendo o processo vivenciado por ele de se colocar 'ao lado' dessa mistura de línguas, a constituir-se sujeito da linguagem.

Ressalta ainda, que sujeito e língua(gem) são constituídas ao mesmo tempo. Também salienta que entre a LM e a *'língua outra'* na busca do sujeito por se identificar há o deslocamento tenso e distenso do próprio sujeito na/pela linguagem, no nosso caso as identificações que emergem nesse sujeito se revelam na tensão.

Ao encontro disso, Celada (2008) interroga esse processo de inserção em outra língua, parafraseando o que outrora fora dito por Caetano Veloso 'O que quer, o que pode uma (esta) língua?'. Mesmo que, em sua análise o foco seja pensar os processos de funcionamento que envolve aprender a LE, as outras línguas materna/segunda/nacional compõem o universo de línguas do sujeito. Pelo que evidenciamos, há similaridade ao que aqui se configura, pois nossos sujeitos se veem nesse (entre)meio das línguas e, de certa forma, não sabem o que esta língua quer dizer, tanto que diz *'eu--não--en-ten-di-N-A-D-I-N-H-A-do--que-eles--ta-vam--fa-lan-do'*. Por outro lado, a sua língua de origem, como poderá se fazer ouvir? Por isso, *'quando eu falo d-na minha língua / EU ESCUTO que ELES NÃO ESCUTEM'*.

Ante o exposto, coadunamos com a autora de que no processo de aquisição de uma nova língua, seja levado em conta a relação sujeito/linguagem, ou seja, uma forma do sujeito inscrever-se e subjetivar-se na língua. Diante do ensino/aprendizagem há que se considerar práticas que possibilitem ao sujeito explorar a dimensão do funcionamento da língua(gem), como também

[...] o que ela quer do sujeito (no sentido do que dele solicita), o que ela "pode" no campo de sua subjetividade e, dessa forma, explorar a relação sujeito/linguagem — o que implicaria trabalhar a relação sujeito/sentido, sujeito/memória discursiva. (CELADA, 2008, p. 147).

Já para Coracini (2007) o desejo pelo lugar de repouso, mas que lhe causa estranheza é um lugar do confronto, da impossibilidade de inserção na língua ou de relacionar-se com o outro, a ilusão de completude, mesmo que aflora um estranho desejo no sujeito a dizer(-se), a lhe causar ilusão de alcance, pois nesse lugar, nessa outra etnia tudo é escorregadio, fugidio e o que lhe constitui, falta.

Esse sujeito tem o lugar, tal qual Coracini (2007, p. 143) relata de a língua ser

[...] como promessa que nunca se realiza: promessa de originalidade, de pureza que ao mesmo tempo aponta para a hibridez, que faz irromper a disseminação e a impossibilidade de estancamento, para o mito da totalidade, da perfeição (mito do nativo), da origem (mito da língua materna como lugar de repouso, do conforto, do estável), da posse de uma língua ou de várias que, afinal, se resumem na promessa (e no desejo) de uma única língua – total, absoluta, inédita, que, se pudesse ser alcançada, revelaria a verdade na sua totalidade, o ser humano na sua inteireza, sem furo, sem porosidade.

Compreendemos que, a inserção do sujeito do discurso, no momento em que ele se vê entre a sua vontade de dizer e as expectativas do outro, de ser a promessa alcançada, entre as amarras do poder há o que lhe impede o dizer. Assim, na busca do que dizer, na busca pelas palavras suas e do outro, estas resvalam como fragmentos e fagulhas aqui e ali, impossibilitando-o dizer o seu próprio dizer.

Assim, prosseguimos no próximo subcapítulo de forma a entendermos como esse sujeito se situa aqui e ali, ou seja, como esse sujeito se move nas diferentes línguas.

#### **4.2.1 Movências do Sujeito (entre) as línguas: materna e estrangeira**

*“[...] é preciso pensar a relação do sujeito na língua, da língua, pela língua, inserido em contexto de imigração, para que as línguas – seja a materna, a segunda, a nacional, seja a estrangeira –, possam ser pensadas como desdobramentos da relação sujeito-línguas, e também como investimentos do sujeito (conscientes e inconscientes) feitos nas malhas de sua identidade, subjetividade, ao longo de sua história de formação linguística”. (ECKERT-HOFF, 2016, p. 145).*

O sujeito tem sua constituição na e pela língua(gem). A partir desse princípio, é possível fazer a ponte com a epígrafe supracitada, visto que nosso sujeito se situa no movimento de imigração e vive o (entre)lace com línguas e línguas, sujeitos e sujeitos a subjetivar-se e constituir-se identitária e historicamente.

Com isso, faz-se necessário tecer conceituações acerca da LM, e, primeiramente o faremos com Coracini (2007, p. 48), a qual define que

[...] toda língua é materna, na medida em que nela nos inscrevemos, em que ela se faz ninho, *lar*, lugar de repouso e de aconchego; ou melhor, toda língua é materna e estrangeira ao mesmo tempo.

É o mesmo que dizer, nós não possuímos jamais uma única língua, estamos imbricados nas línguas, pois se há a LM, haverá outras, a LE e outras mais que poderão lhe ser estranhas, mas possibilitam ao sujeito (res)significar-se sempre.

Conforme Coracini (2007, p. 144) afirma, “a língua materna se opõe a língua estrangeira, mas ao mesmo tempo se complementam na ânsia de uma “prometida” língua total, sem interdições nem inibições”. Entendemos que a oposição entre a LM e a LE é pelo modo como elas se significam (no e para) o sujeito. Essa impressão de oposição entre as línguas, na verdade, é o que possibilita ao sujeito dizer numa língua, o que às vezes é impossível ser dito noutra. Ou seja, muitas vezes pelas CP em que se situa para dizer, não poderá dizer na sua própria língua – LM, necessitando utilizar-se da outra língua, a LE. Ocorre que, ao sujeito se inscrever em uma LE, esta “será portadora de novas vozes, novos confrontos, novos questionamentos, alterando, inevitavelmente, a constituição da subjetividade. (Id., 2003, p. 153).

Ainda destaca que, “a língua estrangeira é a língua ‘estranha’, a língua do estranho, do outro. Esse estranhamento tanto pode provocar medo como uma forte atração” (Ibid., p 149), compreendemos que, por ser a língua do outro, de fora, de quem nos é estranho já causa estranhamentos e faz do lugar entre-línguas um lugar de tensões, do atravessamento de outras línguas, da hibridez, do imbricamento de línguas/culturas. Por isso, o sujeito entre-línguas é clivado, cindido e propenso ao movimento constante.

No entanto, entre as línguas a autora menciona que:

Falamos uma (ou várias) língua que é (são) sempre a língua do outro e para o outro, que vem plena do outro – língua estrangeira-materna, materna-estrangeira-, cuja falta em mim imagino completar, mas é sempre e apenas prótese da falta e, como tal, deixa marcas, vestígios da fratura, da sutura [...] (Ibid., p. 145).

Todo o sujeito, ao migrar, leva consigo a língua que o constitui, sua língua materna. No entanto, estando num novo lugar, encontra outros que falam não a sua língua, mas outra(s), do(s) outro(s), do lugar que o outro vive, portanto para ele serão estranhas.

As SDs que trouxemos, representam o dizer dos sujeitos ao serem interrogados sobre as línguas que sabe e fala. Buscamos também saber em quais situações e com quem se utiliza mais de uma ou outra língua? Isso nos possibilita perceber como se dá a relação desse sujeito com a(s) língua(s):

**SD25 - S1(9)2018** - *“Lá na escola do Haiti nós falava o francês / agora num sei mais / esqueci // [...].”*

**SD26 - S4(8)2014** – *“Eu uso MAIS FÁCIL o português // [...] sóó eu faloo haitiano sóó com meu pai eee a minha mãe / porque eles não entendem / [...] eu falo com meu irmão em PORTUGUÊS porque ELE entende que que eu falo.../ ma ma minha mãe e meu pai não. **[Pra pedir as coisas pra eles, qual língua você usa então?]** Em crioulo / **[Por que em crioulo?]** sí...e agora eu já se esqueciii UM MONTE de palavras de crioulo / porque eu gosto mais de falá o PORTUGUÊS de crioulo / EU QUERO ESQUECÊÊ TUDO QUE EU FALAVA DE CRIOLO.../ **[ por que esquecer?]** Porque daí... **eu vô podê fala só o PORTUGUÊIS [por que só falar o português?]** Por que o português é bem legal (risos).”*

Analisando-se as SDs, poderíamos dizer que há o apagamento da língua desses sujeitos? Ou, o que o crioulo carrega? O que fez com que o sujeito se identificasse tão facilmente ou rapidamente com a LP? O que sabemos é que pelo dizer da **SD25**, sua vinda ao Brasil é muito recente, ou seja, nesse mesmo ano e, ao interpretarmos o dizer de que lá no Haiti ‘*nóis falava o francês*’, mas que ‘*agora num sei mais / esqueci*’, pois ele - já não se vê mais na sua língua, esqueceu. Um sujeito a transformar-se, na e pela língua, no e pelo outro, na e pela história, capaz de alterar, movimentar(-se). Assim, a língua um dia ‘habitada’ restará somente às marcas, as cicatrizes, visto não haver o controle sobre o dizer, mas há sempre o movimento.

Contudo, o processo de constituição do sujeito na/pela língua(gem) não é pela sua língua que o sujeito se vê, mas pela do língua do outro, pois pela sua ocorre que

[...] o sujeito, barrado pela linguagem (ou pelo discurso), sujeito que se vê no e pelo olhar do outro que o constitui, que atravessa seu corpo e se torna sangue e carne, fragmentos dispersos que se juntam e reúnem, tornando-se semelhante, 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).

Desse modo, a posição-sujeito ao se dizer, devido os entre-lugares que o atravessam, ao inscrever-se na língua outra, arma-se uma trama de extrema movência do sujeito enquanto posição de imigrante. Visto que, ele não estará mais em um único lugar, mas em muitos lugares, nem se verá em uma única língua, mas no entre-línguas, como no entre-culturas e, conseqüentemente, entre-nações.

Ao nos debruçarmos analiticamente na **SD26** – *‘Eu uso MAIS FÁCIL o português’*, esse dizer externa que a outra língua, que para ele é a estranha (mas agora não mais), ou diríamos a estrangeira, a LP, que incita-nos dizer língua brasileira. Bom seria se assim poderíamos chamá-la, para representar linguisticamente nossa brasilidade. Não foi por falta de esforços, pois, conforme Payer (1999) desde o século XIX, intelectuais e políticos brasileiros, pelas condições autônomas, políticas, econômicas, sociais e linguísticas do Brasil em face a Portugal, intentaram veementemente mudar o idioma de LP para Língua Brasileira. Mas, devido às “condições históricas da interdição das línguas dos imigrantes”, da homogeneização linguística, nossa identidade linguística brasileira durou tão pouco e, com isso a “[...] reafirmação do Português como língua nacional diante dos imigrantes” (Ibid., p. 47).

No entanto, como somos um território que vive esse processo de mobilidade imigratória, queremos entender, conforme regularidades anteriormente mencionadas, como pode, em tão pouco tempo de estada em solo brasileiro, um sujeito-imigrante já dizer que o uso do português já está *‘MAIS FÁCIL’*, tamanha a ênfase ao dizer que já sabe o português. Enquanto isso, a LM, a língua que nos significamos entre os que nos são próximos como o pai, a mãe, aí sim *‘sóóó eu faloo haitiano sóó com meu pai eee a minha mãe / porque eles não entendem’*. Ao dizer que fala haitiano ao invés de crioulo ou francês, como já mencionamos serem as línguas trazidas por esse sujeito, o mesmo refere-se *‘eu faloo haitiano’*, isso nos impulsionou compreender, se houve equívoco por parte do sujeito para referir-se desta forma ou deslize. Conforme destacam Cotinguiba, Cotinguiba & Andretta (2018) é muito mais usual no Haiti a utilização do termo *‘crioulo haitiano’* ou somente

‘haitiano’ para designar a língua. Por isso, para fazer referência a sua língua de origem o sujeito utiliza simplesmente a expressão ‘*falooo haitiano*’ e prossegue justificando-se, pois se não falasse a LM ou a língua de berço ‘*eles não entendem*’. No entanto, ‘*eu falo com meu irmão em PORTUGUÊS porque ELE entende que que eu falo*’, assim com o irmão já não é mais a LM que fala, pois entre os dois já se entendem perfeitamente com o português, e como Coracini (2007, p.17) afirma “[...] carrega em si o outro, o estranho, que o transforma e é transformado por ele.”

Se analisarmos esses dizeres ‘*eu falo com meu irmão em PORTUGUÊS porque ELE entende que que eu falo*’, mas com ‘*minha mãe e meu pai não*’, o que pensar sobre o que diz que com o irmão pode utilizar o português e com os pais não? Podemos pensar sob a premissa de inserção dos alunos nos espaços escolares, pois ao serem colocados em contato com a língua, o que vemos é a escola tornando o ensino da língua-outra-, a LP, um processo de aprendizagem da língua de extrema eficácia em favor à língua brasileira, pois eles, os irmãos já sabem a língua, e agora podem ensinar a língua aos pais em casa.

