



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

ESTELA APARECIDA DAMIÃO

**SENTIDOS PRODUZIDOS PELO SUJEITO-PROFESSOR SOBRE A RELAÇÃO
COM O OUTRO-ALUNO-ESTRANGEIRO**

CHAPECÓ

2023

ESTELA APARECIDA DAMIÃO

**SENTIDOS PRODUZIDOS PELO SUJEITO-PROFESSOR SOBRE A RELAÇÃO
COM O OUTRO-ALUNO-ESTRANGEIRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Chapecó como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Professora Doutora Angela Derlise Stübe.

CHAPECÓ

2023

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

Damião, Estela Aparecida
SENTIDOS PRODUZIDOS PELO SUJEITO-PROFESSOR SOBRE A
RELAÇÃO COM O OUTRO-ALUNO-ESTRANGEIRO / Estela Aparecida
Damião. -- 2023.
124 f.

Orientadora: Doutora Angela Derlise Stübe

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos
Linguísticos, Chapecó, SC, 2023.

1. Professor. 2. Língua portuguesa. 3. Individuação.
4. Narratividade. 5. Aluno estrangeiro. I. Stübe, Angela
Derlise, orient. II. Universidade Federal da Fronteira
Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ESTELA APARECIDA DAMIÃO

**SENTIDOS PRODUZIDOS PELO SUJEITO-PROFESSOR SOBRE A RELAÇÃO
COM O OUTRO-ALUNO-ESTRANGEIRO**

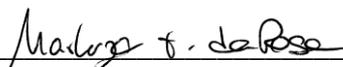
Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, defendido em banca examinadora em 07/07/2023

Aprovado em: 07/07/2023

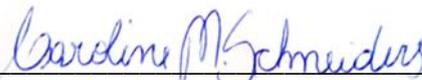
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr.^a Angela Derlise Stübe – UFFS
Presidente da banca/orientador



Prof. Dr.^a Marluza Terezinha da Rosa
Membro titular externo



Prof.^a Dr.^a Caroline Mallmann Schneiders – UFFS
Membro titular interno

Chapecó, julho de 2023

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gratidão a Deus, pela vida, pela capacidade e pela minha família que sempre me apoiou em tudo!

Gratidão a meus pais pelo incentivo, pelo cuidado com meu filho quando eu tinha que estudar e por serem os que mais acreditam em mim e na força do estudo! Sem seu incentivo, eu não chegaria até aqui!

Gratidão ao meu marido pela paciência, pela compreensão de minha ausência, por dar conta de todo o resto quando eu tinha que escrever e por ser meu porto seguro!

Gratidão ao meu filho Rafael, pelas vezes que me deixou estudar e perdoou a ausência da mamãe!

Gratidão às minhas irmãs, que são minhas parceiras de infância e de vida. À Maysa, em especial, que sempre que precisei esteve ali para ficar com o Rafa para que eu pudesse escrever!

Gratidão à minha orientadora, que me possibilitou crescer como pesquisadora e guiou-me sempre que me perdia nos caminhos da escrita!

Estendo meus agradecimentos à CAPES, a qual possibilitou que esta pesquisa fosse possível por meio de bolsa de estudos!

À UFFS, gratidão por ter me permitido tanto crescimento profissional, mas, mais ainda, por ter me possibilitado uma grande evolução como pessoa. Tenho orgulho de poder me formar em uma Universidade Federal, se não fosse a universidade pública, nada disso seria possível.

Para fechar meus agradecimentos, gratidão a São Cosme e Damião e Santa Catarina de Alexandria, que sempre intercederam a Deus por mim em todas as vezes que pedi auxílio, entendimento e discernimento.

Gratidão, gratidão, gratidão!

RESUMO

Nesta pesquisa, analisamos o dizer do sujeito-professor de língua portuguesa sobre sua relação com o outro-aluno-estrangeiro em sala de aula. Nossa linha teórica é a Análise de Discurso franco-brasileira. Para ter acesso ao discurso do sujeito-professor, entrevistamos profissionais de uma escola com um grande número de imigrantes em Chapecó, SC. A pergunta de pesquisa que norteou este trabalho foi: quais sentidos são produzidos pelos dizeres do professor de língua portuguesa sobre sua experiência em sala de aula com alunos imigrantes e como isso afeta o fazer docente segundo o que o professor diz? Em um movimento de pêndulo entre teoria e análise, são apresentadas 39 sequências discursivas (SDs) para discussão com base no referencial teórico-metodológico que norteia esta pesquisa. A partir de gestos interpretativos, analisamos as regularidades e as marcas discursivas que remetem à experiência do sujeito-professor com o outro-aluno-estrangeiro. Para dar corpo às reflexões apresentadas, discutimos: alguns processos históricos do ensino da língua portuguesa no Brasil, o apagamento de línguas em busca de um ideal monolíngue e como isso afeta o ensino da língua portuguesa hoje e constrói sentido quando a memória se diz, na narratividade; a relação com o outro-aluno-estrangeiro e a hos(ti)pitalidade que surge nessa relação segundo o dizer do professor; a questão da cultura, que é uma regularidade, que se diz na própria constituição dos sujeitos; e o processo de individuação e formação do sujeito-professor. Todos os capítulos são atravessados pela teoria da narratividade, a qual trabalhamos principalmente pelos estudos de Orlandi. Esse conceito apresenta o funcionamento da memória na materialidade do discurso e se apoia nos modos de individuação do sujeito. Ainda, para mobilização dos sentidos produzidos pelos dizeres dos participantes trabalhamos o conceito de acontecimento, apresentado por Pêcheux. Assim, entendemos que a experiência do professor com alunos imigrantes, de acordo com os dizeres e a narratividade produzida pelo sujeito-professor, é marcada por uma relação de entre-meios: na hos(ti)pitalidade – entre hospitalidade e hostilidade –, no acolher e des-acolher, no tensionamento entre a cultura outra e a cultura brasileira, na língua outra e na sua língua. É nesse espaço dicotômico que o professor produz a narratividade e que o seu dizer demonstra mudanças e questionamentos nos seus modos de individuação e no ensino da língua portuguesa, então, que surge a *dificuldade*, regularidade que perpassa vários dizeres dos professores.

PALAVRAS-CHAVES: Professor; Língua portuguesa; Individuação; Narratividade; aluno estrangeiro.

ABSTRACT

In this research, we analyse the speech of the subject-teacher of the Portuguese language about their relation with the other-student-foreigner in the classroom. The theoretical approach is based on the Franco-Brazilian Discourse Analysis (AD). In order to access the discourse of the subject-teacher, it has been conducted interviews with professionals from a district school bearing a large number of immigrants in the municipality of Chapecó, in the state of Santa Catarina. The problematized research question which has guided this work is: which meanings are produced by the speech of the Portuguese language teachers about their classroom experience with immigrant students and how does that affect the teaching practice according to what is said in the speech of the teacher? By means of a pendular movement between theory and analysis, 39 Discursive Sequences (SD) are presented in terms of discussion based on the theoretical and methodological approach which guides this research. From the interpretations, it has been analysed the regularities and the discourse marks which lead us to the experience of the subject-teacher with the other-student-foreigner. In order to support the reflections which have been presented, it has been argued: some of the historical processes concerning the teaching of the Portuguese language in Brazil, the suppressing of languages as a consequence of the search for a monolingual ideal as well as how it affects the current teaching of the Portuguese language as it builds meanings when the memory talks itself in the narrativity; the relation with the other-student-foreigner and the hos(ti)pitality that comes from this relation according to the speech of the teacher; the question of culture, which is a regularity, and makes itself said in the own constitutions of the subjects; and the process of individuation and subject-teacher formation. All the chapters are crossed by the theory of narrativity which has been mainly resorted to by the studies of Orlandi. This concept presents the functioning of the memory in the materialization of the dicourse and is based on the ways of the individuation of the subject. Besides, in order to bring some dynamics to the meanings produced by the speeches of the participants, the concept of the happening has been presented as it can be found in Pêcheux. Therefore, it can be comprehended that the experience of the the teacher with the immigrant student is marked by an in-between relation: in the hos(ti)pitality -- between hospitality and hostility --, in the welcoming and not welcoming, in the tensioning between the other culture and the Brazilian culture, in the other language and in your own language. It is in this dicotomic space that the teachers produce the narrativity and that their speech demonstrates the changes and questionings concerning their ways of individuation in the teaching of the

Portuguese language, hence, it is from this aspect that difficulty emerges, a regularity that crosses many of the speeches of the teachers.

Keywords: Teacher; Portuguese Language; Individuation; Narrativity; Foreign Student

SUMÁRIO

1	INÍCIO DO PERCURSO	10
2	LÍNGUA, HISTÓRIA E NARRATIVIDADE	19
2.1	NARRATIVIDADE: O DIZER DA MEMÓRIA.....	20
2.2	ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: O TECER DA HISTÓRIA NA MEMÓRIA...	26
2.3	LÍNGUA: BARREIRA E PROXIMIDADE	37
3	O OUTRO-ALUNO-ESTRANGEIRO: HOS(TI)PITALIDADE, CULTURA E ALTERIDADE.....	49
3.1	(A)COLHIDA DO OUTRO-ALUNO-ESTRANGEIRO: NAS TRAMAS DA HOS(TI)PITALIDADE.....	50
3.2	A HOS(TI)PITALIDADE QUE SURGE NO ESTRANHAMENTO	66
3.3	TEM OUTRA(S) CULTURA(S) NA MINHA AULA.....	75
4	SUJEITO-PROFESSOR: INDIVIDUAÇÃO E FORMAÇÃO	89
4.1	INDIVIDUAÇÃO DO SUJEITO-PROFESSOR.....	90
4.2	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO NA FORMA(AÇÃO) DO SUJEITO-PROFESSOR	95
4.3	A AULA É DE PORTUGUÊS: COMO QUE EU VOU AVALIAR?	105
	PARA EFEITO DE CONCLUSÃO	115
	REFERÊNCIAS.....	123

1 INÍCIO DO PERCURSO

O objetivo desta pesquisa é analisar efeitos de sentidos de dizeres do sujeito-professor de língua portuguesa sobre sua experiência em sala de aula com alunos imigrantes. O interesse pela temática do ensino de língua portuguesa a alunos não falantes dessa língua surgiu quando eu¹ trabalhava na rede municipal de Chapecó-SC, nos anos de 2019 e 2020.

A partir de minha atuação em sala de aula em contexto de imigração e por meio de experiências vividas e ouvidas na sala dos professores, percebi que os colegas professores que trabalhavam na mesma instituição tinham muitas indagações sobre como ensinar língua portuguesa a um aluno que não é falante dessa língua. Assim, a vontade de pesquisar tal temática ficou como uma questão pulsante em mim.

Quando me preparava para prestar a seleção para o mestrado, em 2021, entendi que aquilo que surgiu como uma curiosidade, na pós-graduação se configurava como uma oportunidade de pesquisa, pensada na relação com um referencial teórico-metodológico que a sustentasse. Então, lançando mão do repertório que eu já havia conquistado na graduação com os estudos de Pêcheux, considerei que a Análise do Discurso poderia contribuir com a tarefa de estudar o objeto de pesquisa que eu tinha em mente. O projeto apresentado na seleção já tinha como tema o dizer do professor sobre a experiência na sala de aula, mas foi lapidado quando da aprovação, a partir das aulas e das leituras realizadas. Assim, nas discussões com minha orientadora, a ideia foi tomando forma, surgiram ideias de algumas linhas teóricas para dar conta das análises, consideramos conceitos específicos para o trabalho, foi o caso de narratividade e individuação (ORLANDI, 2017a, 2017b); bem como hos(ti)pitalidade (DERRIDA, 2003).

Nesses termos, surge a ideia de investigar qual era o discurso do professor sobre sua nova experiência de dar aulas de língua portuguesa a alunos não falantes dessa língua e quais são os efeitos de sentidos produzidos por esse discurso. Desse modo, formulamos a pergunta de pesquisa que norteia este trabalho: Quais sentidos são produzidos pelos dizeres do professor de língua portuguesa sobre sua experiência em sala de aula com alunos imigrantes e como isso afeta o fazer docente segundo o que o professor diz?

Esta pesquisa está inserida na linha Práticas Discursivas e Subjetividades, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS

¹ Nesta dissertação, é usada a primeira pessoa do singular (eu) sempre que o percurso da pesquisa toca a história pessoal ou as escolhas da pesquisadora. Nos demais casos, é usada a primeira pessoa do plural (nós).

a partir do projeto coordenado pela Profa. Dra. Angela Derlise Stübe, intitulado “Ser-estar-entre-línguas-culturas: língua, identidade e formação de professores”. O esboço inicial desta dissertação foi objeto de discussões e considerações feitas no Grupo de Estudos Linguagem, Discurso e Identidade – GELINDI, também coordenado por Stübe, o qual oportunizou muitas reflexões importantes tanto para indicação de leituras quanto para escolha metodológica deste estudo.

Para dar conta da pergunta de pesquisa e de nossos objetivos, elegemos a entrevista semiestruturada como método para acesso à materialidade do discurso dos sujeitos. Nosso público para as entrevistas foram profissionais que trabalham com o ensino fundamental II (6º ao 9º ano), por ser nessa fase que há maior presença de alunos estrangeiros, de acordo com um relatório disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação de Chapecó, via e-mail. Então, como critério de inclusão no estudo, os professores que foram entrevistados por nós deveriam estar trabalhando em sala de aula com o ensino fundamental II.

Para a descrição mais ampla das condições de produção do discurso em que os professores se encontravam, informamos que a escola faz parte de um bairro de Chapecó. No momento da entrevista, contava com cerca de 650 alunos matriculados (segundo informações extraoficiais dos gestores), desses, 108 eram estrangeiros. Os professores participantes têm em média 30 alunos por turma (entre 29 e 33 alunos cada sala), cada turma tem entre 4 e 6 alunos estrangeiros².

Quanto ao número de participantes para esta pesquisa, delimitamos entre 3 (três) a 6 (seis) professores, dependendo das regularidades, das marcas discursivas encontradas e da disponibilidade das escolas. Como nosso foco é o valor qualitativo e não quantitativo, conseguimos demarcar regularidades discursivas a partir dos 3 primeiros entrevistados, de modo que não foi preciso estender o número de participantes. Também é importante mencionar que conseguimos a participação dos 3 professores da mesma escola, a que tinha o maior número de estudantes imigrantes, o que foi um ponto positivo, pois era nosso objetivo inicial em relação ao local de entrevistas.

Dessa forma, para sabermos os discursos que sustentam os dizeres dos professores, entrevistamos três professores de LP da cidade de Chapecó, SC, que tiveram/têm alunos estrangeiros em suas aulas. A entrevista ocorreu após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)³ e de acordo com a metodologia proposta ao Comitê. O instrumento escolhido para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, que é analisada a partir de gestos

² Essas informações nos foram repassadas pelos participantes.

³ Número do Parecer: 5.433.139.

interpretativos que serão guiados por nossa pergunta de pesquisa, com base na Análise do Discurso (AD). Assim, nosso interesse não focou na quantidade de participantes, mas sim nos dizeres que se regularizaram e marcaram discursivamente as experiências do professor de LP.

Para a compreensão do tempo de atuação dos professores – aos quais nos referimos como (P) –, eles nos forneceram algumas informações sobre sua formação. O participante 1 (P1) formou-se em 2017, em Letras-Português e Literaturas de Língua Portuguesa e dá aulas de LP há 4 anos; o participante 2 (P2) também se formou em 2017, em Letras Português e Espanhol e leciona há 5 anos; e o participante 3 (P3) é formado em Letras Português e Espanhol e leciona há 1 ano. Os participantes não terão sexo nem idade revelados, por questão de sigilo de dados específicos, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aprovado pelo Comitê de Ética da UFFS. Nesse sentido, usamos somente o gênero masculino para nos referir aos participantes como forma de padronizar a escrita e não se ater ao gênero.

Os professores participantes de nossa entrevista foram escolhidos por lecionarem na escola com maior número de alunos imigrantes, conforme mencionado. Esses dados foram obtidos por meio de contato feito com a Secretaria Municipal de Educação de Chapecó e relatórios disponibilizados pela entidade. O local de entrevista foi na biblioteca da escola, por ser mais confortável e familiar aos participantes. Assim, marcamos um horário sugerido por eles e com reserva do espaço para que pudéssemos ter privacidade. Para essa organização e conversa, falamos também com os gestores, que foram muito receptivos conosco e acolhedores com nosso projeto.

Para a entrevista semiestruturada, fizemos uma questão inicial, a saber: Como está sendo a tua experiência de ensino para alunos imigrantes, que não têm o português como língua materna⁴? Quando necessário, fizemos intervenções com perguntas secundárias, tais como: i) Fale sobre como é dar aulas com a presença de alunos imigrantes? Cite aspectos positivos e negativos, se houver; ii) Houve alguma “certeza” sua sobre o ensino de LP que foi rompida com a presença de alunos que não têm o português como língua materna? Se sim, qual(is)?; iii) Você tem/teve amparo (formações, documentos, cursos) para trabalhar com alunos estrangeiros? Quais, podes falar sobre essa experiência?; iv) Houve alguma mudança sua, como profissional, nessa relação de ensino de LP a estudantes vindos de outros países, falantes de outras línguas?

As perguntas foram formuladas tendo em vista que “As palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e

⁴ Usamos língua materna por tratarmos da língua a que o aluno era falante. No entanto, nesta pesquisa não nos aprofundaremos no conceito, visto que não é nosso foco e não se apresentou como uma necessidade.

que, no entanto, significam em nós e para nós” (ORLANDI, 2020, p. 18), entendendo, assim, que o sujeito da linguagem é descentrado e sempre afetado pelo real da língua e pelo real da história. Segundo Orlandi (2020), o analista é o responsável pela formulação das questões de análise, que devem mobilizar o discurso e, posteriormente, interpretar e compreender os sentidos que são produzidos pelo discurso analisado – na pesquisa em questão, os efeitos de sentidos construídos pelo dizer do professor que são interpretados e analisados são os que dizem da experiência do professor que tem alunos imigrantes.

A cidade de Chapecó tem um aspecto importante como lugar de produção do discurso do professor, afinal, é uma cidade que tem recebido muitos habitantes imigrantes. Além disso, está inserida no estado que mais tem recebido pessoas de outros países. Segundo o site do governo Federal, há cerca de 1,3 milhão de imigrantes no Brasil⁵, o mesmo site expõe que o estado de Santa Catarina (SC) foi o que mais criou postos de trabalho, o que leva a maiores números de imigrantes no estado.

O jornal on-line Di Folha, de Chapecó, publicou, em junho de 2022, uma notícia⁶ que afirma que a cidade tem recebido cerca de mil imigrantes por mês, o que é um número bastante alto. Ainda, o jornal explica que, segundo informações coletadas, são mais de 52 nacionalidades desses imigrantes, mostrando uma grande diversidade. Em uma pesquisa feita em 2020, Rosane Pandova, assessora técnica do Imabe⁷ (Instituto Madre Bernarda), fez um levantamento sobre os imigrantes residentes em Chapecó, chegando ao número aproximado de 8.156 imigrantes.

Se tomarmos a notícia do jornal citado, de que a cidade tem recebido cerca de mil imigrantes por mês, podemos pressupor que atualmente residem mais de 10 mil imigrantes na cidade. Perboni (2022) coletou dados referentes à migração em Chapecó e diz que o número aproximado de imigrantes atualmente é de 11.160, destes 4.827 são de nacionalidade haitiana; e 5.840 de nacionalidade venezuelana.

Além disso, a cidade tem demonstrado aumento do número de empregos – informação também disposta pela assessora do Imabe –, o que leva ao aumento do número de pessoas imigrantes na cidade, visto que elas migram em busca de emprego. Essas informações têm relação direta com o dizer do sujeito que se insere em determinado lugar, com condições de produção que o afetam – seguindo a linha teórica da AD em que nos ancoramos neste trabalho.

⁵ Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/noticias/mj-sp-apresenta-dados-ineditos-sobre-imigracao-e-refugio-da-ultima-decada-no-brasil>. Publicado em 07/12/2021 19h09. Acesso em: 08 de maio de 2022.

⁶ Ver notícia na íntegra em: <https://diregional.com.br/di-folha-de-chapeco/cotidiano/2022-06-28-atendimento-ao-imigrante-tem-novas-estruturas-em-chapeco>. Acesso em: 08 de ago. 2022.

⁷ Instituto sem fins lucrativos que visa ao atendimento social a grupos minoritários. O documento diagnóstico referido nos foi disponibilizado pelo Grupo de Apoio ao Imigrante e Refugiado do Oeste de Santa Catarina – GAIROSC.

Nesses termos, entendemos que o sujeito é afetado, também, pelas relações entre diferentes culturas e línguas outras.

Esse processo do contato com o outro traz também a relação com a memória, com o interdiscurso, pois este afeta a mobilização de sentidos nos dizeres. De acordo com Coracini (2007, p. 09), “[...] a memória, portanto, o interdiscurso são as inúmeras vozes, provenientes de textos, de experiências, enfim, do outro, que se entrelaçam numa rede em que os fios se mesclam e se entretecem”, e assim produzem sentidos. É nesse entrelaçar com o outro aluno, o outro entrevistador, que os fios do discurso vão se tecendo e produzindo efeitos de sentidos que podem e devem ser compreendidos e interpretados. Ainda, a memória tem importante papel para um conceito primordial de nossa pesquisa, a *narratividade* (ORLANDI, 2017a), a qual, em síntese, é a memória se dizendo em processos identitários, com apoio nos modos de individuação⁸ do sujeito.

Nossos objetivos iniciais no projeto desta pesquisa tinham a finalidade de analisar o discurso do professor de língua portuguesa sobre sua experiência em sala de aula, buscando encontrar regularidades e marcas discursivas nos dizeres dos participantes para, então, delinear os conceitos a serem discutidos nesta dissertação. Depois dessa análise inicial das regularidades e marcas discursivas que remeteram à experiência do professor, a *narratividade* foi um conceito muito importante encontrado em nosso percurso por apresentar a possibilidade da interpretação e compreensão dos dizeres dos professores, por meio da trama proposta pela memória, pelo sujeito individuado e por seus processos identitários. Para isso, buscamos entrelaçar as nossas discussões com esse conceito, pois acreditamos que possibilita uma melhor compreensão e orienta os gestos interpretativos a que nos propomos.

Para a interpretação e compreensão dos dizeres dos professores sobre a sua experiência, utilizamos sequências discursivas (SDs), que compõem os recortes discursivos que interpretamos como regulares nos dizeres dos participantes, assim como marcas discursivas importantes na relação com a experiência desse sujeito e com o interdiscurso. Por isso, o leitor perceberá que alguns capítulos se organizam a partir de uma série de SDs (quando interpretamos algumas regularidades) e outras discussões são mobilizadas por apenas uma SD (quando

⁸ Esse é outro conceito discutido por Orlandi que esclareceremos no decorrer do trabalho. De todos modos, em síntese, diz respeito aos modos nos quais se apoiam os processos de identificação do sujeito que é individuado por diferentes formações discursivas, esses modos de individuação são produzidos pelo Estado (ORLANDI, 2017a). Tal conceito nos auxilia, neste trabalho, a compreender como a *narratividade* produz sentidos, tendo em vista que o sujeito é individuado pelo Estado e tudo que diz tem relação com seu processo de identificação e com as práticas discursivas em que se inscreve.

interpretamos marcas discursivas essenciais para a reflexão proposta). São apresentadas 39 sequências discursivas (SDs) para discussão e análise.

No que diz respeito à organização das entrevistas, é importante salientar que, após realizadas as entrevistas semiestruturadas, transcrevemos a gravação de áudio das falas dos professores com ligeira edição, de modo a suprimir algumas vocalizações, tais como, “äh”, “ähm”, mas conservando marcas como “tá”, “tô”, próprias da oralidade. Esses detalhes de edição visaram a deixar a citação do dizer do professor mais fluida para a leitura, em razão de que estamos analisando o discurso de modo geral, e não os aspectos fonéticos e fonológicos da fala em específico. De toda forma, buscamos conservar questões de linguagem próprias da fala de cada participante, como alongamentos e duplicações ou hesitações quando esses produziam sentido no que diz respeito aos efeitos de sentido do dizer em análise.

A transcrição feita é livre e simples, não está amparada em nenhum princípio teórico específico. Nesses termos, usamos, minimamente, pontuação para dar o ritmo da fala ouvida na gravação, deixando partículas fáticas do tipo “né”, “sabe”, soltas, sem demarcá-las com vírgula. Usamos barra simples (/) para demonstrar as pausas curtas; e barra tripla (///) para pausas mais extensas. Depois desse alinhamento, fizemos a organização das SDs. Posteriormente, mobilizamos gestos de interpretação para analisarmos as marcas linguísticas que consideramos pertinentes para responder à nossa pergunta de pesquisa.

Ao longo desse processo, buscamos articular discussões de estudiosos que sustentam a nossa interpretação para assim compreender alguns conceitos mobilizados nas análises das regularidades e marcas discursivas que se destacaram no dizer dos participantes. A partir dessas regularidades, são discutidos, neste trabalho, os conceitos de: narratividade; cultura; hospitalidade; individuação e processos de identificação do sujeito-professor.

Quando abordamos a hospitalidade, trabalhamos com um fio da análise desconstrutivista de Derrida (2003). Para nossa discussão acerca da cultura, articulamos o aporte teórico-crítico de Bhabha (1998) e do antropólogo Laraia (2011). Para os gestos de interpretação dos sentidos produzidos pelo discurso do professor, usamos como referencial teórico central a Análise do Discurso (AD) de linha franco-brasileira.

Pêcheux (2014) explica, a partir de estudos de Althusser, que um indivíduo é sujeito quando interpelado pela ideologia. É por meio da ideologia que sabemos quem é o sujeito-professor⁹, o que o faz ser reconhecido assim. Também é a ideologia que nos impele a produzir certos discursos, trabalhando com o contexto histórico e a memória, constituindo-nos como

⁹ Usamos esse termo emprestado de Eckert-Hoff, pensando em uma forma-sujeito (PÊCHEUX, 2014), que define quem é o professor, quais suas ações e discursos, o que o coloca na posição de professor.

sujeitos. Eni Orlandi (2020) explica que a AD trabalha além do objeto da linguística, pois a AD também analisa a exterioridade, assim, é essencial observar o tempo e o espaço das práticas discursivas do homem para analisar os sentidos produzidos pelo dizer.

No processo discursivo, segundo Pêcheux (2014), as palavras não podem ser tomadas como literais, afinal, elas adquirem sentido de acordo com as Formações Discursivas (FDs) que as regem. Assim, por meio da narratividade presente no dizer dos professores, analisamos os discursos presentes e suas regularidades, percebendo, a partir de um gesto interpretativo, quais os efeitos de sentido provocados pelas palavras e proposições ditas pelos professores de LP, de acordo com a conjuntura em que se encontram, com a posição-sujeito, com a narratividade e as FDs em que eles se inscrevem.

Pêcheux (2014) explica que os sentidos e as FDs são construídos historicamente. Então, se faz necessária a análise, também, do contexto histórico que trabalha para a produção de sentidos – por isso pensamos no subcapítulo 2.2, que discute um pouco do processo histórico da LP como língua nacional e de ensino; além disso, conforme mencionamos nesta introdução, é importante recordar em qual conjuntura esses processos se inserem: em uma cidade com grande fluxo de imigração. Assim, destacamos a complexidade que os processos discursivos carregam, pois são constituídos pela língua(gem), mas também pela ideologia, pela história, pelo social. Desse modo, é importante frisar que “O discurso tem sua regularidade, tem seu funcionamento que é possível apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto” (ORLANDI, 2020, p. 20).

Nosso gesto interpretativo focará nos jogos e laços do dizer e do não dizer, nos sentidos mobilizados pela memória e pela narratividade. A opacidade da linguagem faz com que queiramos e necessitemos da investigação de todos os processos que envolvem a significação e a mobilização dos possíveis sentidos nos dizeres. O sentido não está ali, explícito, ele trabalha com muitas facetas, e nós, analistas do discurso, precisamos desvendar e interpretar os processos que (entre)laçam essa produção de sentido. Por isso, abordamos conceitos que trabalham a formação do sentido pela narratividade, como a cultura, a língua, o discurso e o processo histórico.

A organização deste trabalho foi feita de acordo com as regularidades encontradas no *corpus* da pesquisa, assim como das marcas discursivas que remetem à experiência do sujeito-professor e do seu fazer. Tomamos os sujeitos e seus dizeres como nossos norteadores de conceitos a serem trabalhados e investigados nesta dissertação. Por isso, o leitor perceberá um entrelaçamento de SDs com as discussões teóricas. Para tanto, seguimos um movimento de pêndulo entre a teoria e as análises propostas na busca de um entrelaçamento entre ambas. Petri

(2013, p. 42) esclarece que não há nada que determine que o movimento de pêndulo comece pela teoria, pois também pode-se iniciar pela análise.

Essa foi nossa opção na construção dos capítulos, partimos da análise para que esta nos guiasse até as teorias e os conceitos discutidos. Segundo Petri (2013, p. 42), “[...] o movimento pendular pode ter início na teoria ou na análise, sem prejuízo nenhum ao processo em si e, quanto aos resultados da análise, podemos dizer que dependem de uma série de elementos (teórico-metodológicos) mobilizados no decorrer do trabalho analítico”.

Além disso, Petri (2013) explica que o pêndulo tomado na análise de discurso não tem o mesmo sentido da física, uma vez que as intercorrências do ar, por exemplo, no olhar da física, criariam algo imperfeito, já na Análise do Discurso pode constituir uma singularidade do dispositivo analítico e, assim, possibilitar o movimento dos sentidos. O movimento pendular na perspectiva da AD trabalha com esses efeitos de sentido, o ir e vir da teoria e da análise possibilita movimento e interpretação dos sentidos possíveis.

Assim, é nesse movimento de pêndulo que propomos nossas análises e o diálogo com as teorias e conceitos selecionados para esta pesquisa, deixando que as regularidades nos guiem no decorrer do trabalho, mas também colocando nosso gesto de olhar e de compreender para que o trabalho demonstre o movimento dos sentidos produzidos pelo discurso do professor por meio do efeito da narratividade (conceito que será trabalhado no capítulo inicial e que pretendemos usar como “laço” dos sentidos no decorrer do trabalho).

Nesses termos, nosso percurso seguirá pelo caminho que nos propomos, um movimento pendular que inicia com o “conceito-laço”, nome que damos à narratividade (conceito trabalhado no subcapítulo 2.1), que é a maneira pela qual a memória se diz, de acordo com os processos de identificação e interpretação do sujeito individuado – essa noção é discutida em nosso trabalho a partir dos estudos de Orlandi (2017a). Em seguida perpassamos à história da língua portuguesa como língua de ensino (subcapítulo 2.2), não no sentido de esgotar o processo histórico da LP, mas como forma de compreender os efeitos de sentidos dos discursos presentes no âmbito escolar. Nossa última discussão do capítulo 2 trata da relação entre-línguas percebida pelo professor, mostrando que ela pode parecer uma barreira na sala de aula. Nesse capítulo abordamos o conceito de língua imaginária, que é a língua desejada, pretendida homogênea, uma língua institucionalizada, normatizada. Essas são as seções que compõem nosso capítulo 2, intitulado “Língua, História e Narratividade”.