Ao falar sobre qual língua se utiliza para pedir as coisas aos pais, o sujeito-imigrante enuncia: ‘*Em crioulo / [...] e agora eu já se esqueciii UM MONTE de palavras de crioulo / porque eu gosto mais de falá o PORTUGUÊS de crioulo / EU QUERO ESQUECÊÊ TUDO QUE EU FALAVA DE CRIOLO*’. Emudecemos com esses dizeres e nos interrogamos: poderíamos pensar que o próprio sujeito queira apagar e/ou silenciar a sua própria língua? Haveria a possibilidade de considerarmos que a língua de sua origem é passível de esquecimento? Nesse novo contexto poderá haver a substituição da sua língua por outra? Seria tão fácil assim? O que haveremos de pensar? Um sujeito que se vê entre as línguas, entre os outros, entre as diferenças, as culturas e, isso tudo a constituí-lo, por múltiplos atravessamentos, a deslocá-lo numa língua, noutra língua, cada uma de forma específica, também a esbarrar no outro, nos outros, ou seja, está em relação de alteridade, que se (des)constrói de modo incessante (CORACINI, 2007).

Contudo, como pensar a movência desse sujeito entre-línguas que diz ‘*já se esqueciii UM MONTE de palavras de crioulo*’ e ‘*EU QUERO ESQUECÊÊ TUDO QUE EU FALAVA DE CRIOLO*’, será possível compreendermos como isso se significa? Esse dizer rompe com o nosso próprio dizer, é uma inscrição do sujeito na/pela língua cortante, deslizante, escorregadia, intrigante, fugidia. Ela é tudo e muito mais do que se pode dizer da língua, pois entre o ‘*se esqueciii*’ e o ‘*QUERO ESQUECÊÊ*’

*TUDO*’ há o (entre)lace do sujeito que “[...] não é qualquer falante: é um sujeito que fala do lugar do sujeito-entre-línguas – marcado por deslocamentos, estranhamentos e ainda encontros, reencontros ou desencontros nas línguas – um sujeito que fala e que falta.”(ECKERT-HOFF, 2016, p.140).

A trama que se arma diante da subjetivação e da constituição identitária desse sujeito que não pode mais ser quem é identitariamente, pois já não está no seu lugar de origem e agora se representa no que diz ‘*porque eu gosto mais de falá o PORTUGUÊS de crioulo*’, ao mesmo tempo em que emergem identificações a constituí-lo na e pela língua, resvalam os sentidos a tal ponto que ele dirá ‘*EU QUERO ESQUECÊ TUDO QUE EU FALAVA DE CRIOLO...*’ e, isso nos (re)vela que o sujeito, ao dizer, é capaz de velar a sua própria língua, a sua LM, a língua que o constituiu até então, quer apagar/anular/esquecer e se representar pela língua outra. Estaria esse sujeito já assumindo sua brasilidade ou assujeitando-se simplesmente à língua? Ao ser questionado por que haveria de esquecer a sua língua, o mesmo justifica ‘*Porque daí... eu vou podê fala só o PORTUGUÊIS [...] Porque o português é bem legal*’. Isso posto, poderíamos interpretar que esse sujeito não queira admitir estar entre uma e outra, não mais aqui e ali, pois nos (re)vela querer aglutinar as línguas, a tornar uma. Haveríamos de pensar que, no momento que aprender a língua-outra, a sua língua de origem não cabe mais ao sujeito? Ou será que na sua língua, há algo marcante que lhe cause sofrimento, por isso seja melhor esquecer?

Haveremos de compreender o porquê de o sujeito estrangeiro querer falar somente o português, língua que lhe era estranha. Talvez possamos levar em conta o que Robin (1993) pontua, que para o sujeito falar haverá a/ou (im)possibilidade, já que ele “[...] fica sempre na borda, na margem, onde o estranho e a estranheza vêm se atar a ele mesmo, ao maternal, ao fantasma da língua ou a impossibilidade de habitá-la”. (Ibid., p. 137-138).

Dito isso, coadunamos com Eckert-Hoff (2002) de que, se a escola não buscar estratégias eficientes ao ensino, tenderá ao aprisionamento do sujeito, a impossibilitá-lo de construir e reconstruir os sentidos, impedindo o sujeito de subjetivar-se, mascarando assim a subjetividade. Ao professor, que sempre a espera por receitas, métodos e estratégias inovadoras, fazemos uso do mesmo dizer de Eckert-Hoff (Ibid., p. 47), “[...] não depende de novas (ou velhas) metodologias, já que nenhuma dá conta da constitutividade heterogênea e conflituosa do sujeito.

Depende sim, de uma postura do professor e da escola” para juntos buscarem caminhos que possibilitem aos sujeitos se sentirem envolvidos, terem voz e vez, na sua própria língua, não que possa ser esfumada e/ou abafada simplesmente pela escola. Não haverá (re)significação sem que o sujeito possa nesse novo lugar, nessa nova língua, ‘*tocar os fios*’ na busca de novos sentidos.

Interessa-nos, porém, refletirmos sobre as formas de representação da língua, pois o sujeito ao se inserir nesse outro lugar abandona não somente a sua pátria, a sua terra, o seu lar, mas esquece/apaga a sua própria língua de origem e, passa a dominar a língua do outro: aqui a LP. Ele vê a busca por aprender a língua do outro como uma necessidade de se representar entre todos.

Com isso, a sua fala se configura, atravessada pelos outros, pois justamente como Coracini (2007, p.131), “Toda língua como todo sujeito são atravessados por outros, pelo Outro, toda língua é o outro [...]”, em que, LM e estrangeira se atravessam, e o sujeito do discurso fica numa relação entre as duas, ou seja, entre-línguas.

Nessa perspectiva, as SDs em que selecionamos regularidades, mostram identificações do sujeito em relação à(s) língua(s), bem como perceber marcas e efeitos de constituição identitária que emergem nesses dizeres:

**SD27 - S1(9)2018** - *“Eu falo / crioulo com meu pai / português cá minha madraستا// [E na escola?] português/ ninguém compreende crioulo // [Em quais situações você usa mais uma ou outra?] Pra pedir as coisas que quero // [qual língua usa pra pedir as coisas?] pa pedi pro meu pai eu uso o crioulo / mas pa minha mãe eu uso o português”.*

**SD28 - S5(11)2014** – *“Quando eu falo cos brasileiros/ eu falo português / ma quando eu falo com os haitianos/ às vezes eu falo p-melhor em francês/ ma tem alguns haitianos / que fala INGLÊIS / e nós / eu / não sabe falá inglês porque /eu vim / num deu tempo pra eu aprendê direito e-no Haiti / [E, em casa com o pai e a mãe?] hãnn...às vezes / crioulo / porque minha mãe sabe falá /só e-ela sa-sabe falá português / só que mais ou menos assim óóó / tem algumas coisa que eu tenho que ajudá ELA A FALÁ/ [...] Cada coisa que eu falo pra eles .../ eu ajudo minha mãe a falá o português”.*

**SD29 - S2(7)2018** – *[Em casa qual língua você usa?] “crioulo / e francês [...] porque eu gostoo//”.*

**SD30 - S9(11)2016** – “[...] *eu uso o português quando tenho amigos brasileiros e eu uso crioulo quando eu tenho amigos de/ de crioulo// [...] co mia mãe e meu pai e mia irmã só falamos português/ mesmo que a gente é estagero// pra aprendê mais um pouquinho//”*.

O que se pode perceber nas **SD27** e **SD28** é que, o sujeito estar nesse lugar, entre-línguas e não saber a língua do outro, o impede que ele compreenda os sentidos, como também se relacione com os outros. Isso requer que, ou ele aprende ou aprende a língua do outro, pois ao nos revelar que a língua falada na escola é o ‘português’, foi sem hesitar e, imediatamente complementou ‘ninguém compreende crioulo’.

Dito isso, fica claro que, caso o sujeito não aprenda o português que é a língua oficial deste território, ele não será compreendido na sua própria língua. Aquele que vem de fora, para se fazer entender nesse outro lugar, se vê quase que na obrigação de aprender a língua do outro, mas aquele daqui, termo que denomina –‘ninguém’-, precisa saber a língua de ‘fora’. Como ‘ninguém’ compreende o crioulo, não adianta mesmo falar, assim a esse sujeito torna-se preferível, adaptar-se à língua do(s) outro(s). Ele mesmo diz ‘*Eu falo / crioulo com meu pai / português cá minha madrasta*’, a sabermos que a madrasta é brasileira e com ela fala em português. Nos chama atenção ao questionarmos sobre qual língua usa para pedir as coisas em casa: ‘*pa pedi pro meu pai eu uso o crioulo / mas pa minha mãe eu uso o português*’, com isso a língua que habita esse sujeito provoca deslizos aqui e ali, e vem sem pedir licença, a identificar-se com o quê diz e, como o pai é da sua origem, sangue do mesmo sangue, fala em crioulo e com a madrasta, que é brasileira, fala em português. Percebe-se que ao dizer o sujeito incorpora o termo madrasta de tal forma, que ele próprio se transforma, levando-o a significar ‘madrasta’ igual a ‘minha mãe’. Podemos também pensar o termo ‘madrasta’ como a representação da língua para o sujeito. É dentro da língua outra que o termo ‘madrasta’ se insere e se significa, não na própria língua do sujeito que discursiviza, mas na língua do outro, visto que a madrasta aqui, significaria a LP.

Coadunamos com a premissa de Eckert-Hoff (2016, p. 144), a qual faz referência a Robin (1999) ao discorrer sobre a língua outra, de que

[...] os traços da língua primeira não se apagam e os traços da língua outra produzem novas marcas, que de alguma forma modificam seu eu, sua assinatura. Há, pois, os *entre-dois* que não se opõem, mas se relacionam

entre si por um movimento de travessias, que se marcam por errâncias e inscrições: entre o eu e o outro, entre o lá e o cá.

Isso posto, nos impulsiona compreender as significações<sup>36</sup> de *'madrasta'* - de ser a mulher, esposa ou a companheira do pai, em relação aos filhos por ele tidos em relacionamento anterior e, *'mãe'* - considerada aquela que nos dá a vida, oferece carinho e, proteção aos seus filhos. Assim, o sujeito ao dizer *'minha madrasta/minha mãe'* vem como um lapso, escorrega sem que se perceba, escapa pelas bordas, mas traz identificações, subjetivações, pois a madrasta convive com o pai e com ela falamos, não a nossa língua, mas a do outro, em respeito a ela falamos a língua que lhe é própria da origem. É uma relação que desloca o sujeito a produzir sentidos outros no dizer e cria laços fortes, pois ser chamada *'minha mãe'* traz identificações de um relacionamento de afetividade, de maternidade e, também de afetos e de reciprocidade de sujeitos entre a(s) língua(s) e, a receptividade nesse novo lugar é de hospitalidade, pois dessa hospedagem faz a própria morada.

Esse deslize do sujeito ao dizer, de mãe à madrasta, vale ser pensado, pois conforme Coracini (2007) poderá ser um modo da língua em transformação, pois se dissermos mãe remete à materna – língua da mãe, do repouso, do aconchego, do que completa, do desejo; se dissermos madrasta carrega sentidos outros e que podem ser diferentes de mãe, apontando para mal-estar, desconforto, punição. Consequentemente, para falar com minha madrasta ou do modo que desliza *'pa minha mãe eu uso o português'*, significa que não é tão fácil assim eu-sujeito em relação à madrasta ter de usar uma língua que para mim é estranha.

Conforme a **SD29**, o sujeito nos revela conservar a sua língua de origem em casa com a família e, ao ser questionado por que, imediatamente a resposta afirmativa do gosto pela língua e não é qualquer língua, mas a sua, de berço, língua do aconchego, da aproximação, da familiaridade. Por outro lado, a **SD30** busca outra perspectiva, adequar à língua conforme os sujeitos que se relaciona. Da mesma forma, *'só falamos português/ mesmo que a gente é estrangeiro// pra aprendê mais um pouquinho//'* como uma preocupação em aprender mais a língua do outro.

Coracini (2007, p. 145-146) destaca ser próprio do sujeito, no momento em que discursivisa, pois

---

36 Disponível em <<https://dicionariodoaurelio.com>>. Acesso em 21 out. 2018.

[...] qualquer língua é fragmentária, híbrida, constituída de outras – línguas, culturas, ideologias – tão fragmentárias e fraturadas quanto o sujeito (da linguagem), que busca em vão a completude, sua e da “sua” língua, porque se percebe incompleto, falho assim como é falha e incompleta a língua – o que lhe provoca angústia, frustração -, que se crê homogêneo (ou assim desejaria ser), mas se flagra na heterogeneidade – sujeito clivado, múltiplo, incapaz de controlar e de se controlar; que crê na língua unívoca, transparente e monossêmica, mas que, a todo momento, surpreende-se com a necessidade de precisar o sentido, de definir os termos, de remediar os mal-entendidos; depara, não raro, com os atos falhos, os lapsos, os deslizamentos de sentido e, neles, com o seu próprio deslize....

Com isso, entendemos que a língua falha, provoca rupturas no dizer, é deslizante de sentidos outros e, não há quem possa controlar, nem o próprio sujeito consegue. Ele próprio se vê imbricado entre o hibridismo de línguas, entre o um ou os outros, a alteridade, as culturas e, nesse atravessamento vivido pelo sujeito, há que se levar em conta os aspectos, as manifestações culturais que lhes são inerentes, visto que não há sujeito sem cultura. Justamente, pois

[...] a cultura atravessa, portanto, os processos identificatórios por que passa o sujeito, já que constitui o cerne da organização de sua relação com o outro. Para a psicanálise, o sujeito mergulha na cultura assim que se insere na linguagem e, por meio dela, se constitui como tal, movimento que implica, necessariamente, uma relação com o Outro, um *familiar-estrangeiro*, [...] (DE NARDI, 2007, p. 52).

Cabe-nos ainda ressaltar, que em toda a relação do sujeito seja com a língua, com a cultura, ou nas próprias interações dos sujeitos, a autora aponta haver possibilidade de falhas, como também do equívoco, sem que haja controle. O que significa dizermos, que não há nada que garanta ao sujeito o perfeito funcionamento da língua(gem), nem mesmo ele saber determinada cultura lhe dará garantia de ser sujeito da língua.

Desta forma, o sujeito ao qual acolhemos nesse nosso estudo, busca um espaço em que possa mover-se entre a(s) língua(s), cultura(s), no intento de (re)encontrar-se, (res)significar-se. No próximo subcapítulo, discorreremos justamente como se dá a produção de sentidos ao aprender a língua, que até então lhe era estranha.

### 4.3 SENTIDOS SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA: GESTOS DE INTERPRETAÇÃO

*“[...] aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro.”*  
(CHRISTINE REVUZ, 1998, p. 227, grifo da autora).

Sobre a constituição deste subcapítulo, a fizemos como forma de analisar efeitos de sentidos produzidos pelos sujeitos. Por nosso estudo versar sobre o contexto imigratório são especificamente os alunos haitianos inseridos nas escolas brasileiras, os sujeitos-imigrantes a nos (re)velarem como foi aprender a língua portuguesa. E, a partir do que nos disseram, buscamos entender o que pensam e/ou qual percepção possuem sobre a aprendizagem da LP.

Já mencionamos nos subcapítulos anteriores, ao adentrarmos no cenário sócio-histórico-cultural destes sujeitos sobre as línguas, visto que carregam não somente uma única língua, mas várias. E, coadunamos com Coracini (2007, p. 131), a qual destaca que “não se possui nunca uma língua”, nos situamos no entremeio, entre várias línguas e, como sujeitos imersos na/da/pela língua(gem), somos por ela também constituídos. Isso posto, nossos sujeitos sabem e trazem consigo suas próprias línguas, as quais podem ser o crioulo, o francês, o inglês e o espanhol. Não que todos os sujeitos tenham apropriação de todas e das mesmas línguas, porém poderão ser essas as línguas que possibilitam aos sujeitos identificar-se linguisticamente nas diferentes situações e/ou práticas discursivas.

Com a chegada ao Brasil, há o encontro com a LP e, inevitavelmente o sujeito estará entre uma nova língua, língua essa que o sujeito buscará identificação. Mas, como será essa identificação? Poderá ser de (des)identificação? Payer (2013) corrobora ao exposto, e destaca que o funcionamento linguístico se constitui historicamente em relação às línguas e, se dá por diferentes modos do sujeito representar-se, isto é, poderá ser pelo estranhamento, pelo equívoco, pelo lapso, como também poderá buscar representação por um processo de identificação ou desidentificação à(s) língua(s), que logo mais estaremos discorrendo.

Outrossim, foi possível percebermos nas SDs efeitos de sentidos produzidos que (re)velam identificações do sujeito, ao falarem sobre como foi o processo de aprendizagem da LP.

**SD31 - S1(9)2018** - “Eu-eu pensava que era difícil, mas agora é fácil de fala [por quê?] “A-aprendi rápido meu pai falo // [rápido?] “Ah, desde uma semana eu comecei a falá um poquinho. Meu pai começo ensinando eu”.

**SD32 - S2(7)2018** – “Eu assisto televisão pra olhá/ como/ o outro amigo falaah/ eu entende [É? Como?] eu falô/ que eu abro a televisão pra olhá/ como/ o outro colega tá falando//”.

**SD33 - S3(11)2018** - “Eu aprendi o português co meu pai e também ca escola [como foi aprender o português?] não é difícil/ [...] porque ele é muito fácil// [...] eu aprendi logo’.

**SD34 - S4(8)2014** – “Não foi difícil...eu aprendi (risos) / do livro/ porque o meu pai comprô o livro que tava TUDO da dava pra estudá”.

**SD35 - S5(11)2014** - “Foi MUUIIIITO DIFÍCIL...[difícil! Como?] É queeee.../ algumas coisa / eu não entendo direito/ [...] é que assim óóó / quando os haitianos / vem pelo primeiro dia dooo Brasil / quando eles estudam / pra aprendê o português / é difícil pra eles / ma só que agora quando eles acabaram de aprendê o português daqu.../ não é mais difícil / tipo agora / não é mais difícil pra mim aprendê mais / agora é BEM FÁCIL / eu pensei que era difícil / ma agora é fácil”.

**SD36 - S6(9)2016** – [Demorou tempo?] “Bastante” [Foi difícil?] “Muito//” [teve ajuda de quem?] “de NINGUÉM daqui da escola / NINGUÉM [...] a escola só /tava tentando a / es-escrevê/ as coisa /que tavam no quadro/ essas coisa assim//” [mas como você acha que aprendeu, então?] “tamém não sei // só / que / quando eu comecei a escrevê / assim/ parecia que /eu / sabia das coisa / mas /eu não conseguia falá/ [...] tamém não sei / pra mim / parece que eu aprendi sozinho”.

**SD37 - S7(8)2016**– “quando eu comecei eu num falava/ a-a profe a-a profe queeee me me ensinô a falá / algumas coisas/ hah / parecia que eles tavam/ falando outra coisa/ parecia quee nem o espanhol / ninguém sabia os/ o espanhol agora tá mais fácil// [...] eu esqueci o francês/ [O crioulo você também esqueceu?] não / num esqueci/.”

**SD38- S9(11)2016**– “Facilidadee / as crianças aprendem mais fácil / meu pai disse que as criança aprende mais fácil que adulto// [Como foi aprender o português?] Eu só fui na escola/ eu aprendi/ meu pai nem sabia quase nada / mas sabia// e minha mãe fala mais ou menos// [...] pra aprendê mais um pouquinho// eu

*brinco de falá o português// Quando a gente não tem mais criança pra brincá/ a gente pega a mãozinha e faz assim pra brincá /que é uma criança que tá brincando// Da-daí a gente vai falando português/ eles/ daí a gente vai falando e parece que é eles que tão falando//.*

Observamos nas SDs que os sujeitos ao enunciarem nos revelam diferentes modos de se situarem em relação ao contato com a nova língua, ou seja, a LP. É pelo que nos dizem que podemos resgatar os efeitos de sentidos e compreender aspectos do processo de aprendizagem.

Por isso, buscamos nas seguintes regularidades, entender primeiramente a gradação que os sujeitos-imigrantes nos (re)velam de ser fácil ou difícil aprender a língua. Assim, na **SD31** 'pensava que era difícil, mas agora é fácil', o sujeito se revela de um modo como se a relação de sujeito/língua tenha sido um processo rápido, pois relata que em uma semana, mais ou menos já havia aprendido e que o próprio pai referenciara da rapidez com que apreendera a LP. Da mesma forma, na **SD33**, o processo é tido como: 'não é difícil/ [...] porque ele é muito fácil' e, referencia ter aprendido logo. Na **SD34**, também diz 'Não foi difícil', sendo que na **SD38** o próprio sujeito confirma 'as criança aprende mais fácil que adulto', colocando em evidência das crianças possuírem mais facilidade de aprendizagem da língua em relação aos adultos.

Por outro lado, há os que veem o processo de inserção à língua de outro modo, como percebemos nas **SD35**: 'Foi MUUIIIITO DIFÍCIL [...]'; **SD36**: 'Bastante' [**Foi difícil?**] 'Muito!'; **SD37**: 'quando eu comecei eu num falava [...] / eu não conseguia fala'. De todo modo, diante da imersão no processo de aprendizagem da nova língua, percebemos que mesmo diante da dificuldade, o sujeito consegue (res)significar o modo de dizer sobre o aprender. Se no início era difícil, parecia impossível aprender, agora parece não ser, pois como enuncia o que era dificuldade passa a ser facilidade. Mas, no entremeio de todo esse processo de aprendizagem há de ter sido árduo e tenso apreender a língua.

Compreender os processos identificatórios que nos são (re)velados pelos sujeitos, pelo que Serrani-Infante (1998) apresenta, nos possibilita entender que se a identidade é a forma de representação do ser, o que fizer referência ao seu dizer é a identificação. Melhor dizendo, o sujeito ao inscrever-se na nova língua, isto é, ao tomar a palavra, ao identificar-se com a outra língua será por ela capturado, pois como afirma a autora, a identificação é sempre uma forma, um modo de captura do

sujeito que, para nós, oscila num processo de aprendizagem ora de facilidade, ora de dificuldade.

Ao percebermos o sujeito revelar-se sob a modulação de fácil/difícil, associamos ao que propõe Orlandi (2009), quanto ao funcionamento da linguagem o sujeito ao buscar identificação com a língua, haverá o processo de filiação a determinada rede de sentidos. Diante disso, entendemos que nesse movimento discursivo, nessa mexida de uma filiação a outra, dependendo de como serão afetados pela língua, os sujeitos e os sentidos se (res)significam, como poderão não ser sempre os mesmos, podendo se revelar em um ou outro(s).

Aliás, é dessa relação e/ou modos que as (des)identificações do sujeito se produzem. E, retomando o que anteriormente mencionamos, Payer (2013) salienta.

As identificações do sujeito quanto à língua e suas formas materiais se produzem, portanto, em processos constituídos na historicidade dessa relação. [...]. A relação sujeito/língua(s) é atravessada por movimentos de (des)identificação em que se processam semelhanças e diferenças entre formas linguísticas e históricas, estranhamentos e reconhecimentos, aceitações e recusas, enfim, movimentos através dos quais vão se instalando, de um modo e não de outro, [...] (p. 188-189).

Na relação do sujeito com a(s) língua(s) e dependo da história, se revelam os diferentes modos e os mecanismos constitutivos do sujeito. Melhor dizendo, o modo do sujeito se representar se dá por mecanismos discursivamente constituídos na relação com as línguas que, mesmo estando em conflito com a(s) língua(s), a história, haverá de fazer escolhas discursivas, que poderá ser por uma e não por outra. E, conforme definido pela autora, é nesse movimento que se dá o processo (des)identificação. Assim, o sujeito poderá optar dizer-se na sua própria língua e, não ser compreendido ou tentar aprender a nova língua, a LE, como forma de se fazer entender aos outros e, será nesse movimento que emergem identificações do sujeito.

Em função do processo ensino-aprendizagem de línguas, Revuz (1998) destaca que, não é algo simples como ensinar ou aprender qualquer outra disciplina seja qual for, pois ao aprender a LE o sujeito inevitavelmente terá a sua própria LM afetada, sendo a materna a língua que o constitui subjetivamente. Contudo, o que leva o sujeito a dizer que é fácil ou difícil aprender a nova língua? Pelo que evidenciamos, por mais que alguns sujeitos nos revelam ser fácil, na verdade é um processo tenso, complexo e subjetivo, mas cada sujeito reage de determinada forma

frente a esse processo de aprendizagem, isto é, enquanto uns têm mais facilidade com a LP, outros nem tanto.

Ainda salienta Revuz (1998, p. 229), que “[...] aprender uma outra língua é fazer a experiência de seu próprio estranhamento no mesmo momento em que nos familiarizamos com o estranho da língua e da comunidade que a faz viver”. Assim, a identificação do sujeito com a nova língua, se constituirá pelo processo de busca por familiaridade dessa língua, que mesmo sendo estranha, é o espaço do sujeito dizer ou se dizer.

Diante das experiências trazidas pelos sujeitos em que nos demonstraram essa gradação de facilidades e dificuldades na aprendizagem da LP, também percebemos que alguns sujeitos evidenciaram ser a aprendizagem via família, como os exemplos nos mostram na **SD31** - *‘Meu pai começo ensinando eu’* e na **SD33** - *‘aprendi o português co meu pai’*. Pelo dizer, o sujeito não está aprendendo formalmente na escola, nem com nativos, ele está aprendendo a partir de um forte vínculo afetivo, ou seja, é com o pai que o processo se efetiva. Dito de outro modo, o processo ensino-aprendizagem não se consolida pelo olhar de um nativo, mas pelo olhar do próprio estrangeiro, seu pai, o qual manifesta sua percepção com relação ao processo de aprendizagem da língua do filho, conforme o sujeito aprendiz enuncia na **SD31**- *‘A-aprendi rápido meu pai falo’*.

Por outro lado, há os que buscam outras estratégias ou modos informais de aprender a língua, como na **SD32** enuncia: *‘assisto televisão pra olhá/ como/ o outro amigo falaah/ eu entende [...] eu abro a televisão pra olhá/ como/ o outro colega tá falando//’*. A busca do outro, objeto de conhecimento é a televisão. O sujeito demonstra aprender a língua por um processo de imitação ou de percepção feita por ele mesmo. A observação atenta do sujeito para dessa forma buscar identificar-se com a língua, *‘assisto televisão pra olhá / como / o outro [...] falaah’*, é enquanto telespectador atento, que precisa percepção (observar / *olhá*) do processo de fala, bem como da audição (modo / *como*) o que o outro, o estranho fala-, para que possa ser capaz de apreender a língua. Constituir-se sujeito na/da/pela/atraves língua pode ser também por um processo de imitação, pois na **SD38** o sujeito já que não sabe a língua *‘a gente vai falando e parece que é eles que tão falando //’*. O sujeito acredita que pode brincar com a língua para aprender a falar o português e, o que vemos é uma identificação do sujeito com a língua que, para Coracini (2007), o processo de identificar-se por meio da imitação é sempre criativo.

Há também dentre os sujeitos entrevistados, aqueles que salientam de a aprendizagem da língua ter ocorrido por processos formais, como percebemos nas SDs subsequentes, nas quais destacamos algumas regularidades: **SD33** – ‘*Eu aprendi o português co meu pai e também ca escola*’; **SD34** – ‘*eu aprendi [...] meu pai comprô o livro que tava TUDO da dava pra estudá*’; **SD37** – ‘*a-a profe a-a profe queeee me me ensinô a falá /*; **SD38** – ‘*as criança aprende mais fácil que adulto [...] só fui na escola/ eu aprendi/ [...]*’.