No capítulo 3, trazemos a construção de um texto com base na experiência do professor com “O outro-aluno-estrangeiro: cultura e alteridade”. Nesse capítulo discutimos uma análise sobre a alteridade que aparece (não de modo transparente, mas em um gesto interpretativo) no

dizer do professor quando esse destaca a necessidade de se pôr no lugar de seu aluno imigrante para falar de si e da sua experiência. Nesse ato, discutimos outros dois conceitos que aparecem nas SDs: a hos(ti)pitalidade e a cultura.

No capítulo 4, intitulado “Sujeito-professor: individuação e formação”, abordamos a constituição do sujeito-professor e seus modos de individuação na sua prática em sala de aula ao ensinar a língua portuguesa a alunos brasileiros e imigrantes, segundo o seu dizer. Nesse capítulo, mobilizamos o conceito de acontecimento nessa experiência que o professor narra, pois, em um gesto interpretativo, entendemos que há uma ruptura que marca um acontecimento quando os professores começam a ensinar alunos que não são falantes da LP.

Para propor um fechamento ao texto, apresentamos as considerações finais sob o título “Para efeito de conclusão”, não propondo um fechamento total de nossas discussões, porque sabemos que as reflexões que envolvem sujeito e discurso nunca são finalizadas, sendo sempre possível adentrar mais nas redes de significações e sentidos, mas propondo um acabamento para este momento e para o nosso gesto interpretativo. Esse fechamento é posto em forma de síntese das discussões traçadas ao longo da dissertação. Além disso, apresenta nosso ponto de vista em relação ao nosso gesto interpretativo final para os dizeres dos professores participantes e o discurso do sujeito-professor dentro da narratividade.

2 LÍNGUA, HISTÓRIA E NARRATIVIDADE

Nossa escolha teórica, conforme mencionamos na introdução, é a Análise do Discurso (AD), que trabalha aspectos importantes que envolvem a língua – objeto de ensino dos nossos participantes – assim como possibilita a interpretação das influências linguísticas, discursivas e históricas para a compreensão dos efeitos de sentidos na discursividade. Desse modo, seguimos pelos caminhos teórico-metodológicos apresentados pela AD para analisar os dizeres dos professores e interpretar efeitos de sentido produzidos por esses dizeres sobre o ensino da LP e sobre suas experiências em contexto imigratório.

Neste capítulo, buscamos abordar e conceituar a teoria da narratividade, para depois trazer alguns percursos históricos da LP, a fim de discutir processos que tornaram o português a língua oficial a ser ensinada. Abordar a língua ou qualquer um dos estudos relacionados a ela é sempre uma tarefa difícil, afinal, estudar a língua não é algo simples, uma vez que em torno dela há vários estudos possíveis e que marcaram a história da linguística.

Nesses termos, a organização deste capítulo é uma das inúmeras possíveis para se falar de língua. No entanto, seguimos os caminhos que acreditamos possíveis para a interpretação dos efeitos de sentido que o dizer do professor produz sobre o contato com outra língua em sala de aula e, também, entender como esses sentidos se produzem historicamente, a partir do efeito da memória e da narratividade.

Optamos por tratar primeiramente da narratividade, a qual acontece pela língua, mas dá acesso ao discurso, aos sentidos que a memória produz. Escolhemos esse percurso pelo fato de a narratividade amparar nossas análises posteriormente, bem como as próprias questões históricas e teóricas que vierem a ser discutidas. Em seguida, buscamos formular um percurso histórico para a compreensão de por que e como a língua portuguesa foi tomando esse lugar central no ensino, como a língua oficial das escolas brasileiras e como língua nacional. A finalização de nosso primeiro capítulo é feita com a discursividade em torno da relação com a língua estrangeira em sala de aula, de acordo com a experiência dos professores.

Para esclarecermos, quando tratamos de língua nacional amparamo-nos nos estudos de Payer (2009, p. 05), a qual explica que a língua nacional se

[...] apresenta como língua da norma, da correção, língua (a ser) aprendida na escola, cujo domínio faz de seu usuário leitor eficiente e bom falante [...] [enquanto a] *língua materna*, remetendo, pelas vias de memórias nem sempre institucionalizadas, a materialidades linguísticas que envolvem aspectos menos visíveis do que pode estar *contido* na língua, pela relação com a mãe, com a casa paterna [...].

Nesse sentido, quando falamos de língua nacional, tratamos da língua da escola, sendo a língua oficial de ensino, que é exigida pelas instituições de ensino brasileiras, pelo Estado. Esse entendimento é fundamental para adentrarmos no primeiro subcapítulo.

2.1 NARRATIVIDADE: O DIZER DA MEMÓRIA

Na obra “Eu, Tu, Ele – Discurso e real da história”, Eni Orlandi apresenta o conceito de narratividade para os estudos discursivos. A pesquisadora esclarece que esse conceito não quer dizer o mesmo que narrativa ou narração – em termos de tipo textual –, ela fala da narratividade como um ponto constitutivo do sujeito, em que acontece o modo de funcionamento da memória, é a forma como a memória se diz. Nessa perspectiva, a narratividade é um processo “[...] no qual se expõe o funcionamento narrativo da memória no sujeito” (ORLANDI, 2017a, p. 48).

Orlandi (2017a, p. 313, grifo da autora) explica que

[...] a narratividade é *funcionamento*, inscrição no que, na análise de discurso, denominamos historicidade: relação do discurso com sua exterioridade, relação entre sujeito, memória discursiva, ou interdiscurso, e condições de produção. Considero a narratividade-tomada no funcionamento da memória-, em sua definição, como modo como a memória se diz, se reporta, vinculando o sujeito individualizado a espaços de interpretação, em práticas discursivas determinadas.

Para dar início ao nosso movimento de pêndulo, o ir e vir da análise e da teoria – ou da análise para a teoria e desta um retorno à outra – apresentamos uma SD para exemplificar o funcionamento da narratividade. Para contextualizar, tal recorte foi feito a partir da fala do professor sobre a pergunta inicial que fizemos nas entrevistas: *como está sendo a tua experiência de ensino para alunos imigrantes que não têm o português como língua materna?*

SD1¹⁰: É/// uma influência de outra língua/ aí você tem o caso dos alunos haitianos/ que têm mais dificuldade ainda/ porque a língua é bem diferente/ então/// eu tenho um caso de um aluno que/ ele não escreve/ ele escreve em português/ só que falta os conectivos/ faltam ///às vezes o verbo não tá conjugado/ fora que ele não consegue organizar o texto em parágrafos/ E aí como que tu vai avaliar o texto dele?/ Tu vai corrigir a parte linguística/ ou a parte formal?/ porque se corrigir as duas coisas/ não tem espaço na folha para colocar todas as marcações/ observações/// (P2).

Para a descrição e interpretação das sequências discursivas presentes nesta pesquisa, consideramos a existência do real no discurso, o qual não é palpável e conhecível, mas existe e

¹⁰ Nas transcrições optamos por usar a barra (/) para demonstrar as pausas nas falas dos participantes. A barra simples (/) refere-se a pausas curtas; a barra tripla (///) refere-se a pausas mais extensas.

produz sentido, “[...] um real constitutivamente estranho à univocidade lógica, é um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos” (PÊCHEUX, 2015, p. 43). O real não é palpável e não é possível de ser descoberto. Dessa maneira, de acordo com Pêcheux (2015, p. 29), não o “[...] descobrimos, pois o real: a gente se depara com ele, dá de encontro com ele, o encontra”.

Para o gesto interpretativo da *SDI*, assim como das próximas *SDs* que analisaremos, temos de ter em mente a existência do real da língua como o que rege o movimento e a construção dos sentidos no dizer dos sujeitos. Real que constrói sentidos, que funciona no discurso e também na narratividade, afinal, esta é produzida pelo sujeito e pela memória, memória essa que também se depara com o real.

Há muitas marcas discursivas expressas no recorte apresentado que inscrevem o professor no seu fazer: ele começa falando da língua, seu objeto de ensino, caracterizando-a como *bem diferente*. Então, nós nos perguntamos: diferente de quê? Se ele fala que é diferente, é porque está comparando com outra língua, relacionando-a com a memória discursiva em que se inscreve ou comparando-a com outra experiência, colocando em jogo também o equívoco da língua. Para ele podem parecer evidentes – ilusão da transparência da linguagem – os sentidos provocados ao falar que é *diferente*, mas para nós, interlocutores, não fica claro o *diferente* em relação a que, à qual língua? Diferente em relação à língua portuguesa que é ensinada? Ou diferente da língua espanhola, que é a língua de uma parte desses alunos imigrantes?

Essas respostas, ou ao menos uma possibilidade de resposta para esses questionamentos, existem no gesto interpretativo e na narratividade que são construídos a partir do dizer do professor, que se inscreve na posição de sujeito-professor e deixa a memória se dizer, produzindo efeitos de sentidos que significam o fazer do professor nesse contato com alunos imigrantes. Entendemos, ainda, que no funcionamento de todo discurso há o real produzindo sentidos, o qual não conseguimos apreender, mas que nos auxilia a interpretar e compreender os efeitos de sentido produzidos pelos dizeres de nossos participantes, e um efeito bem marcado já desde essa primeira *SD* é o do *diferente*, o professor não reconhece mais o mesmo ambiente, o mesmo aluno, há algo que mudou e que, como poderá ser percebido, retornará em várias marcas discursivas, marcando a memória discursiva presente na narratividade produzida pelos sujeitos.

Destacamos algumas marcas linguísticas que demarcam e fazem parte do fazer do professor, da sua experiência profissional. Ao falar da escrita do seu aluno imigrante, ele traz alguns aspectos que considera importantes, a *falta de conectivos*; o *verbo não conjugado*; a *organização do texto em parágrafos*; a questão do como *avaliar* e, dentro desta, a correção da

parte linguística e/ou da parte formal. Também no grupo de significantes sobre a correção, ele fala sobre *as marcações e observações*. São marcas linguísticas que mostram qual a posição que o sujeito assume, a de sujeito-professor, que já no início de sua fala traz à tona a preocupação com as correções, pois está ensinando o português e percebe a influência de *outra língua*.

Essa caracterização da língua como outra a coloca também em um outro lugar. *Outro*, no dicionário Michaelis¹¹, significa: *1. Que não é o mesmo; diferente, diverso*. Nessa perspectiva, essa língua não é a mesma que se ensina, e é diferente, tanto por ele a caracterizar como *outra língua* quanto por ele usar o adjetivo *diferente*.

Podemos iniciar a compreensão do funcionamento da narratividade, em que a memória discursiva que constitui o sujeito-professor e sustenta o seu modo de individuação de alguém que ensina alunos já falantes do português começa a se inscrever no dizer do professor e assim produzir sentidos. O professor sente um incômodo na nova língua que aparece em sala de aula, ele percebe que a língua que influencia na escrita do aluno não é a mesma que está ensinando em sala de aula, e por isso é mobilizado, pela memória discursiva, a colocar tantas questões referentes à posição professor (como avaliar, corrigir, os verbos usados, conectivos, etc.).

Ele também destaca o caso dos alunos haitianos que são os que têm mais *dificuldade*. No entanto, apesar dessa fala de que os *alunos têm dificuldade*, parece-nos também que essa dificuldade produz efeitos, pelo dizer do próprio professor, quando ele fala do outro para falar de si mesmo. Nesses termos, o que também marca o processo da narratividade é o funcionamento narrativo da memória se fazendo presente no seu dizer. A memória que constitui o sujeito-professor o faz dizer que a dificuldade maior está nos alunos, afinal, ele é aquele que assume o papel de quem ensina, e não de quem sente dificuldade. Porém, ele mesmo revela as dificuldades encontradas nas correções, na escrita, na avaliação.

Nesta pesquisa, analisamos os dizeres dos professores no processo da narratividade, em que há a atuação da memória e dos processos de identificação¹² desses sujeitos. É o funcionamento dessa narratividade que possibilita a leitura e os gestos de interpretação do analista para a compreensão de em quais formações discursivas (FDs) os sujeitos do dizer se inscrevem e quais os efeitos de sentido que provocam. É na narratividade que trabalham as

¹¹ Vamos utilizar ao longo do trabalho essa análise voltada ao léxico com o uso do dicionário Michaelis, portanto quando nos referirmos aos significados presentes no dicionário, estamos nos referindo ao Michaelis (2009), dicionário físico, da editora Melhoramentos. Esse uso está apoiado nas considerações de Eckert-Hoff (2002), para quem o dicionário apresenta um saber instituído, saber coletivo, que mobiliza a memória do dizer.

¹² Por meio da leitura de Payer (2014), entendemos que a noção de identificação se refere a trajetos do sujeito, da língua e da história, que produzem efeitos nas identificações, abordaremos um pouco mais sobre esta noção no subcapítulo 4.2

práticas discursivas que constituem o sujeito-professor. Mais especificamente, é na narratividade que a memória se diz, funciona e constitui o sujeito-professor, de acordo com a forma-sujeito.

Orlandi (2017a, p. 165) define “[...] a narratividade como a maneira pela qual uma memória se diz em processos identitários, apoiados em modos de individuação do sujeito, afirmando/vinculando (seu pertencimento) sua existência a espaços de interpretação determinados, consoantes a específicas práticas discursivas”. Quando o professor professor diz que não sabe como avaliar – pois seu aluno não conjuga os verbos corretamente, não usa conectivos, não organiza parágrafos, etc. –, ele está inscrito nesse espaço de interpretação que a narratividade o coloca para, assim, seu dizer produzir sentido.

É fundamental enfatizar que a narratividade é parte do dizer e não uma tipologia (no sentido de narrativa, narração). Esse conceito deve ser pensado como um tecer do discurso, tecer esse que possibilita o funcionamento da memória como um modo de textualização. A narratividade propõe um espaço ao dizer do sujeito em que se mostram marcas discursivas que o individualizam, que se apresentam consoante seus processos identitários, que faz com que eles tenham determinados dizeres a partir das formações discursivas em que se identificam e por meio do interdiscurso. A narratividade também, segundo Orlandi (2017a), vai vincular o sujeito aos seus espaços determinados de interpretação, ou seja, a narratividade está presente na narrativa dos sujeitos-professores, mas também vai ao encontro da formação discursiva a que os sujeitos se vinculam e às suas interpretações, que acontecem de acordo com a posição em que se identificam, no caso de nossos participantes: a de professor.

Pêcheux (2014, p. 147, grifo do autor) esclarece que formação discursiva (FD) “[...] é aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* [...]”. Desse modo, a narratividade põe em funcionamento todo esse processo de constituição do professor, que fala sobre sua experiência, de acordo com as FDs em que se inscreve.

A posição-sujeito professor no discurso se forma a partir dessa narratividade, na qual sempre estão presentes a memória e as práticas discursivas que remetem ao seu espaço de identificação, que determinará também as interpretações possíveis para seus dizeres. Portanto, o analista também se vê afetado por esse conceito, afinal os gestos de interpretação possíveis e a análise dos dizeres do sujeito-professor nesta pesquisa serão feitos a partir do olhar para FD em que o sujeito se inscreve e para seu processo de individuação. O professor fala identificado

com uma forma-sujeito, na posição de professor, o que o filia a determinados discursos e determinadas interpretações para esses discursos.