Em relação à prática de ensino da língua pelo que Payer e Celada (2016, p. 22) propõem, há que reconhecermos a importância que um “trabalho com o sentido e com o significante, é possível atingir ou afetar o campo de uma subjetividade, concebida como uma malha de saberes-sentidos-afetos”, ou seja, a prática de ensino de língua deverá levar em consideração as relações do sujeito com o simbólico, como um processo que permite ao sujeito (re)significar e inscrever-se na linguagem.

O trabalho com língua(s) implica lidar com o significante e com a relação – sempre tensa – entre *identidade* e *alteridade* que se manifesta sobretudo na cotidiana cena de ensino mediante uma mais ou menos expressiva presença de fatos de linguagem[...] (cf. CELADA, 2002; 2016, p. 23, grifo das autoras).

Assim, a prática de linguagem (re)vela-se num espaço em que o sujeito pode incluir-se para dizer, um espaço de subjetivação como também de identificação ou desidentificação. É um processo em que o sujeito se situa no entremeio da(s) língua(s) e, inevitavelmente há o deslocamento, o deslize, a tensão, como marcas que se (re)velam e se materializam nas práticas de língua(gem) em movimentos de (des)identificação. Também, quanto aos processos de identificação, para o sujeito jamais serão alcançados plenamente, justamente porque nas práticas discursivas há derivas, há deslizamentos, como também há que se reconhecer o cenário social em que o sujeito se filia para constituir-se sujeito da língua(gem).

E, nesse movimento de constituição do sujeito e após apreender e inscrever-se na nova língua, a LP, causou-nos inquietação a (re)velação do sujeito na **SD37**: ‘*eu esqueci o francês/ [O crioulo você também esqueceu?] não / num esqueci*’. Será que o sujeito ao identificar-se com uma nova língua, conseqüentemente há o silenciamento da outra? Poderia o sujeito ao invés de esquecer, conservar a sua

língua de origem? O que leva o sujeito dizer que já esqueceu a sua língua de origem? Pelo que Coracini (2003) ressalta

a inscrição do sujeito numa língua estrangeira será portadora de novas vozes, novos confrontos, novos questionamentos, alterando, inevitavelmente, a constituição da subjetividade [...] sem que, evidentemente, ocorra o apagamento da discursividade da língua materna que o constitui (p. 153).

Coadunamos com a autora, de o processo de inserção do sujeito em uma nova língua, há o confronto entre a LM<sup>37</sup> ou a língua de origem e, a outra língua que o sujeito mobiliza aprender. Por outro lado, intriga-nos pensar o que ocorre nesse processo do sujeito, ele mesmo, dizer que esqueceu uma das línguas que trouxe consigo, língua essa que o constituiu. Ou haveríamos de pensar, realmente ele se vê constituído por essa língua? Ou será que essa língua de origem não é aquela na qual o sujeito se vê edificado enquanto ser no mundo? Sabemos que, o crioulo é a língua considerada materna desse sujeito, por isso ao fazer menção de esquecimento do francês, indagamos se esqueceu do crioulo também, contudo o mesmo enuncia que não.

Corroborando com as nossas reflexões Revuz (1998), destaca que sempre no intento de

[...] aprender uma outra língua vem a perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua [a materna]. Muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional.[...] É justamente porque a língua não é um princípio, e nunca, só um “instrumento”, que o encontro com uma outra língua é tão problemático, e que ela suscita reações tão vivas, diversificadas e enigmáticas.” (p. 217).

Expressar-se pela língua(gem) é algo que provoca riscos aos sujeitos. Saber o que dizer, poder dizer o que se quer dizer e se ver capturado pelas palavras que não são de sua propriedade, mas do outro, já lhe causa exaustão e, não saber/conhecer a língua será ainda mais perturbador.

Fazemos referência a **SD36**, na qual S6 expressa à imensa dificuldade do sujeito em relação à língua. Ao ser indagado se obteve ajuda no processo de aprendizagem, o mesmo enuncia: '*NINGUÉM* *daqui da escola / NINGUÉM*', 'a

---

37 Fazemos referência a **LM** em consonância a Coracini, porém a língua de que o sujeito faz menção ao esquecimento '*esqueci o francês*', não há qualquer consideração nos referenciais teóricos que provem ser o **francês** a **LM** desse sujeito. O **francês** – considera-se a língua de origem desse sujeito.

*escola só / tava tentando a / es-escrevê / as coisa / que tavam no quadro / essas coisa assim /*. Percebemos nesse dizer que o sujeito não vê a escola como quem tenha contribuído com a sua aprendizagem da língua, tanto que crê num processo de constituição da língua por si só, pois diz *'quando eu comecei a escrevê / assim / parecia que / eu / sabia das coisa / mas / eu não conseguia falá / [...] parece que eu aprendi sozinho'*. Observamos nessa SD que ao falar sobre como a escola ensinou-lhe a língua, o próprio sujeito remete a algo distante, sem sentido e, ele mesmo justifica ser impossível aprender a língua daquela forma, copiando o roll de letras do quadro e passá-las no papel.

Em consonância ao que discorremos do sujeito utilizar-se nesse jogo dos termos 'fácil ou difícil', associamos ao que Authier-Revuz (2014, p. 277) apresenta-nos, um *"modo de representação da falta do dizer"*. Com isso, poderíamos considerar as facilidades e/ou dificuldades expressas, como uma representação dos sujeitos por traços de tensão e até mesmo sofrimento. Por isso, trouxemos algumas regularidades, as quais sublinhamos como forma de colocá-las em evidência: *'eu não entendo direito/ [...] é que assim óóó / [...] pra aprendê o português / é difícil pra eles'*; *'Bastante' [Foi difícil?] "Muito/" [...] a escola só /tava tentando a / es-escrevê/ as coisa /que tavam no quadro/ essas coisa assim [...] mas / eu não conseguia falá [...]; 'quando eu comecei eu num falava/ [...] parecia que eles tavam/ falando outra coisa'*. Estariam sendo (re)veladas formas de conflito do próprio sujeito? A dificuldade de compreender a língua, estaria deslocando o sujeito entre a possibilidade e a impossibilidade de se dizer nesse contexto entre-línguas? Talvez possamos perceber diferentes modos de representar-se discursivamente, ora por tensão, pois ao falar de si, da sua dificuldade, implora a compreensão dos outros (brasileiros), que precisam entender não ser fácil para eles (estrangeiros) aprenderem a língua. Ora por frustração, de não entender o(s) outro(s), não ser compreendido ou que o seu próprio discurso não (re)vele o seu dizer ou lhe falte o dizer, a exemplo *'eu não conseguia fala / [...] eu num falava'*. Como um impasse difícil de superar, visto estar entre uma língua diferente que não é a sua de origem.

É, nos diferentes modos do sujeito se dizer, que pode ser de tensão, de frustração ou impasse e, como o sujeito se situa diante do processo de aprendizagem da língua que se revelam efeitos de sentido e se produzem identificações que o constroem em heterogeneidade.

Diante dos enunciados '*eu não conseguia fala / [...] eu num falava*', trouxemos Payer (1999, p. 15), a qual ressalta que o sujeito, ao ser inserido na escola, demonstra receio de "embarcar em certas vozes" ditadas por ela. Poderíamos pensar que o sujeito teria temor de falar? Porém, há que se dizer, que vivemos outro tempo, uma nova "Era"<sup>38</sup>, que não há língua uma que não seja atravessada por outras. Na contemporaneidade, o sujeito se situa (entre-) língua(s), o(s) outro(s), o(s) diferente(s), o mesmo e, juntos imbricados uns com os outros se constituem ao mesmo tempo mutuamente e subjetivamente.

As marcas de identificação que são produzidas pelos dizeres dos sujeitos-imigrantes (re)velam o fato de serem colocados em contato com a língua que não é sua, mas do outro: a LP. Também a relação com o(s) outro(s) – de alteridade, pois nesse novo lugar sócio-histórico, há o desejo do sujeito representar-se a si mesmo, mas ao enunciar se vê impossibilitado, fracassado, destituído de capacidade de transformar e transformar-se, como também de (des)construir a sua própria discursividade.

Com isso, acreditamos que o não conseguir falar ou não falava esteja envolto a não captura ou não identificação do sujeito. Celada (2008) ressalta que o processo de aprendizagem de uma língua é uma forma de assujeitar-se ou de submissão do sujeito às formas, aos modos de dizer e de perceber os sentidos que são produzidos. E, ao buscar subjetivamente os sentidos, o sujeito se vê imbricado e no entremeio à(s) língua(s), ao estranho, a(s) cultura(s), ao(s) outro(s) e, inevitavelmente haverá a captura ou a identificação, como poderá haver o confronto, a resistência. Nesse sentido, nossa interpretação para esses enunciados '*eu não conseguia fala / [...] eu num falava*', ressoa muito mais ao sujeito como uma forma de resistir à LP.

Acreditamos também, que nesse encontro com a nova língua, o sujeito ainda não tenha sido capturado e/ou não houve identificação, fazendo com que o sujeito não se arrisque à língua(gem) do outro.

Desse modo, no subcapítulo que se segue buscamos, com brevidade, observar o que permeia atualmente nos documentos oficiais que normatizam o

---

38 **Era Vargas**, meados de 1930, época nomeada de Estado Novo – em que trata da proibição das línguas estrangeiras em território nacional brasileiro. O Brasil institui políticas de nacionalização linguística, no intento de unificação da língua, a boa língua, língua uma, a língua nacional brasileira, ou seja, uma única identidade linguística para todos os sujeitos, independentemente de serem brasileiros ou estrangeiros.

ensino de língua(s) nas escolas brasileiras. Visto que, nos instigou entender: qual o lugar ocupado pela LP nos documentos que regem o ensino-aprendizagem da língua para os sujeitos em contexto imigratório e, que buscam o Brasil para viverem?

#### **4.3.1 (Re)visitando as políticas linguísticas: o lugar da Língua Portuguesa**

Esse subcapítulo se constituiu em virtude de nossas interrogações diante dos relatos dos participantes da pesquisa.

Os dizeres que emergiram dos sujeitos-imigrantes é que levou-nos a pensar no contexto de imigração: qual o lugar da LP a ser ensinada para sujeitos estrangeiros que buscam o nosso país para viver? O que trazem os documentos oficiais que normatizam o ensino de língua(s) nas escolas brasileiras? Afinal, como o sistema educacional rege e normatiza a oferta do ensino da língua para alunos oriundos de sistemas estrangeiros? A percepção de aprendizagem do sujeito-imigrante poderia apontar caminhos para que a escola ensine de outra forma?

Nessa premissa, pelas nossas análises, evidenciamos os modos que abordam o processo ensino-aprendizagem da(s) língua(s) ao que descrevemos na sequência.

Na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, em seu parágrafo 3º aponta que o ensino nas escolas “será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (2017, p. 23).

Conforme os PCN-Introdução (1998, p. 19), os currículos devem ser organizados abrangendo “obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e [...] da realidade social e política, especialmente do Brasil”, como também “na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, [...] o ensino de pelo menos uma língua estrangeira” (p. 57). Essa oferta da LE como a possibilidade de “aumentar a percepção do aluno como ser humano e como cidadão”, desde que o ensino “seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira.”(p. 63). Língua essa, a estrangeira, que deve ser ensinada a alunos brasileiros.

Por conseguinte, nos PCN de LP (1998, p. 22), deve-se “considerar o ensino

e a aprendizagem de Língua Portuguesa, como prática pedagógica”, em que o sujeito seja capaz de apropriar-se dos conhecimentos linguísticos e deles faça uso nas suas diferentes práticas de linguagem.

A BNCC (2017) define que a “área de conhecimento Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, [...] e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa” (p. 59). Apresentando ser a finalidade do ensino de “possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas” (p.59).

Pela PCSC (2014), considera-se componente curricular: a LP, a LM e as LEs, sendo que estas últimas são também consideradas Línguas Adicionais, ou seja, são adicionais à formação dos sujeitos. E, acerca do conceito de LM, aponta a LP como sendo a LM para os brasileiros, no entanto, pode não ser o português a LM para muitos brasileiros, como o caso dos surdos usuários de LIBRAS ou para indígenas, para os quais a LP passa a ser língua adicional.

Constatamos que na rede de ensino municipal de Concórdia, devido às necessidades em relação ao contexto de imigração, instituiu-se a Resolução nº 06/2016, pelo CME, a qual estabelece diretrizes para a equivalência de estudos aos alunos provenientes de sistemas estrangeiros e, que ingressarem nas unidades escolares municipais. Nesse documento de certo modo, percebemos que demonstra preocupação em relação à inserção do estrangeiro ao sistema de ensino. Visto que, objetiva: garantir o acesso e a continuidade aos estudos; a equivalência de estudos deverá incorporar o currículo do estrangeiro ao da escola e, levará em conta o conhecimento da língua vernácula; ofertar ensino de qualidade como de direito; possibilitar a integração do estrangeiro ao sistema de ensino municipal, valorizando os aspectos culturais e os conhecimentos trazidos pelo estrangeiro.

Ante o exposto, nossa análise evidenciou que a situação do ensino nas escolas brasileiras sob o que consta nos documentos oficiais traz que o ensino deve, obrigatoriamente, ser ministrado em LP. Trata ainda em relação às ‘Línguas’ como componente curricular, compreendendo a LP, a LM e a LE, porém estas duas últimas são consideradas adicionais à própria formação dos sujeitos e/ou simplesmente como a oportunidade de conhecer outras culturas. Por outro lado, há que dizermos, que a LE da forma como consta nos documentos oficiais, ofertada aos brasileiros, não possui a mesma denominação e significação ao ser ofertada para alunos estrangeiros, já que para eles é o português que passa a ser

considerado LE.