Embora possamos pensar nos dizeres dos professores como narrativas¹³, no sentido de contar sua experiência, o conceito de narratividade apresentado por Orlandi (2017a) define nossa pretensão de análise, que é esse trabalho do dizer com a memória, que forma a significação, a produção de sentidos, a partir do sujeito que narra e conta suas experiências com alunos imigrantes. Além desse sujeito constituído por determinadas FDs, temos o funcionamento da memória nesse dizer, que constitui não só o sujeito e as formações identitárias em que ele se identifica, mas também funciona no discurso em si, na produção dos sentidos, na possibilidade da interpretação dos dizeres.

Ao definir a narratividade como uma maneira em que a memória se diz de acordo com determinadas práticas discursivas, Orlandi estende também para práticas simbólicas – remetendo às línguas. Nessa direção, ela fala da constituição do Brasil, país que carrega uma memória discursiva, ou mesmo “memória linguística”, das variadas práticas linguísticas-discursivas que fizeram parte da colonização (ORLANDI, 2017a, p. 165). A autora faz essa vinculação da memória discursiva ou memória linguística do Brasil à narratividade ao tratar das línguas indígenas e do seu apagamento na institucionalização do português no Brasil – assunto que abordaremos mais propriamente no próximo capítulo.

Trabalhando a narratividade como, também, composta por essa memória linguística, percebemos o quanto esse é um conceito complexo, que faz parte de toda a constituição do sujeito, tanto no que diz respeito à memória discursiva, quanto da sua língua. Desse modo, o professor é constituído não só pela memória discursiva e pelos processos identitários em que se inscreve, mas também é constituído por sua língua, língua essa que também tem processos históricos e complexos de formação e institucionalização no Brasil.

Essa historicidade trabalha por meio do funcionamento da memória nos dizeres dos professores, os quais nasceram no Brasil e são falantes de língua portuguesa e, também, são formados para ensinar essa língua e não outra, afinal, estão inscritos na forma-sujeito-professor de língua portuguesa, por isso reconhecem que a língua do aluno imigrante é *bem diferente*. Mesmo que nem todos os seus alunos sejam falantes da língua portuguesa, é essa que ele deve ensinar, é a memória que o constitui que assim o faz significar.

Como a memória tem papel fundamental no funcionamento da narratividade, é fundamental que pensemos um pouco sobre essa questão. Achard *et al.* (1999, p. 16) afirmam

¹³ Narrativa inscrita no processo do dizer, no sentido de narrar sua experiência. Narrar, no dicionário Michaelis, significa: *1. Contar, expor, referir, relatar.*

que, “Se situarmos a memória do lado, não da repetição, mas da regularização, então ela se situaria em uma oscilação entre o histórico e o linguístico, na sua suspensão em vista de um jogo de força de fechamento que o ator social ou o analista vem exercer sobre discursos em circulação”. O autor aborda a questão da memória discursiva como a possibilidade de regularizações no discurso, são paráfrases ligadas a discursos familiares em que não é possível reconhecer exatamente de onde vem determinado discurso, mas que é necessário admitir um jogo de força simbólico para o reconhecimento dos significantes, jogo que tem relação com o implícito.

Ao focar na perspectiva de AD que adotamos neste trabalho, essa regularização pode remeter a diferentes discursos, trabalhando com a linguística e a história e se fazendo corpo na narratividade. Por meio desse jogo da memória com o simbólico e como regularização do discurso – que Achard *et al.* (1999) afirmam oscilar entre o histórico e o linguístico –, consideramos fundamental pensar no funcionamento que ela tem na narratividade, pois ela trabalha com essa memória discursiva, que envolve questões linguísticas e históricas, e no dizer produz sentidos, tecendo interpretações e significados por meio de uma força simbólica.

Para Pêcheux (1999, p. 56), a memória “[...] é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos”. Por isso, é possível entendê-la na sua vinculação com a narratividade, pois é ali que a memória se diz, e é na narratividade que os sujeitos se vinculam aos seus espaços de pertencimento, às suas identificações. Acrescentamos ainda que é na narratividade que os sentidos se produzem, afinal, se a memória se diz na narratividade, então aí se mobilizam os discursos, as formações discursivas, que por meio da memória se regularizam, deslocam-se e assim produzem sentidos. Se a memória é espaço de desdobramentos e retomadas, então é assim que ela se diz na narratividade.

O participante (P2) fala que precisa fazer *marcações* no que o aluno escreve porque nota uma *diferença* em sala de aula. Agora é *diferente* daquilo com que ele estava acostumado. Assim, a constituição de sujeito, a memória e as FDs que o constituem o impelem a ver essa diferença, mesmo que de maneira ilusoriamente transparente. É no dizer que a narratividade vai produzindo os sentidos, é a forma como a memória se diz.

De acordo com Orlandi (2017b, p. 171), “A memória, em análise do discurso, refere ao saber discursivo, ao fato de que todo dizer se produz sobre um já-dito. Todo dizer é assim já um gesto de interpretação, uma posição, entre outras, em relação a uma memória”. A autora vai chamar a memória discursiva de interdiscurso. A pesquisadora ainda ressalta que o sujeito tem

a ilusão de ser origem do seu discurso, além disso “O retorno do mesmo em condições e relações distintas com a memória, desloca, produz o que chamamos efeitos metafóricos, transferências, derivas, deslizamentos de sentidos” (ORLANDI, 2017b, p. 172). Desse modo, todo dizer, para fazer sentido, deve se inscrever na memória, e sempre há uma repetição histórica que pode deslizar para outro sentido, o que leva a um novo gesto de interpretação.

A narratividade, portanto, aparecerá em todas as narrativas dos participantes, como essa forma de a memória se dizer nos processos identitários dos sujeitos-professores, trabalhando nessa vinculação aos espaços de interpretação de acordo com as práticas discursivas em que eles (e seus dizeres) se identificam¹⁴. Assim, ao pensar na narratividade como constituição do sujeito e também dos sentidos, aproximamos outro aspecto muito importante dessa constituição do sujeito: a língua e sua história. A língua também faz parte desses processos identitários do professor e, em uma análise mais aprofundada e histórica, tem uma grande influência na formação do povo brasileiro.

A SD que iniciou este subcapítulo traz essa relação do professor com o ensino, o qual fala de sua experiência com outra língua em sala de aula, com o diferente. A língua estrangeira é *diferente* da oficial, é *outra*, produz efeitos de deslocamento no sujeito, ele não reconhece mais a língua que é seu instrumento de ensino, está diferente e ele faz questionamentos que possibilitam essa interpretação, há algo que o incomoda, que o desloca. Esse discurso se produz porque há um processo histórico que instituiu a LP como a língua a ser ensinada em sala de aula e que faz com que o professor perceba essa diferença.

Para trabalhar essa relação da língua com o sujeito e a memória, passamos para o próximo subcapítulo, para abordarmos um pouco do processo histórico e político que instituiu a LP como língua oficial de ensino no Brasil. Assim, será possível refletir sobre as relações de sentido edificadas historicamente e que retornam pela memória.

2. 2 ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: O TECER DA HISTÓRIA NA MEMÓRIA

Antes de darmos início a este subcapítulo, gostaríamos de observar que nossa intenção não é esgotar ou historicizar o processo de institucionalização da língua portuguesa como a língua oficial de ensino, mas discutir um pouco desse tecer da história para, assim, compreender

¹⁴Essa identificação tem relação com o modo como o sujeito é individuado. Os processos identitários e de interpretação nos quais o sujeito se inscreve acontecem porque ele é individuado de uma forma, pelo Estado. O sujeito-professor pensa, fala e produz sentido por meio da sua individuação como professor, e é a partir dessa posição que ele se identifica, interpreta e significa.

o dizer do professor e a narratividade construída por ele. Entender um pouco da história de como se instituiu uma única língua a ser estudada em sala de aula possibilita gestos de interpretação sobre os efeitos de sentido provocados pelo dizer do professor.

Interpretar nos chama a analisar, também, a história. Assim, partindo do pressuposto de que é na narratividade que a memória e as práticas discursivas se dizem, entendemos também que a história faz parte dessa produção de sentidos que a narratividade abarca, afinal a história também se diz na memória e produz sentido nos sujeitos.

É indispensável entender o porquê de ensinar a língua portuguesa quando se discute o *diferente*. A primeira SD analisada neste trabalho traz essa comparação proposta pelo professor: “É/// **uma influência de outra língua/ aí você tem o caso dos alunos haitianos/ que têm mais dificuldade ainda/ porque a língua é bem diferente/**”. Ele percebe a diferença entre as línguas, o que influencia na escrita de seu aluno e conseqüentemente no fazer docente. Isso acontece porque a LP é tomada como a língua de ensino, tanto como componente curricular como para se comunicar em sala de aula, pois, ao ensinar a língua portuguesa, é esperado que se fale também nessa língua.

O ensino em LP se vê amparado pela Constituição de 1988, que, no artigo 210, parágrafo segundo, normatiza que “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Nesse documento legal, está exposto que só há exceção para comunidades indígenas. No que diz respeito ao restante do território e a outros falantes, há o entendimento de que a aprendizagem em sala de aula deve ocorrer por meio da língua portuguesa.

Assim, começamos nossos gestos interpretativos tendo em vista que a memória discursiva vai se moldando não só histórica, mas também politicamente. Pêcheux trabalha com a textualização do político, tendo a AD como um dispositivo que possibilita a análise e a “[...] compreensão da relação entre o simbólico e as relações de poder” (ORLANDI, 2005, p. 10). Isso nos permite compreender o dizer do professor e os sentidos que são produzidos por esse dizer a partir das relações de poder que direcionam, de alguma forma, o dizer do professor. A individuação do sujeito-professor, que é determinada pelo Estado, tem relação, também, com essas relações de poder. Assim, quando tratamos de política ou política linguística, falamos dessas relações de poder em que uma classe dominante impõe certas regras, documentos e leis que devem ser seguidos pelo sistema escolar e, conseqüentemente, pelos sujeitos que trabalham e significam dentro desse sistema.

Então, a Constituição, com sua significativa importância, apresenta/impõe uma língua a ser usada em sala de aula. Contudo, não temos apenas uma questão política que pode ser resolvida dizendo que há uma lei que determina a língua em que o ensino ocorrerá, há um processo histórico, conforme já consideramos, que deve e merece ser conhecido para que possamos assim compreender como os discursos dos professores significam por meio da narratividade e como essa imposição de apenas uma língua pode aparecer nas relações em sala de aula, produzindo efeitos de sentido.

Podemos questionar o porquê de os professores terem de ensinar a LP na escola, afinal, tivemos inicialmente com os primeiros povos que habitavam o Brasil diversas línguas indígenas. Tivemos também imigrantes espanhóis em nosso país, assim como de várias outras línguas, por que essas línguas também não podem ser faladas em sala de aula? Essas questões são importantes para discutir e entender o discurso que há hoje e compreender o porquê de a língua a ser utilizada na escola ser a língua portuguesa e não outra. Afinal, “Não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender” (ORLANDI, 2020, p. 24).

Muitas vezes, pensamos que o português já está posto, ou mesmo damos respostas rasas nos referindo ao processo de colonização dos portugueses, no entanto, não foram somente os portugueses os estrangeiros que entraram em nosso país e não foi só esse o processo que influenciou nossa formação como nação e a língua portuguesa como língua nacional. Os processos históricos e políticos reverberam e produzem sentidos até hoje, pois a narratividade possibilita que a memória se diga e que os processos de identificação signifiquem, assim, os processos históricos retornam em processos de memória, por meio da narratividade, por isso é necessário entendê-los histórica e discursivamente. São fios da história que se tecem na memória e se materializam no discurso, por meio da narratividade.

Os professores também se questionam sobre como ensinar um aluno que não compreende bem a LP e percebem que o não conhecimento dessa língua é um ponto essencial para o ensino, ou seja, essa é uma indagação que se mostra importante de ser entendida. É fundamental destacar que “[...] é no fio intradiscursivo [...] que encontramos as pistas que conduzem ao interdiscurso, lugar da constituição de enunciados discursivos onde se situa o que *pode e o que deve ser dito*” (ECKERT-HOFF, 2002, p. 83, grifos da autora). Ao falar da sua experiência, um dos participantes menciona:

SD2: Então, eu tenho alunos que conseguem ler em português/ né// venezuelanos que conseguem ler em português/ falar em português/ mas que não conseguem escrever/ por exemplo. E aí eles escrevem misturando né/ português com espanhol/ e na hora de corrigir

acaba se tornando um pouco complicado/ porque você tem que pensar o que que eu vou avaliar nesse texto/ como que eu vou avaliar? Que nota que eu vou dar? Ontem/ por exemplo/ eu tava corrigindo um texto e a aluna escreveu todo o texto/ é/// todo não né/ mas boa parte do texto em espanhol//e aí o que que eu ia marcar no texto dela?/ eu marquei/ sublinhei as palavras que estavam em espanhol/ né// porque tinha parágrafos/ tinha pontuação/ então é uma avaliação diferente/// (P2).

Nessa SD, o professor fala de algumas habilidades que o aluno desenvolve durante a aprendizagem da língua portuguesa, como ler, falar e escrever. Chama-nos a atenção como ele marca a forma de *ler, falar e escrever*, ou melhor dizendo, a língua em que essas habilidades precisam se dar deve ser em *português*. Alguns alunos estrangeiros conseguem ler e falar em português, mas não conseguem escrever, e quando escrevem nessa língua acabam *misturando*, conforme o professor destaca.

A partir dessas observações, é na forma como a memória se diz que o dizer do professor significa e o coloca na posição de sujeito-professor. Novamente vemos marcas linguísticas que se filiam à constituição do sujeito-professor: *avaliar, nota que deve dar, escrita do texto, marquei, sublinhei as palavras, parágrafo, pontuação*. Essas palavras estão no campo linguístico da prática na sala de aula e, por meio da memória discursiva que se diz no intradiscurso, vão marcando o funcionamento da narratividade.

Quando o participante fala que sublinhou as palavras que estavam em espanhol, temos essa marcação linguística (uso do verbo sublinhar) que mostra a posição do sujeito-professor, aquele que sublinha (marca) o que está escrito de forma *errada*. Então, o fato de o aluno usar a língua da qual ele é falante é errado? Para o professor, em seu dizer, esse processo é pelo menos *complicado*.

As FDs que constituem o professor como sujeito do discurso lhe direcionam a essa marcação, uma vez que é aula de língua portuguesa e essa remete à concepção de que se deve atentar à norma, que há uma língua padrão; o professor aparece como corretor do texto do aluno. Ainda, o professor desliza para outro sentido, de que há algo *correto*, porque o texto do aluno tinha *parágrafos, tinha pontuação*. Novamente o funcionamento da narratividade, a memória discursiva o faz considerar o que está correto, não olhar somente para os erros, deslizando para diferentes sentidos, contradizendo-se. Aqui há o atravessamento de discursos do campo dos saberes pedagógicos sobre o que é ser professor: aquele que não olha só para o erro do aluno, mas também para os acertos.

A partir disso, o professor caracteriza todo esse processo de *avaliar* como *diferente*. Ele fala que *é uma avaliação diferente*. Diferente em comparação a quê? Por quê? Em um gesto de análise, podemos interpretar que *é diferente* porque apresenta uma nova experiência ao

professor, desloca-se das práticas anteriores, que ele tinha quando lecionava somente para alunos falantes da língua portuguesa, momento em que só marcava erros na elaboração de *parágrafos*, de *pontuação*, mas não de língua. Agora esse processo torna-se *complicado*, mostrando alguma barreira¹⁵. Mas será que não havia erros de escrita por parte dos alunos falantes da língua portuguesa? Ou será que ele diz que a avaliação é *diferente* porque há a presença de outra língua, que não faz parte da sua constituição como sujeito?