Dessa forma e pelo que evidenciamos o ensino da língua nas escolas brasileiras, a considerar o aluno estrangeiro, na contemporaneidade não está contemplado. Haveremos de pensar numa instância do silêncio? Se assim for, tomamos o sentido do silêncio conforme Orlandi (2007, p. 15), de ser como o que não está dito - o “não-dito”, ou seja, nos documentos oficiais aos quais analisamos a discursividade não faz menção sobre como proceder em relação ao processo de ensino a estrangeiros. O ensino de línguas para estrangeiros mostra-se obscuro, velado. Intriga-nos pensar no século XXI, nos documentos oficiais, os quais referenciamos anteriormente, ainda não terem previsto a realidade atual, de haver crianças estrangeiras nas escolas aprendendo a LP - como LE - a ser ensinado nas escolas brasileiras, exceto a Res. 06/2016.

Sabemos que o contexto de imigração não é atual, por isso estarão os sujeitos estrangeiros esquecidos? Se “há silêncio nas palavras, estamos dizendo que elas são atravessadas de silêncio; elas produzem silêncio; o silêncio ‘fala’ por elas; elas silenciam” (ORLANDI, 2007, p. 14). Isso posto, observamos que o não-dito nos documentos, mostra-se como silenciamento, porém as condições para que o discurso exista é propriamente na dispersão de sentidos e do próprio sujeito. Se esses sujeitos-imigrantes estão imersos no entre-línguas e são as múltiplas línguas que os constituem, em outras palavras, é essa materialidade linguística que permeia entre a língua e a história, a construir diferentes sentidos para os sujeitos. A própria autora diz que é o silêncio que garante o movimento de sentidos, mesmo que ele não esteja em visibilidade, pois “o silêncio não é transparente” (Ibid., p. 37).

Resta-nos compreender se haverá de ser dessa forma, a escola ensina a língua sob o peso do imaginário, pois a única língua a ser ensinada nos espaços escolares brasileiros é a LP, na sua forma culta/padrão, tida por evidência de sentido, pois para o sujeito estar-entre-línguas é também estar à deriva entre o possível e o impossível na(s) língua(s).

Diante de toda a nossa observação, parece-nos que nas escolas brasileiras, aprender sobre a língua para sujeitos oriundos de sistemas estrangeiros, não há lugar, ou seja, não há qualquer especificação de como será o ensino da língua para estrangeiros.

Há instituído nos documentos que regem o ensino da língua nas escolas brasileiras, que o ensino de língua deverá ser ministrado em LP para todos. Porém,

de ensinarmos o português - como LE, para a realidade atual em que temos crianças estrangeiras em nossas escolas aprendendo o português, não se faz qualquer menção de como deve ser.

De todo modo, com a inserção do sujeito estrangeiro na escola, o mesmo é interpelado a assumir determinados lugares, de compor o grupo, a língua que ora habita, de modo que por processos de identificação buscará encontrar-se entre o(s) outro(s) e, nesse encontro estará frente a LP, para ele a língua estranha, a LE.

Nesse sentido, diante do processo de aprendizagem da língua, Coracini (2003) reconhece que o sujeito é “cindido, descentrado, inconsciente, habitado pelo outro” (p. 150), desta forma a identificação não é um conjunto fechado ou estável, mas processo que constitui o sujeito nas diferenças, nas múltiplas vozes, nos diversos movimentos discursivos, jamais únicos, mas constantes e a (re)significarem a todo instante.

E, dentro desse mesmo pressuposto, coadunamos com Revuz (1998) que, o movimento vivido pelo sujeito de estar num outro lugar, de encontrar uma nova cultura, outros sujeitos, lhe causa um “sentimento de deslocamento em relação à comunidade de origem” (p. 227). Ademais, o dizer em outra língua pode trazer significação, como poderá haver perda da identidade. Todavia, estar num novo lugar, possibilita ao sujeito constituí-lo num espaço de transformação, de limites amplos, de liberdade, onde ressoam múltiplas significações que o definem enquanto sujeito e/ou identificam-no.

Encontrar-se com uma nova língua e com ela identificar-se traz ecos, estranhamentos, confrontos que são inevitáveis. Corrobora da mesma premissa Eckert-Hoff (2010), afirmando que o território em que o sujeito aprendiz se situa ao encontrar a nova língua, ou nesse caso a LE, será sempre um espaço conflitante. Parafraseando a autora, é como se ele estivesse a navegar em águas revoltas onde as palavras lhe são estranhas e impossíveis de serem desbravadas. Assim, no processo de aprendizagem da nova língua, haverá o descontrole do sujeito, já que não é capaz de (re)conhecer-se a si próprio; o não pertencimento na/da língua vem como um confronto, pois anseia controlar a língua; e como forma de aprender a língua haverá de ser capaz de superar os obstáculos e se reinventar enquanto sujeito aprendiz e vencer o estranhamento.

Ainda Eckert-Hoff (2016) ressalta que é preciso pensar a relação do sujeito com a língua, que pode ser na língua, da língua ou pela língua, pois em contexto de

imigração será necessário observarmos o funcionamento da(s) língua(s) como desdobramentos da relação sujeito-línguas. Assim, o sujeito tem possibilidades de se manter entre uma língua ou outra, seja a materna, a nacional, ou a estrangeira.

Segundo Coracini (2007), sobre o importante papel dos professores, não de pensar numa prática pedagógica passível de deslocar-se de uma ordem discursiva para outra. Isso significa dizer que é preciso considerar a aprendizagem não um processo de imitação simplesmente, mas muito mais que isso, é na verdade uma forma do sujeito identificar-se com a língua(gem). Nesse nosso caso, implicaria o deslocamento das práticas pedagógicas de forma a entender os sujeitos no contexto entre-línguas e compreender sobre como ocorre à constituição da nova língua – a LP -, para que o processo ensino-aprendizagem se consolide numa prática de se colocar ao lado da nova língua, sem que se apague a língua outra a LM. Língua essa que como Stübe (2008), acreditamos ser “[...] a língua do aconchego, aquela na qual o falante pode contar (em que ele pode se dizer alguém), à qual sempre ele pode voltar para se abrigar, para acalentar-se.”(p. 77).

E, sob o peso do imaginário à luz de Payer (1999), já discorremos sobre a interdição das línguas na Era Vargas e, mais recentemente (id., 2016) a autora faz referência de que numa escola em São Paulo, filhos de bolivianos e haitianos refugiados tiveram suas línguas silenciadas. Todavia, não é isso que atualmente almejamos que ocorra no processo de aprendizagem de uma nova língua nas escolas brasileiras.

Acreditamos sim, podermos contribuir para que seja um ensino-aprendizagem que envolva os sujeitos, pois é no envolvimento dos sujeitos professor e aluno que emergem sentidos. Para isso, há necessidade de compreendermos os processos, os modos e os mecanismos pelos quais o sujeito se identifica na prática com as línguas, pois sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo. Por isso, é preciso compreender a língua não simplesmente como objeto do conhecimento, mas muito mais como o que possibilitará ao sujeito identificação.

## 5 FINALIZAR: NÃO TEMOS PRETENSÃO

*“Não há, pois, língua de partida, como não há origem, para sempre perdida, para sempre adiada. Há apenas línguas de chegada ou por chegar; há apenas a língua do outro, uma frase prometida, um sujeito à deriva...[...]; afinal, toda língua é estrangeira, na medida em que provoca em nós estranhamentos, e toda língua é materna, na medida em que nela nos inscrevemos, em que nela se faz ninho, lar, lugar de repouso e de aconchego; ou melhor, toda língua é materna e estrangeira ao mesmo tempo. [...] somos sempre exilados em nossa própria morada, exílio que herdamos ou que nos é imposto pela classe social, pelo grupo étnico, pela cultura, enfim, pelo lugar em que me escrevo e inscrevo.” (CORACINI, 2007, p. 48, grifo nosso).*

Não que queiramos concluir, mas sabemos que algo precisa ser dito nesse momento sobre os alinhavos até aqui por nós delineados. Por isso, não denominaremos de conclusão esse capítulo, pois diante do escopo ao qual empreendemos estudos, nem tudo é possível desvelar.

Embrenhar-se no “Ser-estar-entre-línguas”, no que tange compreender que identificações são produzidas pelos sujeitos, estando nessa relação entre-línguas, além de ter sido desafiador foi algo fascinante. Pudera, senti-me inteiramente envolvida com a temática da pesquisa, de buscar marcas e efeitos de sentidos produzidos pelas crianças haitianas que (re)velassem identificações na relação entre-línguas. O contexto entre-línguas foi algo que me tocou profundamente e nada foi capaz de encobrir esse sentimento, um encontro de emoção, envolvimento recíproco e muita amorosidade com esses sujeitos-imigrantes.

Embora nos parecesse ser impossível termos as respostas que gostaríamos, há que se dizer que muito emergiu desses sujeitos-imigrantes e foi importante para compormos essa nossa tecitura. Porém, diante dos já-ditos, dos ditos aqui, haverá o devir... a significar e ressignificar os sentidos do que se produziu, mas também para transformar. Tanto que Orlandi (2009) compara as línguas com rios, as línguas não são fixas, são sempre móveis, fluídas. Ao tomarmos posse do termo fluída,

deslizamos para as nossas palavras, as quais serão sempre móveis, flexíveis, passíveis de serem (re)tomadas, (re)elaboradas e transformadas.

Com isso, a partir do *corpus* analítico ao qual compomos em escritura de si, ou seja, como um modo do sujeito se dizer, de contar sua história, de se pôr em cena, como o protagonista, uma forma que lhe permite identificar-se com a(s) língua(s), de se (re)conhecer na relação com o(s) outro(s), com a(s) diferente(s) cultura(s), de (res)significar-se enquanto sujeito da língua(gem). Desse modo, nos prendeu atenção alguns dizeres, tomados por nós como regularidades e/ou marcas possíveis de tirarmos proveito em relação aos efeitos de sentidos, por isso nelas nos debruçamos a compreendê-las. E, os efeitos de sentidos se construíram pela relação com o outro, pela língua do outro, pelas diferenças, por estar num outro lugar, que lhe é estranho, enfim pelas CP a que toda a discursividade se institui.

Acreditamos que, o falar de si é uma forma do sujeito dizer e se dizer, contar seus anseios, seus desejos, suas inquietudes, suas frustrações, seus estranhamentos. Assim pela escritura de si os mesmos nos (re)velaram discursivamente suas histórias de vida. Alguns dizeres engasgaram, outros divagaram, houve hesitações, falhas, tropeços, vacilos, devaneios, deslizos, também o titubear entre um dizer e outro a respiração ofegante tornaram algumas palavras inaudíveis.

Entendemos que os sujeitos se constituem na/da/pela linguagem e, ao enunciarem (re)velam marcas, de heterogeneidade, de subjetividade, pois é na relação com o(s) outro(s)/Outro(s) que se constituem, se subjetivam, se representam. O sujeito do discurso se constitui na relação com o outro, a alteridade, com os outros/Outros que lhe são diferentes, com as diferenças, a heterogeneidade, daí emergem as múltiplas identificações do sujeito a constituí-lo.

Observamos que nos foram (re)veladas múltiplas identificações, pois ao falarem de si, os sujeitos não nos trouxeram somente suas falas, mas de todas 'as gentes', representam o(s) outro(s) próximos seus familiares, parentes, amigos, conhecidos, bem como o(s) outro(s) estranhos à língua, à cultura, ou seja, os brasileiros. Mas, são justamente essas identificações na relação com os outros, à língua, a cultura, o estranho, tudo isso a constituí-lo sujeito.

Coadunamos com Orlandi (1998), que as identificações ocorrem no movimento, nunca são iguais, nem homogêneas, estão sempre em constante transformação na/da/pela história. Como também, não é algo que se aprende, mas é

como um jogo entre o real da língua e da história. Na produção de sentidos é que nos produzimos em sujeitos, mas sem que saibamos de que forma fomos afetados pela língua, pela história.

Ressaltamos ainda, que os processos identificatórios são da ordem do sujeito, não isolados, visto que os sentidos significam em relação ao sujeito e vice-versa. “Sujeito e sentido se configuram ao mesmo tempo” (Ibid., p. 205), porém passíveis de equívoco, da interpelação ideológica, do assujeitamento que, ao significar o sujeito também se significa.

Também percebemos que o sujeito ao falar de si, desliza, se vê atravessado, entre a alteridade, a heterogeneidade, pela (im)possibilidade dos sentidos a dizer e não-dizer. Desta forma, impossível não prendermos nosso olhar para o dizer: *‘Humm.../eu--não--en-ten-di—N-A-D-I-N-H-A--do--que-eles--ta-vam--fa-lan-do.(risos). [...] Vocês tavam falando que vocês tavam falando assim blá blá blá blá...’*, em que faz menção da dificuldade que teve com a língua ao imigrar no Brasil. Contudo, o *‘blá blá blá blá...’* vem para significar que a inserção no processo de aprendizagem da língua foi eficiente, pois quem não souber a LP não se apropriará do blábláblá.

Compreendemos que, no contexto entre-línguas a língua(gem) se significa de determinados modos, pois é um espaço onde há o imbricamento de línguas, espaço sem demarcação de fronteiras. É o lugar onde há o trânsito de línguas com suas peculiaridades (CORACINI, 2007). Por isso, diante da nossa hipótese em que, da escritura de si pudessem emergir marcas de identificação que causassem conflito e estranhamento ao sujeito, a mesma foi confirmada. Visto que, possibilitou-nos perceber que ao enunciar o sujeito de um modo ou outro traz marcas, as quais (re)velam identificações a colocá-lo em um não-lugar, o do conflito, da tensão ou do estranhamento, da dificuldade de se (re)conhecer.

O lugar entre-línguas é um espaço de constituição do sujeito, pois na ânsia de ser aceito pelo(s) outro(s), na busca de compreender a língua do outro, de se situar no lugar do outro, tudo isso a revelar subjetivamente o sujeito. Nesse contexto que circulam tantos traços históricos, culturais, sociais, Eckert-Hoff (2016) ressalta que o sujeito que tem o lugar ou está na posição de sujeito entre-língua(s), tanto fala como lhe falta o dizer, é deslocar-se entre um e outro(s), isto é, a relação de alteridade e entre uma e outra(s) língua(s), em constantes atravessamentos com o que lhe é estranho - a língua / o(s) outro(s) - a provocar muitos des(re)encontros. A exemplo:

*‘eu gosto mais de falá o PORTUGUÊS<sup>39</sup> de crioulo / EU QUERO ESQUECÊÊ TUDO QUE EU FALAVA DE CRIOLO’*, um sujeito que se vê entre as línguas, entre os outros, entre as diferenças, as culturas, a constituí-lo por múltiplos atravessamentos, a deslocá-lo numa língua, noutra língua, cada uma de forma específica, como também a esbarrar no(s) outro(s).

Nesse sentido, retomamos justamente a **SD26** *‘EU QUERO ESQUECÊÊ TUDO QUE EU FALAVA DE CRIOLO’*, para percebermos que desse dizer emergem efeitos de sentido múltiplos, marcas de alteridade que o constituem em relação aos outros e em heterogeneidade, que o identificam, mas causa silenciamento na sua própria língua. Contudo, como a aprendizagem dessa nova língua se significa para esse sujeito-imigrante? O que leva o sujeito a definir representar-se pelo português? Será possível sermos falantes de uma única língua? Poderá até circular em nosso imaginário de que, quem nasce no Brasil tem como LM a LP, contudo há muitas línguas circulando, não há língua uma nem homogênea, estamos imersos numa nação multilíngue. Por isso, o que constituiu o sujeito não é uma única língua, de modo que, por uma ou outra língua o sujeito se significa e, estar entre-línguas é o que definirá a história de linguagem do mesmo.

Para tanto, salientamos ser necessário repensarmos o processo de aprendizagem da língua, de forma a compreender todo o processo que constitui os sujeitos que compõem essa pesquisa. Decorre que, considerados imigrantes estrangeiros inseridos em contexto brasileiro, buscamos entender como se dá o processo de ensino da língua nos espaços escolares. O que causou-nos inquietação ao emergir na escritura de si, *‘ eu já se esqueciii UM MONTE de palavras de crioulo’*, *‘eu esqueci o francês’*, *‘nóis falava o francês / agora num sei mais /esqueci’*, denota-se o apagamento da própria língua. O sujeito ao dizer-se, algo de si escapa e, a LP que aprendeu por necessidade de se fazer entender ao(s) outro(s) fez com que esquecesse a sua própria LM.

Vale lembrar que, a inserção do sujeito nesse novo contexto, inevitavelmente, fará com que o mesmo seja afetado por novas materialidades da língua que, de certo modo, permitirão a imersão em novas significações, em sentidos outros a produzir novas marcas e efeitos de sentido, outras identificações que (re)constituem o sujeito ser quem é.

---

39 Utilizamos-nos das letras maiúsculas nas escrituras de si, como forma de demonstrar quão enfático foi o sujeito ao dizer.

Através de todo nosso percurso, consideramos que Payer (2009) ao concentrar estudos na história da imigração e a relação dos sujeitos com as línguas, evidenciou que tanto há imposição da língua, como pode haver interdição apagamento e/ou silenciamento de muitas outras. Nesse sentido, entendemos ser fundamental conservar a sua própria língua ou como a própria autora (1999) afirma, de haver não uma, mas as suas LM, que para nossos sujeitos, a LM<sup>40</sup> a ser conservada é o crioulo haitiano, pois não há qualquer registro que defina haver línguas maternas para esse nosso contexto a incluir o francês. Com isso, ao estar entre uma nova língua, há possibilidades de o sujeito ser conduzido por práticas pedagógicas, que possibilitem posicionar-se ao lado dessa nova língua, sem que uma ou outra seja silenciada.

Celada (2013) destaca que a AD, nos oferece um dispositivo, o qual nos permite pensarmos as práticas de ensino não sob o didático, mas pela perspectiva das CP, como também pelos processos de identificação, os quais engrandecem o sujeito a inscrever-se na ordem da língua, tornando-se favorável ao trabalho prático de ensinar a língua. Assim, um professor que é sujeito do conhecimento, que tem compreensão dos fatos de linguagem e os contextualiza como fatos discursivos, consegue dar rumo ao processo de ensino com mais eficácia. Nesse caso, “ocupando esta posição sujeito, o professor supõe ao sujeito aprendiz uma capacidade, em termos de saber aprender e (ar)riscar nessa língua para a ela se submeter e poder se tornar sujeito da mesma” (p.19). Com isso, o aluno nessa posição consegue se projetar na língua, sem ficar preso a ela, mas arriscando-se nas diferentes possibilidades que lhe são concebidas, enquanto sujeito aprendiz e, constituir-se sujeito da linguagem.

Com base nos estudos até aqui alinhavados, coadunamos com Eckert-Hoff (2008) de que, não há pretensão de imputar qualquer modelo de ensino-aprendizagem da língua, visto não ser o papel do analista de discurso. Contudo, ao percebermos nos documentos oficiais que no Brasil o ensino de línguas para estrangeiros não é dada importância, incita-nos (re)pensar junto aos profissionais que atuam nos espaços escolares e fazem a receptividade desses sujeitos-

---

40 Em depoimento do haitiano Bernadel (2018), o mesmo afirma que a LM no Haiti é aquela que se aprende desde cedo - “*Tem que falar crioulo, porque lá todo mundo se fala crioulo. (...) crioulo todo mundo aprende falar desde pequenininho.*” (apud STAUDT, 2018 p. 86, grifo nosso). STAUDT, Taíse. **Sou diáspora: identidade e mobilidade nas memórias de haitianos no Brasil.** Trabalho de Conclusão de Curso. Chapecó, SC: UFFS, 2018.

imigrantes, de mobilizar à implementação de políticas linguísticas que contemplem o ensino da LP, de modo a atender os estudantes oriundos de sistemas estrangeiros. Entendemos ser necessário um novo olhar para compreender o sujeito-imigrante que atualmente se insere nos nossos educandários, pois conforme destacamos na escritura de si, o primeiro contato com a LP é conflitante, não há entendimento, por isso faz-se necessário um novo reordenamento da prática pedagógica que leve em conta como se configura o contexto imigratório, considerando-o em constante movimento e (trans)formação.

Por fim, nosso gesto de interpretação não se esgota... novas pesquisas poderão suscitar... Há muito para pensar... Analisar... Talvez oportunidades de prosseguirmos virão - ou outros o farão por nós. Afinal, as palavras não são só nossas... Outros já delas fizeram uso: nós as tomamos, as transformamos, (res)significamos.

Portanto, ficamos assim no 'des-limite'<sup>41</sup>, já que a língua é fluida, impossível tudo dizermos, nem mesmo há limites para dizermos. Entendemos que a isso tudo que alinhavamos até o momento, ainda não nos cabe dar o último ponto

---

41 Termo que tomamos emprestado de Orlandi (2009, p.18).

## REFERÊNCIAS

AIUB, Giovani Forgiarini; RODRIGUES, Cristina Zanella. **O sujeito em movimento: processos de identificação, língua materna e língua estrangeira.** Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 19, n. 1, p. 193-208, Jan/Abr 2019.

ANNONI, Danielle. **Direito Internacional dos refugiados e o Brasil.** Coord. Danielle Annoni. 759 p. Curitiba: Gedai-UFPR, 2018. Disponível em <[http://www.gedai.com.br/wpcontent/uplouads/2018/o8/livro\\_%20Direito%20Refugiados%20e%20o%20Brasil.compressed-ilovepdf-compressed.pdf](http://www.gedai.com.br/wpcontent/uplouads/2018/o8/livro_%20Direito%20Refugiados%20e%20o%20Brasil.compressed-ilovepdf-compressed.pdf)>. Acesso em 09/08/2018.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado.** Lisboa: Editorial Presença, 1970.

BERNARTT, Maria de Loudes; BORDIGNON, Sandra de Avila Farias; PIOVEZANA, Leonel. **Inserção de imigrantes haitianos nos contextos educativos escolares e não escolares no oeste de Santa Catarina.** Projeto de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. UNOCHAPECÓ, Chapecó- SC, 2015.

BIRMAN, J.. O sujeito desejante na contemporaneidade. In: FERREIRA, M.C.L.; INDURSKY, F.. (Orgs.). **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites.** São Carlos: Claraluz, 2007. p. 21-36.

BOLOGNINI, Carmen Zink & PAYER, Maria Onice. Línguas de imigrantes. **Revista Ciência e Cultura/SBPC** - Edição “Línguas do Brasil”. Jun. 2005, vol. 57, n. 2, p.42-46.

BORDIGNON, Sandra de Ávila Farias. **Inserção dos imigrantes haitianos nos contextos escolares e não-escolares no oeste catarinense.** Dissertação de Mestrado em Educação, Unochapecó, 2016. 228p. Disponível em <http://unochapeco.edu.br/publicacoes/cientificas/conteudo/bordignon%20migracao/ano//flag/l/material//page/>>. Acesso em 09 jan. 2018.

BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: **Língua Portuguesa.** Brasília, Secretaria da Educação Fundamental, MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – **Introdução.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 175p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC, 3ª versão.** Brasília, DF, 2017.

\_\_\_\_\_. PL 13.455/17. Institui a **Lei de Migração.** 2017. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm)>. Acesso em 29 ago. 2018.

CELADA, Maria Teresa. **O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira**. Campinas: Tese de doutorado, IEL/Unicamp, 2002. Disponível em <[www.usp.fflch.usp.br/dlm/espanhol/tesemtc.zip](http://www.usp.fflch.usp.br/dlm/espanhol/tesemtc.zip)>. Acesso em 18 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. O que quer, o que pode uma língua? Língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade. **Letras**, 37, v. 18, n. 2, p. 145-168, 2008. Disponível em <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/download/11985/7399>>. Acesso em 18 jan. 2019.

CORACINI, Maria José. Subjetividade e identidade do Professor de Português. **Trabalhos em Linguística Aplicada (Unicamp). Campinas, v. 36, jul/dez, 2000. Disponível em** <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/2509>>. Acesso em 15 mai. 2016.

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

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

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira**. ECKERT-HOFF, Beatriz Maria, CORACINI, Maria José R. F. (Orgs.). Campinas/SP: Mercado de Letras, 2010.

\_\_\_\_\_. **Identidades silenciadas e (in)visíveis: entre a ilusão e a exclusão**. Campinas: Pontes, 2011.

COTINGUIBA, G.. **Imigração haitiana para o Brasil: a relação entre trabalho e processos migratórios**. Dissertação (Mestrado em História e Estudos Culturais). Fundação Universidade Federal de Rondônia/UNIR, 2014. Disponível em

<<http://www.ppghisec.unir.br/uploads/83939544/DISCENTES/Turma%202012/Geraldo%20Imigracao%20haitiana.pdf>>. Acesso em 03 fev. 2018.

COTINGUIBA, M. L. P. & COTINGUIBA, G. C. Imigração haitiana para o Brasil: os desafios no caminho da educação escolar. **Revista Pedagógica**. Chapecó, v.17, n.33, p. 61-87, Jul./Dez. 2014. Disponível em <<http:///D:/USUARIO/Downloads/Dialnet-ImigracaoHaitianaParaOBrasil5611533.pdf>>. Acesso em 03 fev. 2018.

COTINGUIBA, M. L. P., COTINGUIBA, G. C. & ANDRETTA, P. I. S. (Org.). **Bom bagay** - Glossário português-crioulo haitiano - Bom bagay - Glosè kreyòe ayiyen. Porto Velho, RO: Editora Temática, 2018. 272 p.. Disponível em <[http://www.mimcab.unir.br/uploads/28282828/arquivos/BON\\_BAGAY\\_GLOS\\_Krey\\_I\\_Ayisyen\\_\\_\\_P\\_tig\\_\\_712505305.pdf](http://www.mimcab.unir.br/uploads/28282828/arquivos/BON_BAGAY_GLOS_Krey_I_Ayisyen___P_tig__712505305.pdf)>. Acesso em 01 abr. 2019.

CORTEZ, Suzana & XAVIER, Antônio Carlos (Org). **Conversas com lingüistas: virtudes e controvérsias**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

DE NARDI, Fabiele Stockmans. **Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade**: reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2007. Disponível em <<https://www.ufrgs.br/ppgletras/defesas/2007/FabieleStockmansNardi.pdf>>. Acesso em 05 mar. 2018.

DERRIDA, Jacques. **O monolinguismo do outro**. Ou a prótese de origem. Porto, Portugal: Campo das Letras, 2001.

DERRIDA, Jacques. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. A leitura no contexto escolar: em busca de produção de sentidos. **Revista Pedagógica**. Ano 4, n. 8, jan/jun, 2002. UnoChapecó. Disponível em <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3907>>. Acesso em 11 out. 2018.

\_\_\_\_\_. (Dis)sabores da Língua Ma(e)terna: os conflitos de um entre-lugar. In: CORACINI, M. J.; ECKERT-HOFF, B. M. (Orgs.). **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela**: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

\_\_\_\_\_. **Escrit(ur)a de si e identidade**: o sujeito-professor em formação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. **O dizer da prática na formação do professor**. Chapecó: Argos, 2002.

\_\_\_\_\_. O discurso do Sujeito Professor em Formação: (Des)construindo Subjetividades. **Caderno Cedes**. V. 35, n. 95, p. 91-106, jan. abr., Campinas: 2015.