Assim, percebemos os processos de identificação e subjetivação presentes no dizer e no fazer do professor, ele se identifica como professor de uma disciplina que solicita a unidade da língua nacional (língua correta, língua da escola), por isso ele demarca a *diferença* e nomeia esse processo como *complicado*. Todo esse fazer e esse dizer se entrelaçam com o processo de constituição da língua nacional, a escola é um lugar, por excelência, de difusão dessa língua. O que escapa daquilo que deveria ser unívoco é que o aluno se expressa em espanhol, produzindo o estranhamento no professor. A língua da escola não dá conta de apagar (que às vezes pode parecer seu objetivo) o que está inscrito no sujeito, na sua língua constitutiva, da qual ele era falante no país em que vivia.

Assim, percebemos a inscrição do sujeito-professor na narratividade, tanto pela individuação que ocorre quando o sujeito se vincula à posição determinada pelo Estado (a de professor que avalia), quanto pela construção de sentidos que a memória provoca, lembrando outras práticas discursivas e experiências pessoais em sala de aula em que a avaliação era de uma maneira – maneira que para ele parece clara e transparente e para nós deve ser interpretada, pois pertence ao campo do não dito – que faz com que ele caracterize essa avaliação com o aluno estrangeiro como *diferente*. Orlandi (2017a, p. 287) explica que

A materialidade da memória traz os sentidos, presença significativa, significada. Sai-se do psicológico e se entra na relação com o político (relação com a formação social), pois entra em consideração o modo como o sujeito se individua, na relação com a formação discursiva, com a ideologia. Trazendo também a questão dos sentidos em suas diferenças, deslizamentos.

Segundo a autora, pelo fato de a memória ser irrepresentável, trabalhamos, na AD, com o seu funcionamento. Assim, ao falar das suas experiências e significar, o sujeito está se individuando e ao mesmo tempo temos o funcionamento da memória para que o que esse sujeito individualizado diz faça sentido. O sujeito-professor considera sua experiência avaliativa como algo diferente e o interdiscurso nos possibilita compreender que o sujeito-professor tem essa

¹⁵ Marca discursiva que trabalharemos no subcapítulo seguinte e que retorna em diversas SDs.

função de avaliar, e o professor de LP deve avaliar de acordo com essa língua, por isso para ele há essa comparação feita que o leva a dizer que a avaliação com o aluno imigrante é diferente. É uma relação com o político, assim como uma relação com a história, afinal, como veremos neste capítulo, a LP teve um longo e denso processo de oficialização enquanto as outras línguas existentes foram sendo apagadas.

O professor, nessa SD específica, refere-se à experiência de avaliar¹⁶ um aluno que sabe a estrutura de um texto, pois usou *pontuação*, organizou *parágrafos*, mas escreveu em *espanhol*. Ele marcou, *sublinhou* no texto, as palavras que estavam em espanhol, porque é dever do professor de LP mostrar os erros/equívocos dos alunos para que eles possam corrigir, mas esse professor diz que é uma *avaliação diferente*. Diferente porque o aluno que escreveu não é falante do português como a maioria de seus colegas; ou, ainda, porque antes desse processo migratório não havia a influência da outra língua.

No entanto, o professor se questiona: *o que eu ia marcar no texto dela?* Afinal, ele viu que havia uma estrutura textual adequada, com parágrafos, mas ele se vê interpelado pela posição sujeito-professor, pela função de considerar somente a língua nacional nesse ensino, porque, embora o componente curricular tenha em seu currículo o ensino de texto, da estrutura desses textos, ele também precisa ensinar e avaliar em uma língua específica: a portuguesa. Foi assim que esse professor foi preparado. A narratividade chama a memória, ou melhor, a memória se diz ali: a avaliação deve ser feita e feita em LP. A avaliação era sempre a mesma, a partir da língua nacional, agora está *diferente*, tem outras línguas.

Mariani (2004) discorre sobre a institucionalização linguística do português no Brasil, a qual ela chama de colonização linguística, e diz que a igreja e a realeza se uniram em um “projeto português”. Para que o português fosse realmente instituído como língua nacional, a igreja teve voltadas suas ações para o processo de evangelização dos povos não cristãos; já os governantes, a partir do que a autora chama de “revolução tecno-linguística”, organizaram gramáticas em massa e dicionários monolíngues. Houve, dessa forma, uma grande movimentação em prol de um grande projeto em tornar o português a língua oficial do país, sem considerar as línguas indígenas já existentes.

Assim, percebemos que não é de hoje essa tentativa de homogeneização da língua à medida que as outras não aparecem, ou não são consideradas. Na história da institucionalização do português como língua nacional, há o discurso do colonizador que se impôs, tanto pela força quanto pela escrita, com “[...] a força institucionalizadora de uma língua escrita gramatizada

¹⁶ No capítulo 4, discorreremos sobre avaliação e sobre as condições de produção em que o sujeito-professor se inscreve.

que já traz consigo uma memória, a memória do colonizador sobre a sua própria história e sobre a sua própria língua” (MARIANI, 2004, p. 24), carregando o silenciamento das lutas pela conservação das identidades e das línguas que existiam antes desses colonizadores chegarem aqui.

Esses não são discursos que só existiram no Brasil colônia, são discursos que ainda ressoam no imaginário, pois são ressignificados e retomados por meio de discursos atuais, que se materializam na nossa própria língua, pois falamos a língua que o colonizador impôs e é a que se tornou oficial, inclusive no ensino. Pfeiffer (2001) aborda algumas polêmicas que aconteceram no fim do século XIX com escritores brasileiros, assim como no início do século XX, foram discussões acerca da gramática e da língua nacional, com críticas aos escritores por sua maneira de escrever, ou seja, além das línguas indígenas que foram apagadas, a nova língua, uma língua brasileira, também começa a sofrer críticas.

No século XX também houve discussões acerca da revisão do Código Civil, tudo isso envolvia um processo que estava acontecendo, o de gramatização, o qual, segundo a pesquisadora, postulava uma estabilização da língua, o que “[...] pressupõe o estancamento da língua a ser gramatizada, apagando outras línguas que produzem as instabilidades e polêmicas em torno da língua que falamos” (PFEIFFER, 2001, p. 168).

Ainda, referente ao século XX, Schneiders e Heinzmann¹⁷ (2020) trabalham a ação da escola como um Aparelho Ideológico do Estado quando da implementação das políticas do Estado Novo. As autoras explicam que “Historicamente, podemos dizer que, o sistema educacional brasileiro foi e ainda é afetado por inúmeras políticas que visavam a legislar sobre a(s) língua(s) que deveria(m) estar em circulação e ser objeto de ensino nas escolas” (2020, p. 72). Se o sistema escolar é afetado por essas políticas, então, os sujeitos que ali circulam também são.

Assim, é importante saber que existiram muitas políticas linguísticas dispostas pelo Estado Novo, o qual, segundo Schneiders e Heinzmann (2020, p. 80, aspas das autoras), impôs diversas leis e decretos com o objetivo de

[...] não permitir que “outra língua”, “outra cultura” e “outra nacionalidade” ganhasse espaço/lugar, mas que se promovesse a Língua Portuguesa, a qual seria um meio importante para fortalecer o sentimento nacionalizador à pátria brasileira, tornando-se o principal objetivo da Campanha de Nacionalização.

¹⁷ Embora as pesquisadoras voltem sua pesquisa para a língua dos imigrantes alemães, especificamente na região das Missões no Rio Grande do Sul, as políticas do Estado Novo afetaram a todos os brasileiros e, por isso, é importante entendermos tal tópico.

Não nos aprofundaremos aqui sobre essas políticas, mas é importante sabermos que esse foi um processo complexo em torno da institucionalização da língua nacional para a compreensão de que a língua está ligada ao sujeito, assim como à história, à política e à ideologia.

Destacamos o fato de que muitas discussões envolveram a escrita, a qual causava discussões em relação à gramática e à necessidade de haver uma língua nacional. Aqui aproximamos a preocupação do professor com a escrita do seu aluno que foge às regras da língua nacional, a influência da outra língua provoca a observação do professor e o olhar para o *diferente*. É importante entender como esse processo histórico ainda se faz presente nos discursos atuais, por meio do funcionamento do interdiscurso no intradiscurso. Assim, percebemos como a narratividade trabalha com essa questão da memória discursiva, produzindo sentidos por meio das FDs que foram se formando nesses acontecimentos históricos e políticos.

Ao tratar da narratividade, Orlandi (2017a) aborda a questão da individuação que acontece pelo Estado, a constituição da forma-sujeito histórica, do sujeito-professor, acontece por meio do modo como o Estado capitalista individua o sujeito. O Estado nos individualizou assim, com a visão para uma única língua, a língua nacional, a língua oficial que deve ser ensinada, a língua portuguesa, apagando as outras línguas existentes no Brasil. Isso vale para as duas posições que os participantes assumem a de sujeito-professor e a de sujeito-brasileiro, essas posições envolvem diferentes FDs, mas que, certamente, coincidem no que se refere à língua nacional, ambas definem a LP como a língua dos brasileiros e do ensino.

Guimarães (2005) diz que é no século XIX, por volta do ano de 1827, que começam a existir inúmeras discussões sobre a questão do papel dos professores referente ao ensino, época em que começam a surgir discussões acerca do ensinar a ler e a escrever a partir da utilização da gramática da língua nacional. Pacheco e Medeiros (2009) contextualizam que a LP foi incluída no currículo escolar em 1871, o que trouxe a criação do cargo de professor de LP. Uma das imposições aos profissionais era o papel da gramática como algo central no ensino do português.

Vamos retornar um pouco visando a contextualizar o Brasil como um país de imigrantes. Em 1818 o processo de imigração se inicia no Brasil, oficialmente, com a vinda de alemães. Entre os anos de 1880 e 1930, começa a existir maior relação com as diferentes línguas, pois começam a entrar no Brasil falantes não só alemães, que foram os primeiros brancos a migrar para cá, mas também italianos, japoneses, coreanos, holandeses e ingleses (GUIMARÃES, 2005). Antes disso, já havia a imigração forçada dos escravos. Assim, ficam marcados

processos muito importantes da relação da língua nacional, o contato com diferentes línguas e culturas.

Com o grande fluxo de imigrantes vindos ao Brasil, passaram a ser construídas e instituídas escolas comunitárias para que os filhos desses imigrantes pudessem estudar. Entretanto, o Estado começou a oferecer auxílio financeiro somente para as escolas que ensinassem a língua portuguesa. Esse foi um método proposto para que o português fosse efetivamente ensinado aos imigrantes, visto que antes todos aprendiam na escola a partir da língua que eram falantes.

No século XX, especificamente em 1911, deu-se início a uma espécie de campanha em busca da nacionalização do ensino, com a qual se pretendia a estatização de ensino de todas as escolas, assim, escolas públicas começam a ser construídas nas zonas de imigração também (PACHECO; MEDEIROS, 2009). Foram muitos processos e ações estatais para que ocorresse, de fato, a unicidade linguística no ensino, usando a língua nacional/portuguesa em sala de aula.

Tudo que se produziu em outras línguas foi silenciado, as escolas para estrangeiros foram fechadas ou foram incorporadas às escolas do governo. Foram muitas as medidas tomadas como forma de institucionalizar a língua portuguesa no território brasileiro como a língua nacional e a única a ser usada no ensino – com exceção da língua estrangeira, que veio a fazer parte do currículo, mas não era qualquer língua e sim a língua estrangeira que o Estado determina.

Houve uma imposição da LP como língua nacional, “Deslocava-se a questão da língua materna para a língua nacional: impunha-se como língua materna a língua nacional” (PACHECO; MEDEIROS, 2009, p. 56-57). Dessa forma, podemos perceber que essa língua nacional estudada na escola foi imposta, por meio de um processo histórico e político, culminando na padronização do português como língua oficial de ensino e auxiliando no apagamento de outras línguas. Unificou-se a língua a ser usada na escola, desconsiderando as outras línguas que existiam e eram faladas pelos descendentes de imigrantes e pelos indígenas.

Orlandi (2017a, p. 164) considera que houve uma imposição da língua, afirmando que “Com a independência, a língua nacional se impõe, e, a partir daí, é objeto de um trabalho de visibilidade e de representação. Temos de ter uma língua e temos de saber que a temos. As instituições se formam e também a língua tem de ser institucionalizada: pela escrita, pela escritura, pela gramatização, pelo ensino”. A língua foi pensada juntamente com a organização da nação, do sujeito brasileiro, há um país independente e agora há de se ter uma língua e a língua escolhida/imposta como nacional é a do colonizador. O ensino foi e continua sendo uma forma de se manter essa língua nacional, e ilusoriamente homogênea, única.

Por meio da construção da unidade da língua, é construído, simultaneamente, o cidadão que fala, ou seja, ao mesmo tempo que é pensada a língua, na sua formação, sua unificação, são atingidos diretamente o sujeito e sua constituição (ORLANDI, 2002). Assim, percebemos que, ao mesmo tempo que falamos de uma unidade linguística, uma única língua ensinada na escola como língua nacional/oficial, podemos analisar como/se essa unidade afeta as experiências relatadas pelos professores. Somos constituídos por esse imaginário de uma só língua, ele faz parte da construção de nosso país, por isso a *dificuldade* de considerar a língua do outro.

O diferente traz à tona indagações de como avaliar, os sentidos são apresentados pela narratividade, em que a memória da colonização e do apagamento de outras línguas vai se dizendo, produzindo sentido nas narrativas que tratam da relação com a(s) língua(s). A memória discursiva, o interdiscurso, a individuação que constitui o sujeito o interpelam a ser sujeito de seu discurso, a agir como sujeito-professor e ensinar a língua que foi considerada a língua de ensino, a língua nacional. O apagamento das línguas nativas, de imigração e a busca por uma unicidade linguística no Brasil levaram as práticas escolares a focar na forma, e nessas práticas encontram-se os professores, que acabam por não saber como agir e superar as dificuldades encontradas, porque há uma historicidade que permeia seu dizer e seu fazer.

De acordo com Mariani (2004, p. 33, grifo nosso),

A língua portuguesa, instituição da nação portuguesa, foi institucionalizada na colônia, ou seja, foi necessário um ato político jurídico [...] para institucionalizar, oficializar de modo impositivo que era essa, e **apenas essa, a língua que devia ser falada, ensinada e escrita**, exatamente **nos moldes da gramática portuguesa** vigente na Corte.

Esse ato político e jurídico ressoa sentidos até hoje, pois reorganizou toda a forma do povo brasileiro falar, escrever e aprender. Também reordenou todo o sistema de ensino, porque impôs, assim, uma única língua como oficial de ensino, esse processo constitui o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem de/em LP, pois é essa que deve ser usada para o processo educativo de todos os componentes curriculares. Os moldes da gramática também ressoam até hoje na narratividade dos professores, o que os faz olhar para a forma, para os erros e *marcar* o que está diferente. Isso leva ao entendimento de como a história e a memória trabalham na produção dos sentidos possíveis mobilizados pelo discurso.

Em um retorno à SD que dá início a este capítulo, percebemos que as considerações de Mariani (2004) podem ser vistas na formulação (intradiscurso) do professor: *eu marquei/sublinhei as palavras que estavam em espanhol*. Ele destaca, marca as palavras em outra língua, por ser sua função observar a forma e a exigência da gramática “nos moldes da gramática

portuguesa”, exigência que se construiu historicamente e é reproduzida até os dias atuais. Para Payer (2013, p. 194), “[...] notam-se marcas impressas nos sujeitos em práticas escolares repressoras sobre a língua, que incidem na sua relação com a linguagem, levando a uma redução dessa relação, na escola, a uma relação com a forma, em detrimento dos efeitos de sentido”.

Além disso, o professor *marca/sublinha* essas palavras porque é outra língua, faz parte de nossa construção como sujeitos brasileiros, forma-sujeito que o professor também se insere, buscar uma unidade linguística. Isso tudo produz efeitos de sentidos porque se relaciona com as FDs que nos constituem como sujeitos, por meio do interdiscurso que trabalha na narratividade. Orlandi (2020, p. 31) explica que o “[...] interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos”, ou seja, se falamos ou pensamos nessa unidade linguística, é porque há algo construído historicamente e já esquecido, que aparece em nosso dizer. Tudo que falamos é formulado a partir de um pré-construído (PÊCHEUX, 2014), que produz sentido pela relação do discurso com a ideologia e as formações discursivas (FDs).

Ao tratar da discursividade dos participantes, é importante destacar a existência dos processos parafrásticos e dos processos polissêmicos. Orlandi (2020) argumenta que nos processos parafrásticos o dizer se mantém, ou seja, sempre percebemos a memória, o dizível, a paráfrase é “[...] o retorno aos mesmos espaços do dizer” (ORLANDI, 2020, p. 36). Já a polissemia é o processo de deslocamento, ocorre quando há ruptura nos processos de significação, ela “[...] joga com o equívoco” (ORLANDI, 2020, p. 36). A pesquisadora destaca que a matriz do sentido é a paráfrase, pois é ela que mantém o saber discursivo, sem a repetição não haveria sentido. Já a polissemia faz com que os sentidos se movimentem, permite que os sentidos possam ser outros, que possa haver outros dizeres, ela é a condição de existência dos discursos, porque se os sujeitos e os sentidos não tivessem essa multiplicidade não haveria necessidade do dizer.

Há esse jogo polissêmico quando o professor, mesmo marcando a outra língua, decide avaliar seu aluno, considerar a estrutura e a organização textual. Esse sujeito resiste, pois fala que há uma *avaliação diferente*, ele modifica sua avaliação para fazer cumprir a sua função. Então, por mais que haja essa interpelação da língua única, língua nacional a ser considerada, ele não sabe como avaliar seu aluno estrangeiro, talvez de uma maneira diferente, mas sem o deixar de fora desse processo. Já os processos parafrásticos estão presentes em todo o dizer, pois possibilitam a produção do sentido, eles mantêm o saber e a memória discursiva.

Nessa linha, percebemos a presença da tríade que vem se fazendo forte nas análises discursivas: língua/sujeito/história, a qual faz parte e é indispensável para a construção dos

sentidos. É interessante pensar na ligação que Orlandi propõe existir entre essa tríade e a narratividade, visto que esta é para a prática da linguagem um modo de funcionamento da memória no sujeito (ORLANDI, 2017a).

Assim, tratar da história da LP é importante para o conhecimento do percurso (ou parte dele) da institucionalização da língua portuguesa como língua nacional e, conseqüentemente, língua de ensino. Essa história faz parte da constituição do sujeito e da sua língua porque influenciou a formação do povo brasileiro e da língua oficial do país. A tríade proposta por Orlandi (2017a) é inseparável, pois a constituição da língua, sujeito e história acontece no processo discursivo, em que um tem efeito sobre o outro e juntos produzem sentidos pela narratividade, colocando a memória em funcionamento.

Embora seja chamada oficialmente de língua portuguesa, nossa língua é constituída pelas outras que foram apagadas ou silenciadas, além disso, sua própria constituição histórica foi apagada, isso porque nos esquecemos que o Brasil é um país formado por tantas línguas e, por isso, às vezes, a língua do outro pode parecer *diferente*, apresentar algum estranhamento. É o que trabalharemos no próximo subcapítulo em que, a partir do dizer do professor, analisamos o que esse contato com a outra língua lhe provoca e qual sua experiência com essa língua outra.

2.3 LÍNGUA: BARREIRA E PROXIMIDADE

Neste subcapítulo, trabalhamos com a análise das marcas discursivas que remetem ao contato entre línguas percebido pelo professor em sala de aula. Mobilizamos a regularidade disposta pelas repetições e retornos às palavras *dificuldade* e *barreira*, referentes à percepção do sujeito-professor sobre essa relação com a língua outra na experiência em sala de aula, onde estão presentes alunos falantes da língua portuguesa e de outras línguas, como o espanhol ou o crioulo¹⁸. Para iniciar a discussão, trazemos uma SD de um professor que, ao ser questionado com a pergunta inicial da entrevista, a qual solicitava que falasse sobre sua experiência com alunos imigrantes em sala de aula e o seu processo educativo dentro dessa experiência, deu-nos a seguinte resposta:

SD3: o processo de/// educativo/ no caso né/ enfim todo o andamento da aula ficou bem diferente né com a presença dos alunos/ é a primeira questão assim pra/ pra pontuar/ na visão de professor o que mais modifica é a dificuldade do/ da conversa assim do/ do contato mesmo/ porque/ principalmente quando o aluno ainda não tem o contato com a língua portuguesa/ não é fluente/ ou ainda tem bastante dificuldade de compreender o português // então aquela dificuldade da gente conversar ou explicar alguma coisa eee percebe que eles não estão

¹⁸ Língua que os alunos que vêm do Haiti falam, segundo os professores.

*entendendo a língua e aí basicamente não see/ não tem esse processo educativo porque a gente não consegue nem chegar no que está sendo pensado pra aula, né/ é a primeira **barreira realmente a língua**/ então essa é uma primeira questão/ **mas quando** os alunos já têm um pouquinho mais de contato com o português/ já consegue compreender o que a gente tá pedindo aí pra aula de língua portuguesa, **dificulta um pouquinho** quando é alguma atividade mais de leitura e escrita porque tem a questão **ainda de ele não dominar o português/ ter ainda essa dificuldade ali com a língua**, então são vários pontos (P1).*

Na SD3, vemos novamente a palavra *diferente* em relação à presença do aluno estrangeiro. O professor afirma que o andamento da aula ficou *bem diferente*, o uso do advérbio *bem* intensifica a caracterização dessa aula diferente. Tendo isso em vista, novamente questionamos: diferente em relação a quê? Quando usamos a palavra diferente, é porque comparamos alguma coisa com algo que para nós era familiar e por algum motivo nos causa um estranhamento, o professor percebe esse estranhamento e caracteriza o *andamento da aula* como diferente. Essa análise é possível pelo retorno aos sentidos, pelo jogo com a memória, é a narratividade significando. Essa análise é possibilitada pelo “[...] retorno contínuo do objeto de análise para a teoria, no movimento constante de descrição e interpretação”, é por meio desse retorno que “[...] o analista tece as intrincadas relações do discurso, da língua, do sujeito, dos sentidos, articulando ideologia e inconsciente” (ORLANDI, 2020, p. 79).

A narratividade aqui funciona por meio da individuação do sujeito-professor brasileiro, de língua portuguesa, o qual se coloca na forma-sujeito profissional e também na posição de brasileiro. Esse sujeito percebe a *diferença no andamento da aula*, que é marcada também pela língua, quando o aluno não a conhece ou demonstra dificuldade. O professor fala de si ao dizer “a gente” e se individua ao pensar na sua aula, na aula pensada, planejada: *a gente não consegue nem chegar no que está sendo pensado pra aula, né*. Esse uso do “né” parece ser em razão da busca de uma afirmação, que o outro, entrevistador, deveria confirmar. É uma inclinação a que o entrevistador concorde com sentidos do tipo: não é verdade que, quando o aluno não entende a língua, não se pode chegar ao que foi pensado na aula? Alguém precisa lhe confirmar.

Assim, a narratividade lhe permite fazer certas afirmações, de que a aula não *anda*, não *chega* ao que foi pensado por haver outra língua. A narratividade, nesses termos, funciona no discurso do professor trazendo essa materialidade da memória, em que os processos identitários do sujeito se dizem e constroem sentidos (ORLANDI, 2017a).

O uso do léxico no enunciado do sujeito-professor vem acompanhado do equívoco, embora as palavras *diferente* e *dificuldade* estejam relacionadas ao mesmo fato (de haver um aluno e uma língua estrangeira em sala de aula), não há mais um processo parafrástico, o que encontramos é um jogo polissêmico na significação. O professor como sujeito que se contradiz,

que tem a ilusão de ser a origem do que fala e de essa sua fala ser transparente, entra em uma nova rede de significação em que o diferente se torna uma *dificuldade*, mas não uma dificuldade qualquer uma dificuldade que é percebida como *barreira*. E essa barreira é imposta pela língua.

Essa equivocidade no discurso do professor mostra um jogo metafórico em que a palavra *barreira* é ressignificada. No dicionário, *barreira* significa: 1. *Estacada feita além do muro da fortificação*. 2. *Posto fiscal para cobrança de taxas ou impostos e controle da circulação*. 3. *Impedimento, obstáculo* [...]. O uso da palavra *barreira* se refere a um obstáculo físico, pelo seu significado formal, mas no discurso do professor aparece como um *obstáculo no processo educativo*, é um obstáculo colocado pela língua do outro, uma barreira imaginária no *andamento* de sua aula. Orlandi (2020) diz que os deslizamentos de sentido acontecem pelo equívoco, são um efeito metafórico que possibilita um trabalho ideológico e dá espaço à interpretação.

A narratividade constrói sentido a partir do jogo com a memória, a memória discursiva que atravessa o dizer do professor – o interdiscurso presente no intradiscurso – faz com que ele diga que há uma barreira. A posição de sujeito-professor de língua portuguesa, o qual deve ensinar o português, faz com que o professor veja a outra língua em sala de aula como uma *barreira*. A narratividade vai tecendo sentidos quando o professor menciona a questão de *o aluno ainda não dominar o português, ter ainda essa dificuldade ali com a língua*.

O verbo *ter* não está ligado a um sujeito, parece haver intenção do professor dizer que, quem tem essa dificuldade com a língua são os alunos, mas nós questionamos se na verdade essa dificuldade não é percebida com maior importância pelo professor. Afinal, a narratividade se constitui pela memória e pelos processos identitários que constituem o sujeito-professor, não seriam essas identificações que o fazem sentir dificuldade e achar que a língua outra é uma barreira?

Orlandi (2017a, p. 295) diz que “A ordem, a materialidade da língua significa em nós, ou nos significa, tomando corpo, tomando o nosso corpo. A materialidade do sujeito implica os efeitos materiais da língua nele”, essa ordem da língua significa e se torna material no sujeito-professor, a autora acrescenta que “[...] efeitos da língua outra, que configura algo da instância da alteridade, constitui o sujeito, pensando-se o discurso, enquanto o acontecimento do significante no sujeito”. O sujeito é constituído e significado pela língua, mas não só a sua, a do outro também. Assim, a alteridade também constitui o professor, o faz significar, produzir sentido, com todo esse processo constitutivo que a língua permite/impõe.

Os processos de identificação em que o sujeito-professor se encontra na ordem da língua, na sua constituição inscrita na língua portuguesa, o fazem produzir sentidos que remetem ao diferente, afinal essa outra língua não faz parte da sua ordem linguística. E esse *diferente* o faz

sentir dificuldade na sua atuação em sala de aula, sua experiência parece estar sendo difícil com a presença de outra língua, tanto que para ele essa dificuldade, aliás essa língua outra, é caracterizada como *barreira*.

O *andamento da aula* não é mais o mesmo, o professor fala que agora é *bem diferente*. A palavra *andamento* também nos diz muito. Na definição do dicionário, *andamento* tem os seguintes significados: 1. *Ação de andar*; 2. *Velocidade com que se anda*; 3. *Seguimento de um negócio ou processo [...]*. A velocidade da aula, o seguimento desse processo de ensino não é mais o mesmo, ele usa, inclusive, o verbo modificar, e enfatiza com o advérbio de intensidade *mais*, o que *mais modifica* é a *dificuldade* da conversa. Observamos a regularização da palavra *dificuldade*, ela retorna. *Dificuldade da conversa; dificuldade da compreensão; dificuldade da língua*.

Dessa forma, temos um professor que relata que sua aula (o andamento dela) se *modificou*, e essa mudança foi em relação à *dificuldade* na conversa com os alunos, dificuldade que antes não era encontrada (porque antes era *diferente*). Como esse professor segue falando, a principal dificuldade é vista por meio do contato linguístico, pela conversa, pela língua. Língua essa que é *barreira* e é (quase) superada em um momento marcado, quando o aluno tem mais conhecimento do português, que esse sujeito-professor diz *mas quando os alunos já têm um pouquinho mais de contato com o português/ já consegue compreender o que a gente tá pedindo, aí pra aula de língua portuguesa dificulta um pouquinho*. Agora a intensidade é marcada pelo advérbio de intensidade no diminutivo: *pouquinho*. Não é tão difícil quando o aluno compreende a língua.

Quando o professor usa a conjunção opositiva *mas*, parece-nos que irá falar que há momentos em que não encontra dificuldade, no entanto ele usa *dificulta um pouquinho*, assim, a dificuldade continua. É nessa fal(h)a do enunciado que entendemos que a dificuldade não é superada tão depressa, mas ela diminui em alguns momentos.

Orlandi (2020, p. 72), ao seguir as teorias da AD pecheutiana, explica que na instância do imaginário, na posição de sujeitos do sentido, pensamos ter domínio do discurso, ter a linguagem como transparente e clara. Em suas palavras, por um lado “[...] a nível de representações, temos a unidade, a completude, a coerência, o claro e distinto, a não contradição, na instância do imaginário”. Por outro lado, temos o real, que é a dispersão, o equívoco, a contradição e a falta, também necessários para a construção do sentido. Para o professor, poderia parecer claro que a conjunção *mas* estava possibilitando uma oposição, entretanto ela continua no mesmo significante, continua no jogo parafrástico da *dificuldade*.

Chamou-nos a atenção a palavra *barreira*, que, ao se referir à língua, aparece em outro dizer, de outro entrevistado:

SD4: é uma experiência diferente né/ porque assim/ você percebe que os alunos têm muita dificuldade/ tem/ eles têm a própria dificuldade deles com a produção de textos/ por exemplo/ com a leitura/ mas aí soma a barreira linguística né/ (P2).

Vejamos o retorno ao que é diferente. Mais uma vez o participante pede que seja confirmada sua proposição com o uso da marca linguística *né*, ele diz *uma experiência diferente né*, como se não tivesse certeza, busca alguém que ampare sua afirmação. E dentro dessa diferença, novamente, surge a *dificuldade*, a *barreira*.

O professor diz que *os alunos têm muita dificuldade*, mas e o sujeito-professor, na posição-sujeito assumida, não sente essa dificuldade? Esse modo de dizer, falando da *dificuldade* do outro pode ser uma maneira de o professor falar de si ao falar do outro. Ele fala sobre a dificuldade do aluno, mas talvez esteja se referindo, também, à sua própria dificuldade. De acordo com Eckert-Hoff (2008, p. 25), “A partir do momento em que o sujeito-professor narra sua história de vida, fala de si mesmo, do outro, de sua experiência, de fatos que aconteceram, podemos interpretar e possivelmente capturar pontos emergentes de seu processo de identificação [...]”. Nesses termos, percebemos os processos de identificação do professor ao falar da dificuldade de seu aluno. Ele se identifica nessa dificuldade, fala do outro para falar também de si mesmo, da sua experiência.

A narratividade faz com que o seu dizer se produza pela memória discursiva e pelos processos de identificação que o constituem como sujeito-professor, aquele que supera as dificuldades, que está ali para ensinar e, portanto, tem (ou deveria ter) o domínio da sua aula, é o que o seu processo de individuação (o que o Estado) o mobiliza a dizer. Segundo Schneiders e Heinzmann (2020, p. 75), com as políticas linguísticas impostas pelo Estado Novo, “houve a proibição do dizer desse outro, do imigrante, assim como proibiu-se livros, literatura e qualquer forma de manifestação em língua alemã”, bem como em outras línguas, tais como língua espanhola, línguas indígenas e língua crioula (língua dos imigrantes haitianos).