\_\_\_\_\_. 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 08 out. 2017.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Da ambigüidade ao equívoco**: da resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

\_\_\_\_\_. O caráter singular da língua no discurso. **Organon**. Instituto de Letras/ UFRGS, v. 17, n. 35, p. 189-200, 2003.

\_\_\_\_\_. **Análise do discurso e suas interfaces**: o lugar do sujeito na trama do discurso. Disponível em <file:///D:/USUARIO/Downloads/28636-110571-1-SM%20(1).pdf>. Acesso em 13 fev. 2018.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso** - Aula inaugural no Collège de France. Pronunciada em 02 de dezembro de 1970. 5. ed., São Paulo: Loyola, 1999.

GHIRALDELO, C.. **As representações de língua materna**: entre o desejo de completude e a falta do sujeito. Tese de Doutorado. IEL. Campinas: Unicamp, 2002.

GREGOLIN, Maria do Rosário & BARONAS, Roberto (Orgs.): **Análise do Discurso**: as materialidades do sentido. São Carlos, SP: Claraluz, 2001.

GRIGOLETTO, Evandra. **O discurso de divulgação científica**: um espaço do discursivo intervalar. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2005.

GRIGOLETTO, Evandra; DE NARDI, Fabiele Stockmans. Nas fronteiras do discurso outro: o papel da memória em processos de modalização autonímica de empréstimo. **Revista Investigações** - Edição Especial, vol. 28, ano 2015, p. 1-56. <<http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1859>>. Acesso 04 fev. 2018.

GRIGOLETTO, Evandra. Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito. São Leopoldo, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Disponível em <file:///E:/2018/O%20Lugar%20do%20SUJEITO%20Grigoletto.pdf>. Acesso em 17 mai. 2018.

GRITTI, Tatiana. **Um pouco aqui, um pouco lá?** Identificações do sujeito entre-línguas. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó: 2017. 106 f.

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. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 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.

JOSEPH, Handerson. A historicidade da (e)migração internacional. **PERIPLOS**. GT CLACSO: Migración Sur-Sur. Vol. 01, n. 1. p. 7-26. Disponível em <periodicos.unb.br/index.php/obmigra\_periplos/article/download/27585/19457>. Acesso em 27 set. 2018.

LUZ, Mary Neiva Surdi. **Linguística e ensino: o discurso de entremeio na formação de Professores de Língua Portuguesa**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2010.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje**. Tradução: Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2017.

MASCIA, Márcia A. A.. Subjetividades bilíngues no ciberespaço. In: CORACINI, Maria J.; UYENO, Elvira Y.; MASCIA, Márcia A. (Orgs.). **Da letra ao pixel e do pixel à letra: uma análise discursiva do e sobre o virtual**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 369-386.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 11-31.

ORLANDI, E. Puccinelli. Análise do discurso. IN: ORLANDI, E. & LAGAZZI-RODRIGUES, S.. **Discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos no trabalho simbólico**. 5. ed., Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

\_\_\_\_\_. O sujeito discursivo contemporâneo: um exemplo. In: FERREIRA, M.C.; INDURSKY, F. (orgs.). **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 11-20.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed., Campinas, SP: Unicamp, 2007.

\_\_\_\_\_. **Terra à vista: discurso do confronto: Velho e Novo Mundo**. 2. ed., Campinas, SP: Unicamp, 2008.

\_\_\_\_\_. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 8. ed., Campinas: Pontes, 2009.

\_\_\_\_\_. A noção de origem das línguas e suas implicações: ciência e representação. **Língua Brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil**. Campinas: Editora RG, 2009. p.149-157.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Linguagem, sociedade, políticas**. Porto Alegre: UNIVÁS. Campinas: RG Editores, 2014. 230p.

ORLANDI, Eni P. *et al.* **Gestos de leitura:** da história no discurso. 4. ed., Campinas, SP: Unicamp, 2014.

PAYER, Maria Onice & BOLOGNINI, Carmen Zink. **Línguas de imigrantes:** uma refusão de parte de capítulos do livro Cafundó – a África no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. Disponível em <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n2/a20v57n2.pdf>>. Acesso em 20 maio 2018.

PAYER, Maria Onice. O trabalho com a língua como lugar de memória. *Université du Vale do Sapucaí. Synergies Brésil* n° 7, 2009, pp. 37-46. Disponível em <<https://gerflint.fr/Base/Bresil7/payer.pdf>>. Acesso em 20 dez., 2017.

\_\_\_\_\_. **Processos de identificação e memória da imigração em mídia jornalística.** Disponível em <<http://d1m.fflch.usp.br/sites/d1m.fflch.usp.br/files/Maria%20Onice%20Payer.pdf>>. Acesso em 02 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Processos, modos e mecanismos da identificação entre o sujeito e a(s) língua(s).** Niterói: 1º sem. 2013. N. 34, p. 183-196. Disponível em <<http://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/15212/9439>>. Acesso em 23 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. A interdição da língua dos imigrantes (italianos) no Brasil: condições, modos, consequências. In: ORLANDI, Eni P.. **História das idéias linguísticas.** Campinas. SP: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. Memória da Língua e ensino - modos de aparecimento. **Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, v. 17, n. 35, 2003. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/30025/18621>>. Acesso em 20 maio 2018.

\_\_\_\_\_. Memória da língua: entre a língua nacional e a língua materna. In: **Anais do II SEAD - Seminário de Estudos em Análise do Discurso.** Porto Alegre: UFRGS, 2005. Disponível em <<http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/sead2.html>>. Acesso em 20 maio 2018.

\_\_\_\_\_. **Memória da língua: Imigração e nacionalidade.** Tese de Doutorado pela Universidade Estadual de Campinas - Instituto de Estudos da Linguagem. São Paulo: Unicamp, 1999.

\_\_\_\_\_. **Memória da língua. Imigração e nacionalidade.** São Paulo: Escuta, 2006.

\_\_\_\_\_. O trabalho da memória no discurso. In: MALUF-SOUZA, O. *et al.* (Orgs). **Discurso, sujeito e memória.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. p. 91-108.

PÊCHEUX, Michel (1938-1983). **O Discurso:** estrutura ou acontecimento. 6. ed., Campinas, São Paulo: Ponte editores, 2012.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed., Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. de Eni P. Orlandi. 3. ed., Campinas: Unicamp, 1997.

\_\_\_\_\_. **Análise do Discurso:** três épocas (1983). In: GADET F.; HAK, T. (Orgs.). Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 1997a.

\_\_\_\_\_. **Análise Automática do Discurso (AAD-69).** In: GADET F.; HAK, T. (Orgs.). Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 1997b.

PÊCHEUX, Michel & GADET, Françoise. **A língua inatingível:** o discurso na história da Linguística. 2. ed., Campinas: RG Editores, 2010.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Lingua(gem) e identidade:** elementos para discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

ROMAN, Darlan José & MATOS, Izabella Barison. **Imigração haitiana:** perfil, ambientação social e organizacional no oeste catarinense, política migratória e aspectos da história do Haiti. Darlan J. Roman; Izabella B. Matos (Orgs.). 188 p., Joaçaba: Editora Unoesc, 2018.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** formação integral na educação. S.N, 192, p. 2014.

SERRANI-INFANTE, Silvana. **Identidade e segundas línguas:** as identificações no discurso. In: SIGNORINI, Inês (Org.). Lingua(gem) e identidade: elementos para discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

STÜBE, Ângela Derlise. **Tramas da subjetividade no espaço entre-línguas:** narrativas de Professores de Língua Portuguesa em contexto de imigração. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo: 2008.

\_\_\_\_\_. **Sujeito e Linguagem:** (des)construindo identidades. Revista da ABRALIN. v.6, n. 1, p.129-146.jan./jun.2007. Disponível em <<https://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/52716/32416>>. Acesso em 11 out. 2018.

TFOUNI, Fabio Elias V.; STÜBE, Ângela D.; PAULON, Clarice P. (Orgs). **Silêncio e interdito:** discurso em movimento. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2016.

TIBOLLA, Flávia Rosane C.. **'Me tocou virar tudo':** cicatrizes discursivas em narrativas de descendentes de imigrantes italianos. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, Chapecó: 2014.

## ANEXO A – MEMORIAL

*“Quando entramos num lugar desconhecido,  
a emoção sentida é quase sempre a de uma  
indefinível inquietude.  
Depois começa o lento trabalho de familiarização  
com o desconhecido,  
e pouco a pouco  
o mal-estar se interrompe”.*

(DERRIDA, 2003, p. 28)

Pretendo com este ‘Memorial’ levar o leitor a entender quem ‘Sou’ enquanto Sujeito. E, para onde vou com este estudo. Assim, será possível compreender melhor todo o percurso empreendido para alcançar os objetivos dessa pesquisa.

Afinal, me senti desafiada a desenvolver essa pesquisa, a qual demandou grande empenho e dedicação de compreender esse inédito contexto de sujeitos entre-línguas, especificamente, os estrangeiros haitianos, que até então, para nós eram desconhecidos.

O ingresso no Mestrado fez com que houvesse o meu encontro com Análise de Discurso (AD) pecheutiana, ou seja, permear pelo campo teórico e analítico da AD seria a grande novidade no desenvolvimento desse estudo.

Ao apropriar-me da epígrafe, por revelar a árdua tarefa de ser analista de discurso, de quão inquieto está todo meu ser nesse início da minha trajetória. O encontro com o fazer/ser analista é algo novo e complexo, nos desestabiliza e saber/compreender os sujeitos nos causou imensa inquietação.

Outrora, Maldidier (2017, p. 16), em epígrafe de Herbert (1966 - considerado uma das máscaras e/ou pseudônimos do próprio Pêcheux), “... *esses andaimos suspensos sem os quais a estrada não poderia ter sido percorrida a primeira vez...*” (Ibid., p. 15), justamente para ilustrar o seu, o meu desafio em relação ao discurso de ser como “um verdadeiro nó” a ser (des)velado por quem dele fizer uso.

Também Foucault (1999, p. 5) já referenciara sobre essa dificuldade, que antes mesmo “de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível”, demonstrando tamanha complexidade de fazer uso do discurso, quão falar sobre ele. Ou que exista “em muita gente, penso eu, um

desejo semelhante de não ter de começar, um desejo de se encontrar, logo de entrada, do outro lado do discurso” (Ibid., p. 6), porém, não há como escapar, estamos imersos nesse meio, no entre(meio), (entre) a língua(gem), a história e o sujeito.

Como outrora Eckert-Hoff (2008) manifestara, quero aqui revelar, que não fora tão fácil assim iniciar a minha escritura analítica. Senti-me em um emaranhado de fios, a não me conformar com minha miopia diante do *corpus* que escolhi para estudo. E, ao invés de (des)fazer os nós e alinhar a teia fio a fio, a ‘estender o pano no bastidor’ para que me seja permitido iniciar a tecitura, mais e mais nós se atavam. E, para compreender as profundezas de minha pretensão, utilizei-me figurativamente, do pano no bastidor, como forma de arrumar o espaço, expandir, estender, engrandecer, buscar novos sentidos e novas interpretações para o dizer.

Tamanha a complexidade de desenvolvimento, que me perguntava: afinal, compreendi qual o meu papel de analista? Assimilei realmente os conceitos que permeiam a Análise de Discurso? Havia momentos que acreditava tudo saber, porém logo parecia que nada sabia, pois esses conceitos vêm e vão, pareciam fugidios, a deslizarem pelas bordas. E, o sentido que tentei alcançar mais uma vez a deslocar-se... e, a travar-me duramente...

Mas, a minha persistência foi mais forte e, sempre me dizia para não desistir jamais, ir em frente sempre, pois haverá sim um caminho, como Drummond outrora dissera “A porta da verdade estava aberta,” e entendo que qualquer um, eu, você, poderemos adentrar e/ou por ela passar. No entanto, “impossível atingir toda a verdade”, mas nos conformarmos e nos estagnarmos simplesmente não basta. É preciso ir além, pois nunca estamos e nunca estaremos prontos e acabados.

E, veja só, ainda não contei quem sou, visto que precisei contar sobre a minha missão de analista. Talvez tenha dito demais ou para dizer-me, utilizo-me de muitas palavras. Concordo com Eckert-Hoff (2008) ao referenciar que as palavras nunca lhe são suficientes, pois por mais que eu delas me utilize, mais elas me faltam... E, já dizia Cecília Meireles “*Ai, palavras, ai palavras, que estranha potência, a vossa! Ai, palavras, ai palavras, sois o vento, ides no vento, e, em tão rápida existência, tudo se forma e transforma!*”.

Contudo, apoderei-me do dizer de Tibolla (2014), ‘*Me tocou virar tudo*’, por ser próprio da minha origem italiana, foi o que fiz com a minha primeira tentativa de análise. Na verdade, a posição que empreendi nas interpretações revelavam

puramente os sentimentos que me arrebataram logo no início da pesquisa: o afeto e a emotividade. E, inevitavelmente *'Me tocou virar tudo'*, a deslocar-me da posição emotiva para a de analista de discurso, como forma de adentrar nas profundezas dos dizeres a escavar, a arrancar e ir em busca das 'marcas' que compõem a tecitura dessa minha discursividade.

SER QUEM SOU...

*"Tenho em mim todos os sonhos do mundo."*

(FERNANDO PESSOA)

Pensei não ser possível investir e compreender o outro, sem que compreendesse a mim mesma. Creio que, somente conhecendo a si próprio, seremos capazes de conhecer e compreender o outro. Afinal, quem sou? Na verdade, nem sei quem sou...você também não me conhece...mas ao longo dessa tecitura, entre um dizer e outro, impossível será eu não me (re)velar, pois nossos próprios gestos de interpretação sempre (re)velam algo de nós. E por mais que eu tente manter a impessoalidade, minha discursividade demandará filiação a uma FD, ou seja, o meu lugar de fala, a minha relação sócio-histórica, ao dizer algo de minha identidade escapará inevitavelmente, a revelar quem sou.