A partir do que explicam Schneiders e Heinzmann (2020), é possível expandir o contexto das missões e pensar em toda a região Sul, a qual teve e tem grande fluxo de imigração, região na qual os professores participantes residem. Essa memória do silenciamento ressoa nos dizeres e na prática do sujeito-professor de LP, que foi individuado pelo Estado e por suas políticas linguísticas, Estado esse que proibia (e proíbe) outras línguas que não a língua nacional(izada) no ensino.

Retornando à *SD4*, ao observar a utilização do léxico feita pelo sujeito-professor, notamos que ele descreve diferentes formas do uso da língua como instrumento de ensino ao dizer que os alunos *têm a própria dificuldade deles com a produção de textos*, com a *leitura e soma a barreira linguística* (barreira que pode ser percebida pela fala, pela escrita e pela leitura). Interessante também, nessa sequência que o professor utiliza, é o uso da palavra *soma*, como se estivesse contando o número de dificuldades encontradas em sala de aula – *quicá*, acumulando-as. São tantas as dificuldades percebidas que parecem somatizar e acumular na sua experiência (difícil).

Logo no início das entrevistas, ambos os participantes, ao serem questionados sobre como têm sido a experiência com alunos imigrantes em sala de aula, apontam essa *barreira*, mesmo com o uso de uma palavra diferente, mas que remete ao mesmo campo de significação. O terceiro professor coloca essa experiência como um desafio, ao responder a nossa pergunta principal, que é para falar sobre a experiência em sala de aula com alunos imigrantes, ele diz:

SD5: aaaaa/ eu confesso que é bem desafiadora/ tá/ até pela questão deles serem inseridos/ eles chegam no Brasil em um dia e no mesmo dia eles já são inseridos em sala de aula com falantes de língua portuguesa e os colegas também/ que falam também espanhol né/ que chegaram antes/a gente tem é / 3 tipos né de falantes aí/ a gente tem os brasileiros/ os que falam língua portuguesa/ a gente tem os que já estão no país há algum tempo/ que falam espanhol/ e aí a gente tem eles que chegam agora né/ (P3).

O sujeito-professor caracteriza essa experiência como *desafiadora*, adjetivo que significa *pôr alguém em desafio, provocar*. Nesse sentido, esse desafio aparece como um retorno ao sentido do que é difícil, num processo parafrástico e polissêmico ao mesmo tempo. P3 fala em diferentes *tipos de falantes*; nós nos perguntamos: é possível separar os alunos dessa maneira, em tipos de falantes? Será que ele se refere a níveis de conhecimento da língua? Se sim, como isso pode ajudar o professor a ensinar a LP?

Parece que o professor quer explicar o porquê de achar essa experiência desafiadora, as diferentes línguas causam dificuldade e ao mesmo tempo colocam o professor à prova. O que é difícil desafia o professor e também o faz dividir os alunos em *3 tipos de falantes*, como se esperasse um só *tipo*, falante de uma só língua. Orlandi explica que, mesmo com todo o processo de gramatização ocorrido no século XIX, e apesar da construção de um “[...] imaginário da língua nacional, una e coesa” (ORLANDI, 2017a, p. 154), a nossa língua

[...] deixa à mostra os processos de contato, de transferência, de derivas, na relação do português com as línguas indígenas, com a Língua Geral, não apenas como sombras em nossos trajetos de país colonizado, mas como marcas e funcionamento de uma

memória que se presentifica, se deixarmos nossos óculos de tornar evidente o que não é, e de tornar transparente o que não vemos.

A nossa língua, assim como nós, sujeitos-brasileiros, têm marcas de uma história de colonização. O português que falamos, a língua portuguesa que é ensinada, não é evidente nem esteve sempre ali, essa língua tem um processo histórico de colonização, de imposição, de apagamento de outras línguas, silenciamento de outros povos, outras culturas. Não é de hoje, não é de agora que constitui um desafio ter alguém falando outra língua em sala de aula, isso é fruto de uma memória que se diz pela narratividade de apagamento, de imposição de uma língua tomada como nacional, a qual deve ser falada por todos que estão no Brasil. É a memória presentificada e que se faz matéria no intradiscorso dos sujeitos-professores, assim como dos sujeitos-brasileiros. É assim que se produz o efeito de sentido de que o outro incomoda, desafia. Desafia toda construção histórica de uma unicidade linguística que sempre se buscou.

As marcas de outras línguas não aparecem somente na nossa língua portuguesa, mas são, como diz Orlandi, sombras em nosso trajeto, pois marcam o funcionamento da memória, memória que se diz pela narratividade do sujeito-professor, ou do sujeito brasileiro, que nasceu e vive em um país colonizado com a memória da colonização, das línguas que estiveram em todo o seu processo de constituição. Sujeitos constituídos, também, pelas imposições políticas e linguísticas que aconteceram em toda a história do Brasil.

Justamente por tudo isso pode ser *bem desafiadora* a experiência de encontrar um falante de outra língua em sala de aula, porque há uma memória presente no discurso e na constituição do sujeito-professor. Assim, esses sentidos se constroem e tomam corpo nos dizeres dos professores, materializam-se e movimentam os sentidos por meio da narratividade de quem percebe um estranhamento quando há a presença de outra língua em sala.

O desafio que parece haver é sobre o nível de conhecimento que os alunos têm da língua. O professor demarca que há 3 tipos de falantes e, provavelmente, cada um necessita de uma abordagem distinta, um conhece mais que outro a LP, uns são falantes dela, outros não. Essa formulação deixa a narratividade funcionar, os efeitos de sentido deixam um professor que está parecendo querer classificar seus alunos, ou o nível de fala, talvez para organizar sua metodologia, ou ainda para explicar a dificuldade encontrada. Todos esses *tipos de falantes* inseridos na mesma sala de aula. Esse processo, essa diferença notada pelo professor, traz discursos que merecem ser pensados e analisados sobre a sua preparação como professor. Nessa reflexão, é oportuno recuperar as considerações de Coracini (2007, p. 158), que afirma:

Nós, professores, fomos preparados para ajudar nossos alunos a codificar seu pensamento, como se a língua fosse transparente e as palavras, capazes de reproduzir

nossas intenções e nosso pensamento. Não fomos preparados para lidar com a língua como equívoco, com as palavras cujo sentido escapa ao nosso controle porque depende do acontecimento discursivo.

Nem professor nem aluno estão preparados para o trabalho com a língua como equívoco, embora esse equívoco seja constitutivo da língua e dos sujeitos. O que há no imaginário, na formação do sujeito-professor, na concepção de língua do povo brasileiro (aqui se inscrevem aluno e professor) é uma língua una, uma língua transparente, como se fosse possível dizer tudo que se pensa sem errar e sem movimento de diferentes sentidos. Essa é uma ilusão da língua transparente que reflete também no ensino de línguas.

Em relação ao primeiro questionamento, referente à experiência do professor com o ensino de LP a alunos imigrantes, em todas as entrevistas temos a presença e repetição da palavra *dificuldade*. Essa palavra aparece em outras respostas também, mostrando um adjetivo presente nesse contexto em que o professor se vê ensinando LP a alunos que não são falantes dessa língua.

Dificuldade, no dicionário Michaelis, significa: 1. *Qualidade do que é difícil*. 2. *Aquilo que é difícil ou torna difícil uma coisa*. 3. *Embaraço, estorvo, impedimento*. 4. *Obstáculo*. 5. *Objecção, dúvida*. 6. *Relutância*. 7. *Situação crítica*. Em uma análise descritiva, percebemos que essa dificuldade está relacionada ao contato com o outro (aluno), mais precisamente no contato com a língua do outro. Essa dificuldade, que é retomada em um processo parafrástico como *barreira* (palavra que também aparece no dicionário com o significado de obstáculo, assim como a palavra *dificuldade*), como *desafio*, é encontrada e sentida pelos professores ao tentar ensinar a língua portuguesa para alunos que não são falantes dessa língua.

Em algumas SDs, percebemos também a presença dessa *dificuldade* em relação à produção textual. A *dificuldade* remete, ainda, para além do que o professor diz, pois se refere também ao aluno. Na fala dos professores, os alunos também têm dificuldade em compreender, em entender o que o professor diz. Tudo isso torna difícil e *desafiador* o *andamento da aula*. Mas é possível a língua ser uma barreira? Ela pode ser um obstáculo?

Derrida (2003, p. 15) explica que o

[...] estrangeiro que, desajeitado ao falar a língua, sempre se arrisca a ficar sem defesa diante do direito do país que o acolhe ou que o expulsa; o estrangeiro é, antes de tudo, estranho à língua do direito na qual está formulado o dever de 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.

Assim, talvez essa barreira percebida pelo sujeito-professor não seja imposta pela língua do outro, mas sim pela própria língua, que é imposta tanto ao aluno estrangeiro como ao próprio professor, o qual deve ensinar a língua portuguesa – ele percebe esse dever –, e não outra. Não a língua do estrangeiro. Derrida (2003) ainda acrescenta um questionamento às suas reflexões: será que para acolher¹⁹ o outro é preciso entender a sua língua? Não sabemos, mas o que percebemos é que há um certo estranhamento nessa língua do outro ou nessa outra língua.

Para Ramos e Ferreira (2016, p. 150), “O estranhamento com relação à cultura e à língua do outro pode provocar medo ou uma forte atração. No caso do medo do estranho, do desconhecido, pode-se impor uma barreira, uma divisão”. O professor sente esse estranhamento em relação ao que vem do outro e é diferente, e assim cria uma barreira imaginária, ou nomeia de barreira essa *dificuldade* encontrada no novo, na nova experiência em sala de aula. Dessa barreira imaginária que o sujeito-professor percebe, aproxima-se também a língua imaginária, uma língua homogênea, que todos os estudantes falem e que não cause estranhamento, não traga *dificuldade*, o que é impossível, afinal, a própria LP não tem como possibilidade essa unicidade, essa transparência e homogeneidade desejada.

Orlandi distingue dois funcionamentos da língua, a do real, que é a língua fluida, concreta, a língua da diversidade e do movimento, que faz parte da historicidade na formação do povo brasileiro; e a língua imaginária, que diz respeito à nossa relação com a língua institucionalizada, a língua nacional normatizada, a que busca uma unidade, esta seria a que o Estado busca para a construção de nação (ORLANDI, 2017a). Quando o professor fala em *barreira* colocada pela língua, em um gesto interpretativo, podemos relacionar esse dizer a essa língua imaginária, língua idealizada que teria uma unidade específica e que todos os alunos falam. Entretanto, como a autora mesmo ressalta, esse imaginário da língua nacional deixa para trás as derivas, as outras línguas que constituem a língua brasileira, a língua real.

Dessa forma, percebemos o traço da narratividade nos dizeres dos professores, é a memória se dizendo no discurso do professor que vê na língua do outro uma barreira, memória e história que vêm de um Brasil colonizado, que teve o apagamento de várias outras línguas, causado pela busca de uma língua única, idealizada, imaginária e inalcançável, que faz com que o professor fale da dificuldade na sua experiência. É importante “[...] considerar a complexidade deste acontecimento discursivo, o da colonização, afetando nossa forma-sujeito histórica” (ORLANDI, 2017a, p. 155), afinal a colonização faz parte da formação do Brasil e do povo brasileiro, as marcas discursivas carregam sentidos sobre o apagamento e silenciamento de

¹⁹ No subcapítulo 3.1, abordaremos mais profundamente essa questão de acolher o outro, um sentido produzido pelo discurso dos professores entrevistados.

outras línguas e nos constituem como sujeitos-brasileiros. Com o processo da narratividade, esses sentidos e essa memória se dizem nos discursos.

Ainda em relação ao primeiro questionamento que fizemos nas entrevistas, temos uma SD que rompe o fio discursivo que vinha tecendo sentidos sobre dificuldades e barreiras, o professor enuncia:

SD6: e não tem um respaldo também// por exemplo/ com o espanhol eu posso entrar no Google tradutor/ colocar um texto/ por exemplo/ traduzir pro espanhol e entregar pro aluno// agora/ eu não sei nada de crioulo/ vou jogar um texto em português no Google tradutor pro Google traduzir?/ não sei se vai dar certo né? (tosse) Então acaba que/ por mais que a gente tenha alunos imigrantes haitianos e venezuelanos a gente acaba sabendo lidar melhor com os alunos venezuelanos/ por causa da proximidade linguística (P2).

Em oposição à palavra dificuldade, que é retomada por processos parafrásticos por meio de outras caracterizações como algo difícil, como um obstáculo, como *barreira*, temos um termo que se distingue dessa cadeia significante: *proximidade* (linguística). Um dos professores, mesmo tendo mencionado a dificuldade que sente nessa relação entre-línguas, sente que a proximidade das línguas – que nesse caso se refere ao fato de o português e o espanhol serem línguas com muitas palavras parecidas – auxilia no processo com os alunos. Talvez, o fato de essa língua ser mais próxima do português lhe traga maior segurança e por isso ele sinta que é melhor *lidar* com alunos que falem espanhol, porque essa língua causa menos estranhamento.

“Pensar no estrangeiro é, portanto, colocar-se nesse lugar do estranhamento, desse estranho que perturba, incomoda, desestabiliza; aquilo que ameaça justamente por ser de fora, pelo seu não pertencimento” (DE NARDI, 2010, p. 183). Há uma desestabilização do professor quando a língua que está sendo falada não é a sua, a que ele está ensinando, e isso aparece na narratividade, produzindo efeitos de sentido que remetem a um estranhamento.

Stübe (2008, p. 155) explica que a “[...] divisão do sujeito se instaura no jogo entre homogeneidade (unidade) e heterogeneidade (dispersão). Elas evocam a presença do outro, do diferente; geram estranhamentos, deslocamentos [...]”. Há essa dispersão percebida pelo professor, que traz um outro aluno, uma outra língua, e isso lhe causa estranhamento, assim como um deslocamento, ele se desloca de seu lugar de professor que ensina a LP a falantes da língua portuguesa para um professor que ensina essa mesma língua a alunos não falantes dela.

Assim, percebemos pontos de deriva que abrem espaço à interpretação, “Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação” (PÊCHEUX, 2015, p. 53). Assim, além do ponto de deriva que há o professor de

LP que deve ensinar alunos que não são falantes da língua, há outros sentidos produzidos pelo funcionamento da narratividade: a proximidade linguística. Essa proximidade remete aos processos identitários do sujeito que se constitui também como professor de espanhol. Ele conhece também o espanhol e por isso vê menor dificuldade quando a língua do outro é esta.

O professor ainda usa o verbo *lidar*, que significa *enfrentar dificuldades*. Assim, a *proximidade linguística* ajuda a enfrentar as *dificuldades*, principalmente quando comparada a línguas que não têm familiaridade com o português, como é o caso do “crioulo”, língua dos alunos haitianos. O verbo lidar, mesmo direcionado aos alunos, *lidar melhor com os alunos venezuelanos*, também é remetido à experiência linguística. Ou seja, na relação de sentidos que se constrói no dizer do professor, a aula se torna *menos difícil* quando os alunos são venezuelanos, porque eles são falantes da língua espanhola. Sendo o espanhol próximo do português, o professor tende a superar as dificuldades – ou não as perceber com tanta atenção – quando os alunos conseguem compreender a língua, ou quando o professor consegue compreendê-los.