Desde a mais tenra idade, sempre que me perguntavam o que seria quando adulta, a resposta nunca fora diferente - ser professora, contudo não imaginava que seria de Língua Portuguesa.

Ainda no colegial, recordo-me de minha professora de Língua Portuguesa que nos repreendia com relação à fala, principalmente a pronúncia dos 'erres'. Na verdade, o linguajar próprio de nossa origem, pouco ou quase nada nos causava preocupação com o bem falar. Contudo, na escola, havia a exigência do ensino da língua padrão, a busca pela unidade linguística, como fora na Era Vargas, na década de 30: "*[...] falamos a mesma língua, formamos um só povo*" (PAYER, 1999, p. 27).

Assim, pelos campos da Fonologia e da Fonética compreendemos que há variações sonoras, tanto que nós, do Sul do Brasil em relação aos falantes dos demais estados, próximos ou não, há diferenças múltiplas em relação à fala seja dos paulistas com mineiros, paranaenses com catarinenses, dos gaúchos, enfim, de região para região difere a forma de falar.

Se nossa pronúncia não seguia o que propõe a regra, no caso dos ‘erres’, de as cordas vocais vibrarem intensamente, seríamos cobrados. E, como a professora mesmo dizia, era melhor ensinar e nos cobrar ali o bem falar, no espaço da sala de aula, do que mais tarde, passarmos ‘vergonha’ diante das pessoas. Tudo sob a égide da norma culta.

Pela minha descendência ser italiana, intrigava-me entender que língua era aquela que falávamos na escola? Enquanto sujeito da linguagem haveria de resistir ou (des)identificar-me com essa língua? Não seria a mesma língua que falávamos em casa? Aquela com a qual tão bem nos entendíamos em casa, na comunicação com nossos pais e avós? (avós - chamados de *nonnos*). Ou a língua que nossa mãe nos acalentava, a das cantigas de ninar, das histórias contadas pelo nono e a nona? A língua que aprendíamos na escola seria diferente? Claro que sim, nossos pais já se inquietavam com nossa ida à escola, pois sabiam que lá nos ensinariam diferente e, a maneira de falar já não seria a mesma, seria outra, seguiria um padrão, “a língua regrada” - como minha mãe fazia referência.

Recordo-me de como ela dizia: “Aqui pro interior, não precisamos ter a língua regrada”-, pois tínhamos o hábito de corrigi-los, acreditando que a forma que falavam estaria ‘errada’, que nos causariam vergonha falando daquele jeito. Na verdade, eles falavam a língua deles mesmos, a língua materna (LM), a língua de berço, pela qual se entendiam tão bem e nós também os entendíamos e nos fazíamos entender.

Mas afinal, qual seria a função da língua(gem) a não ser essa? De nos compreendermos uns aos outros?

Reporto-me a pensar nos momentos que vivi, simplesmente viajando por diferentes estados, aqui mesmo do Brasil, em que bastava um cumprimento, uma pergunta qualquer e, antes mesmo de qualquer resposta, já vinham às suposições, problematizações “você não é da região? Por acaso você é do sul?”. Confesso que isso sempre me causava certa inquietação, afinal a forma que falei, foi errada ou falei algo estranho? E, ficava sempre aquela dúvida do que àquele sujeito quis

insinuar ao me questionar?... Porém, ao dizer nos revelamos e não há como esconder quem somos.

Como Professora de Língua Portuguesa, atuando nas escolas da rede municipal de Concórdia há mais de 20 anos, sempre me preocupei com relação ao ensino da língua aos alunos, como também sempre tive o desejo de compreender melhor os diferentes sentidos do dizer, os diferentes olhares sobre a língua(gem), em respeito às diferentes etnias.

Recordo-me dos dizeres de meus antepassados e, acredito ser fruto da miscigenação e, carrego uma história de imigração, que creio ser encantadora, pois tive o privilégio de conviver com meus nonos muitos e muitos anos. Aliás, eles eram nossos cuidadores, enquanto nossos pais viviam na labuta diária. Sou do tempo em que convivíamos numa grande família, ou seja, as famílias sempre eram muito numerosas, muitos filhos, se falavam de doze, catorze e nós, em sete meninas moças.

Era impossível não se encantar com as histórias que nos contavam de como fora a vinda ao Brasil. Contavam que com seus pais, nossos bisavós, vieram da Itália em embarcações extremamente precárias em busca desse lugar que tanto sonhavam, a América, lugar de terra boa para ser cultivada.

E, mesmo diante de toda a dificuldade da vinda, pois muitos morriam nas embarcações, por contraírem doenças e eram jogados ao mar, ao chegarem aqui encontraram sim, muita terra para ser cultivada. Porém, outra situação se instaurara a de não poderem falar a sua própria língua – o italiano – uma triste realidade vivida por eles na época e, queiramos nós, que nesse tempo não se repita.

Compreendo que, se aqui resido, vivo, convivo algo precisa ser feito pelos que buscam essa terra para viver. E, nessa minha pesquisa é para os imigrantes haitianos que ora estou a olhar. Vale salientar que nesse momento são o maior movimento, especificamente as crianças, as quais vêm morar com seus pais que já estão no país há alguns anos, a maioria pós-desastre 2010<sup>42</sup>.

Como os estudos dessa pesquisa se concentram em Concórdia - SC e, por residir nessa cidade, me senti envolvida a participar da ONG Niara, ou seja, uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP, a qual se constituiu em 04 de abril de 2016, conforme consta em seu estatuto. A ONG presta auxílio e

---

42 Uma grande tragédia atinge o país no dia 12 de janeiro de 2010 - um terremoto que provocou mortes deixou muitos feridos e desabrigados.

apoio aos imigrantes, especificamente no momento os haitianos que buscam na cidade um lugar para residir.

E, me senti (entre)laçada pela ação voluntária, pois envolvida pelo trabalho e junto com os demais, todos pela mesma causa, foi como uma missão a criar laço em prol desses sujeitos imigrantes que buscam um lugar, um espaço para viver e merecem ser bem acolhidos por nós.

Importante se faz ressaltar que os próprios imigrantes haitianos participam voluntariamente, tanto que surgiu a ACHACOP - Associação dos Cidadãos Haitianos de Concórdia para Ordem e Progresso como também a AHAIC – Associação Haitiana e Amigos de Imigrantes de Concórdia/SC. Os mesmos se sentiram envolvidos a ponto de criarem as ONGs com a finalidade de amparo e atenção, exclusivamente, aos imigrantes haitianos que buscam a cidade de Concórdia para fixarem residência.

A atuação da NIARA<sup>43</sup>, desde a sua constituição em 2016, teve seu maior foco voltado aos imigrantes haitianos. Em parceria com a Prefeitura de Concórdia, frente à situação de vulnerabilidade social, planejaram estratégias de atenção a serem dadas aos imigrantes que buscavam o município para residir. Na ocasião, especificamente maio 2016, pelos dados levantados cerca de 400 (quatrocentos) haitianos residiam no município.

E, somente em 2018, a Niara<sup>44</sup> em parceria com o Ministério Público Federal, iniciou discussão sobre o acolhimento das crianças haitianas nas escolas, visto que esse era nesse momento que se intensificava a vinda das mesmas ao Brasil.

Diante disso, tocou-me profundamente participar da Niara, pois já no início do meu estudo pude participar de várias reuniões, as quais tinham como foco todo o processo de imigração haitiana, especificamente das crianças. Com isso, o envolvimento na Niara foi a oportunidade de entender como se deu o processo de imigração em nossa cidade e como a ONG desempenha seu papel no amparo e recepção aos imigrantes, visto ser considerado um lugar de maior apoio à imigração. Atualmente estima-se que há em torno de 800 (oitocentos) haitianos que residem no município de Concórdia.

---

43 Disponível em < [www.atualfm.com.br/site/haitianos-desempregados-devem-ter-atencao-da-prefeitura-de-concordia/](http://www.atualfm.com.br/site/haitianos-desempregados-devem-ter-atencao-da-prefeitura-de-concordia/)>. Acesso em 24 de jul. de 2018.

44 Disponível em <<https://www.facebook.com/oscipNIARA/posts/1880560458627670>>. Acesso em 24 de jul. de 2018.

Além disso, os momentos de encontro trataram do planejamento do **I Seminário da Lei Migratória - Somos todos Imigrantes** – evento este realizado em 25 de setembro de 2018, na cidade de Concórdia - SC. O seminário teve como participantes às entidades educacionais, públicas, privadas, bem como à população em geral, mas principalmente aos próprios haitianos, com vistas a terem um espaço oportuno para buscarem esclarecimentos. O evento objetivou, além de prestar informações sobre a nova Lei Migratória, mobilizar ações que possibilitem a criação da Pastoral do Imigrante na cidade, dada a importância desta ação.

Na ocasião, foi possível contarmos com a presença do palestrante Senhor Alcione Virgil - Agente Administrativo da Polícia Federal de Chapecó -SC, o qual discorreu no que tange aos procedimentos de legalidade diante da Nova Lei de Migração; a Prof<sup>a</sup> Sandra de Ávila Farias Bordignon - coordenadora do GEIROSC, membro da comissão PROHAITI na UFFS, a nos relatar suas experiências de liderança ao acolhimento de imigrantes na cidade de Chapecó; da Irmã Franciscana Rosane Padova - graduada em Psicologia e Teologia, atualmente é membro fundadora do GEIROSC, a qual nos relatou as ações desenvolvidas com os sujeitos em contexto imigratório; e, o Senhor Elias De Nardi - Coordenador da Pastoral do Migrante da Diocese de Chapecó, seu relato contribuiu como forma de projetarmos a constituição da Pastoral em nossa cidade - Concórdia. Um evento em que foi possível reunir mais de 200 (duzentos) participantes.

Acredita-se que o ano 2018, tenha sido um dos anos de maior avanço às discussões que envolvem a questão de imigração haitiana, pois todas as conquistas foram planejadas e executadas com atenção pelo voluntariado. A realização do primeiro seminário foi fundamental para atender aos interesses dessa imigração, bem como prestar-lhes esclarecimentos sobre as adequações propostas pela nova Lei Migratória, visto que possuem interesse de trazer seus familiares ao Brasil e precisam saber como devem proceder cumprindo a legalidade vigente.

Já em 2019, nesse primeiro quadrimestre obtivemos grandes avanços no sentido de planejar atividades que vão ao encontro das necessidades de atender a demanda vigente como: eventos comemorativos, palestras, confraternizações, e uma grande parceria com a UFFS num Projeto - “Trabalho em Rede na Construção do Atendimento e Acolhimento dos Imigrantes: o direito à cidade”. O objetivo é realmente entender as reais necessidades que emergem desse contexto imigratório para juntos em rede, planejarmos ações que levem em conta o respeito aos direitos

e deveres dos imigrantes, como forma de podermos recepcioná-los com hospitalidade.

Confesso considerar-me uma pessoa ousada... determinada...persistente ...e, acredito que tudo isso se fez necessário para entrar na universidade a UFFS. E, como primeira proposta de inscrição, algo me tocou, tanto que a linha pela qual me inscrevi foi fundamental para realizar esse grande sonho: Práticas Discursivas e Subjetividades – a qual possibilitou-me a compreensão dos sujeitos entre-línguas, para mim as crianças haitianas.

A oportunidade de realizar a pesquisa com esses sujeitos foi algo que me comoveu imensamente.

Pude sentir pelos dizeres, a imensa alegria de poderem reencontrar seus pais, de a eles juntarem-se e, com eles permanecerem, fazendo desse país a sua própria morada.

Pensara ouvir histórias bonitas? Não...

Quisera acreditar ser algo irreal? Sim... Contudo, a cada pergunta uma resposta...mas um tanto difícil de compreender, às vezes até de ser dita. Difícil mesmo acreditar tamanho sofrimento viveram esses sujeitos que agora simplesmente querem um lugar para ficar. Como conter as lágrimas? Foi preciso engolir o choro, pois o momento demandou análise, discernimento e compreensão, ou seja, exercer o ofício de analista do discurso foi tarefa árdua.

Por fim, acredito que a epígrafe de Cora Coralina (2019)<sup>45</sup>, ilustra bem todo esse meu percurso...

*“O que vale na vida não é o ponto de partida  
e sim a caminhada.  
Caminhando e semeando,  
no fim terás o que colher.”*

E como forma de demonstrar o meu carinho às crianças que fizeram parte da minha pesquisa, apropriei-me de parte da epígrafe utilizada por Bordignon (2016).

---

45 Extraído o Poema em <[https://www.pensador.com/cora\\_coralina\\_frases/](https://www.pensador.com/cora_coralina_frases/)>. Acesso em 25 mar. 19.

**APENAS DIFERENTE**

*Sou diferente de você. Não sou pior nem melhor, apenas diferente.  
Venho de outro lugar, conheço outros caminhos, busco outros horizontes...  
Mas não sou pior nem melhor, apenas diferente.  
Falo outra língua, tenho outros costumes, outros valores e comportamentos...  
Mas não sou pior nem melhor, apenas diferente.  
Minha pele pertence à outra raça, minhas roupas têm outro colorido, meus  
olhos e cabelos outro tom...  
Mas não sou pior nem melhor, apenas diferente.*

*[...]*

*Sou estrangeiro/a,  
Nasci em outro país, outro continente,  
Enterrei meus mortos em outras terras...  
Mas não sou pior nem melhor, apenas diferente.*

*(Alfredo J. Gonçalves)*