Embora o professor tente essa proximidade linguística, a língua do outro sempre está sujeita ao equívoco. Coracini (2007, p. 48) explica que a (mono)língua do outro “[...] é marcada pela incomunicabilidade, impossibilidade de tornar comum [...] que é para todo o sempre o mesmo e o diferente; impossibilidade, enfim, de tradução – de levar ao outro, sem desvios nem equívocos, o que é de todos e de ninguém”. Nesses termos, nossa interpretação se direciona em relação ao que Orlandi aborda sobre o real da língua: essa língua do outro é sempre diferente, sempre sujeita a equívocos. A ideia de querer que ela não seja equívoca faz parte de uma língua imaginária. Quando sente que a língua do outro é passível de tradução, porque é próxima/parecida com a LP, o professor se vê produzindo uma narratividade sobre o que nos constitui como sujeitos brasileiros, buscando uma língua homogênea. O professor busca uma familiaridade, pois faz parte de sua constituição como sujeito, é algo pré-construído, de um saber que faz parte da constituição do Brasil como nação e do português como língua.

Orlandi (2002, p. 21) defende que “[...] na construção do imaginário social, a história da constituição da língua nacional está estruturalmente ligada à constituição da forma histórica do sujeito sociopolítico, que se define assim na relação com a formação do país da nação, do Estado”. Essa necessidade da língua portuguesa (nacional) em sala de aula vai para além de ser o componente curricular a ser ensinado, tem uma historicidade que demarca os discursos existentes. A própria oficialização do ensino de LP em sala de aula não foi algo natural, foi um processo político e social que impôs o português na sociedade, na escola, e isso ressoa em nossos discursos – por meio do interdiscurso no intradiscurso – e nos faz necessitar da LP. Não

conseguimos ou sentimos *dificuldade* em ouvir a língua do outro, porque foi assim que a língua se institucionalizou no Brasil, silenciando as outras línguas.

Com essa percepção de que o outro causa a sensação do diferente, da dificuldade por parte do sujeito-professor no andamento das aulas, pensamos no próximo capítulo. A seguir, buscamos articular as diferentes relações percebidas pelos professores em sala de aula, para além da língua, mais especificamente na relação com o outro, o outro-aluno-estrangeiro e a outra cultura. Ao mesmo tempo que o professor sente dificuldade em entender a língua do outro, ou em ensinar esse aluno estrangeiro, ele também quer acolhê-lo, inserir o aluno em sala de aula e oferecer hospitalidade, marcando a constituição contraditória do sujeito que está sempre deslizando nos sentidos. Nesses termos, ora vê uma barreira, ora quer romper essa barreira, acolhendo o outro.

3 O OUTRO-ALUNO-ESTRANGEIRO: HOS(TI)PITALIDADE, CULTURA E ALTERIDADE

Os professores participantes têm diferentes alunos em sala de aula, como já mencionamos, alguns são falantes da língua portuguesa, a língua nacional e oficial de ensino no Brasil, outros não são falantes dessa língua, mas estão há algum tempo no país e compreendem bem a LP e, ainda, há outros que não têm muito conhecimento da LP e acabam tendo dificuldades maiores. No entanto, o que preocupa os professores, e se regularizou em seus dizeres de uma maneira bastante interessante, é a atenção a esse aluno imigrante, o qual chamamos de o outro-aluno-estrangeiro.

Essa atenção e preocupação do sujeito-professor com o outro-aluno-estrangeiro foi se regularizando quando o professor se imagina no lugar de seu aluno, quando ele fala do aluno mesmo quando a pergunta se refere a sua experiência, quando quer que seu aluno compreenda. Isso também ocorre quando ele busca aprender a língua do aluno estrangeiro, ou mesmo quando deixa seu aluno escrever em outra língua, fugindo da língua que nomeia a disciplina que ensina. Essas regularidades nos dizeres dos três participantes mostram a sua relação com a alteridade e como seus processos de identificação vão se formando no contato com o outro aluno e com a outra cultura.

Segundo Pêcheux (2015, p. 53),

[...] é porque há o *outro* nas sociedades e na história correspondente a esse outro próprio ao linguageiro discursivo, que aí pode haver ligação, identificação ou transferência, isto é, existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar. E é porque há essa ligação que as filiações históricas podem-se organizar em memórias, e as relações sociais em redes de significantes.

Dessa forma, é nessas relações com o outro que encontramos a possibilidade de interpretar, olhando para as relações sócio-históricas e as redes de memória possíveis, pensando na construção e no funcionamento da narratividade e na experiência do sujeito-professor. Ressaltamos que “[...] toda língua como todo sujeito são atravessados por outros, pelo Outro, toda língua é o outro...” (CORACINI, 2007, p. 131). O sujeito-professor fala de sua experiência com/para o outro, o outro-aluno-estrangeiro, a outra língua, a outra cultura e também a outra experiência – agora uma experiência com alunos inscritos em outras línguas que não a portuguesa. Esse sujeito é atravessado por diferentes outros, em meio à alteridade que faz parte de sua constituição, de sua identificação²⁰.

²⁰ Esse processo de identificação é discutido no capítulo 4, quando falamos da individuação dos sujeitos.

Para dar início às discussões propostas neste capítulo, apresentamos o próximo subcapítulo que busca teorizar a hospitalidade percebida nessa relação do sujeito-professor com o outro-aluno-estrangeiro. Em seguida, organizamos uma seção que problematiza essa hospitalidade oferecida, que é também hostilidade, por isso hos(ti)pitalidade – conceito trabalhado por Derrida (2003). No capítulo 3.2, tratamos da cultura como teoria e também como uma marca discursiva que se regularizou no dizer dos participantes, a preocupação com a cultura outra também se relaciona com o desejo de acolhida do professor, de oferecer hospitalidade.

3.1 (A)COLHIDA DO OUTRO-ALUNO-ESTRANGEIRO: NAS TRAMAS DA HOS(TI)PITALIDADE

Nos dizeres dos professores, interpretamos marcas discursivas que produzem o efeito de sentido de acolhida. O sujeito-professor, como veremos nas SDs analisadas adiante, quer acolher o outro-aluno-estrangeiro, ou será que ele está a *a-colher*? Usamos essa forma de escrita emprestada da pesquisadora Marluza da Rosa (2023) por parecer-nos significar mais que o simples acolher, afinal os efeitos de sentido que o a-colher produz parecem ter maior ligação com a acolhida que é oferecida ao outro-aluno-estrangeiro. Veremos isso adiante, nas análises. Buscamos analisar as marcas que remetam a essa acolhida oferecida, pensando também na hospitalidade oferecida pelo professor a seu aluno chegado, seu hóspede, no sentido de estrangeiro recém-chegado a uma *casa* (país, escola, língua) estranha.

A hospitalidade é discutida em nosso trabalho com amparo teórico de Jacques Derrida (2003), filósofo desconstrucionista, a partir de uma entrevista feita por Anne Dufourmantelle (2003). A noção de hospitalidade, assim como a de cultura, que veremos no subcapítulo 3.2, ajuda-nos a compreender e analisar os discursos que permeiam o dizer e fazer do professor com um aluno estrangeiro em sala de aula. A narratividade vai produzindo sentido a partir dessas memórias, assim como das marcas discursivas que aparecem, de forma opaca, no dizer do professor, o qual produz sentidos a partir das identificações desse sujeito.

Para Derrida (2003), a hos(ti)pitalidade acontece na relação com o estrangeiro quando é recebido pelo seu hospedeiro, mas deve falar na língua desse hospedeiro, na língua de quem hospeda, hospitalidade oferecida. No entanto, para que isso aconteça o chegado tem de falar na língua do dono da casa. É assim que entendemos a hospitalidade e hostilidade, sempre numa relação contínua, sem serem separadas, porque não há uma hospitalidade absoluta em que o hospedeiro oferece tudo ao estrangeiro sem exigir nada. Há algo a colher, algo que se espera

receber em troca, ou algo que se exige do hóspede, como a língua: eu recebo e acolho você, mas deve falar a minha língua.

A (tentativa da) hospitalidade é muito presente no dizer dos professores participantes, parece que antes mesmo de ensinar, eles querem oferecer hospitalidade ao seu aluno, mesmo que algumas vezes essa hospitalidade penda para a hostilidade, assim como a acolhida parece remeter a algo a colher. Todo esse dizer, mesmo que remeta à deriva, ao equívoco, à contradição, produz efeitos de sentido e tem relação com as experiências que o professor tem vivido e que o sujeito-professor deixa surgir em sua fala, já que “[...] nosso dizer também falha, deve falhar, para que outras possibilidades de sentido possam ser produzidas” (ROSA, 2013, p. 419).

Assim, buscamos discutir a hospitalidade neste capítulo, mas também a hostilidade, porque, ao mesmo tempo que quer acolher, o professor não sabe como fazer isso, colocando em jogo identificações e interpretações do seu fazer e de como agir na relação com o aluno estrangeiro. O professor parece querer recepcionar o outro-aluno-estrangeiro, ou melhor, querer que o outro-aluno-estrangeiro sinta-se em casa, pois veio de outro lugar e agora precisa ser recebido, *acolhido* (nas palavras dos próprios participantes). Nessa tentativa de recepção, de acolhimento, o professor, inclusive, tenta falar a língua do aluno que veio de outro país (SD que apresentaremos no próximo subcapítulo), pensando na língua como um lugar de identificação, como representação do seu povo, o sujeito-professor que recepciona seus alunos se mostra hospitaleiro.

A seguir temos uma SD recortada a partir da fala de um dos professores ao ser perguntado sobre formações possíveis para trabalhar com alunos imigrantes. Essa foi uma fala bastante longa e com muitas digressões, o professor falou sobre sua formação, mas também falou de vários outros assuntos que tocavam o outro-aluno-estrangeiro.

*SD7: eu acho que nesse contexto a gente **tem que inserir mais eles/ tem que acolher mais eles de alguma maneira// não sei //acho que a gente tem muito a aprender// e acredito que assim como veio, vieram os imigrantes do Haiti/ e agora estão vindo os imigrantes venezuelanos/ acredito que a gente é .../o Brasil é um país acolhedor né/ Então vem uma galera de várias regiões// que a gente tem que aprender a lidar com isso/ não é de agora/ (P3).***

Como já explicamos, essa foi uma fala de diferentes digressões, então, em um momento o professor estava falando de sua formação e logo passa ao assunto *ter que inserir* o seu aluno. Essa *inserção* do aluno na sua fala sobre sua formação como professor provoca o efeito de sentido do professor que acolhe seu aluno e o insere inclusive para falar de si. Esse outro-aluno-estrangeiro também o constitui. O sujeito-professor só se põe nessa posição, individuando-se,

produzindo narratividade, com a presença do aluno, que é parte do seu fazer e da sua constituição. Mesmo quando o professor fala de si, traz seu aluno.

Reforçamos a reflexão: por que em uma SD anterior a essa o professor estava falando de sua formação e, de repente, ele fala de seu aluno? Eckert-Hoff (2008, p. 109) percebe, em suas análises, que “[...] para falar da formação, o sujeito evoca o outro e se e(in)screve num lugar para se auto-narrar e é traído pela linguagem; isso mostra que sempre que falamos de nós mesmos, falamos também do Outro que nos habita – alteridade constitutiva”. Então, além dessa relação da alteridade que se mostra na relação com o outro (aluno), há um Outro²¹ constitutivo do sujeito-professor que aparece também na narratividade, afinal é parte da memória que o constitui e que faz dizer, a partir de sua experiência, que o seu dever como professor é ser acolhedor.

Na SD em questão, vemos um dever de sujeito acolhedor que evoca uma obrigatoriedade, *tem que inserir* os alunos, é uma imposição que seu imaginário produz. Já que o Brasil é um país acolhedor – sentido produzido pelo trabalho da memória e da história, que se dizem por meio da narratividade –, o professor precisa acolher, deve acolher, tem de acolher o aluno estrangeiro. Isso faz com que o professor tenha de *lidar* com o acolhimento e quem sabe aceitar? Há, sim, o desejo da hospitalidade, mas esse é atravessado pela hostilidade, o que permite, então, o funcionamento da hos(ti)pitalidade (DERRIDA, 2003), em que os dois conceitos não se separam, mas aparecem juntos, movimentam-se no discurso, nos efeitos de sentidos.

A pergunta da entrevistadora era sobre a formação do professor, e ele falou do seu aluno. Há nessa digressão o desejo da hospitalidade. O participante usa os verbos *inserir* e *acolher*, ambos direcionados ao pronome *eles*, que é precedido pelo advérbio de intensidade *mais*, *a gente tem que* (algo que é obrigatório) *inserir mais eles*. Quem é pertencente a esse grupo que o professor coloca ao enunciar *a gente*? Seriam os professores, a escola, a sociedade? Eckert-Hoff (2008, p. 59) afirma que “[...] a subjetividade não pode mais ser pensada como unificada e coerente, mas como descentrada. A subjetividade é construída sempre em relação ao outro [...]”, esse sujeito-professor, descentrado e constituído na/pela contradição diz que é preciso, que *tem que acolher* e quem deve fazer isso é *a gente*. Não só ele, mas um grupo envolvido nesse fazer tão importante, no entanto, não especifica quem faz parte desse grupo.

²¹ Temos os dois outros que constituem o sujeito. O outro (com “o” minúsculo) e o Outro (com “O” maiúsculo), este como parte do inconsciente, da memória e da formação do próprio sujeito; aquele como o outro que se relaciona com o sujeito que, em nosso trabalho, nos referimos ao outro-aluno-estrangeiro.

O pronome *ele* se refere aos alunos estrangeiros especificamente, o *mais* diz que é necessário maior dedicação nessa inserção dos estudantes, o uso do verbo *acolher* demonstra afeto, ligado ao sujeito-professor, que acolhe seus alunos como um pai ou uma mãe, que cuida, que zela, um sujeito hospitaleiro. E a preocupação com o aluno é isso, é zelo, é acolhimento. Para De Nardi (2010, p. 184), “A sensação de acolhimento, de pertencimento que sentimos em relação à língua materna, de certo modo, rompe-se nesse encontro com a língua estrangeira, que nos faz experimentar o real enquanto impossibilidade de dizer, de simbolizar”, assim, mesmo que o professor deseje acolher, ele não quer que o aluno estrangeiro use a língua da qual é falante, e seu aluno também não terá essa sensação de acolhimento ouvindo e tendo de falar somente a LP.

Nessa perspectiva, perguntamo-nos: inserir onde? Em que contexto? O professor não diz, deixa no campo das coisas a saber ou, ainda, é o real trabalhando “[...] sobre o qual o pensamento vem dar, no entrecruzamento da linguagem e da história” (PÊCHEUX, 2015, p. 44). O interdiscurso, a narratividade e as FDs que constituem o sujeito-professor o fazem assim dizer, tem de inserir, mas ele não fala (não sabe) como. Ele sabe da necessidade de inserir e acolher esse aluno recém-chegado, mas não sabe como, “Ora, a hospitalidade não pode ser oferecida senão aqui e agora em alguma parte” (DUFOURMANTELLE, 2003, p. 58); há um desejo em oferecer hospitalidade, própria do hospedeiro.

Derrida (2003, p. 23, aspas do autor) afirma que podemos

[...] notar mais um paradoxo ou uma contradição: esse direito à hospitalidade oferecido a um estrangeiro “em família”, representado e protegido por seu nome de família, é ao mesmo tempo o que torna possível a hospitalidade ou a relação de hospitalidade com o estrangeiro, o limite e o proibido. Nessas condições, não se oferece hospitalidade ao que chega anônimo e a qualquer um que não tenha nome próprio, nem patronímico, nem família, nem estatuto social, alguém que logo seria tratado não como estrangeiro, mas como mais um bárbaro.

O sujeito-professor se coloca nessa posição de sujeito que oferece hospitalidade ao seu aluno. O outro-aluno-estrangeiro tem um nome, o qual aparece inclusive na chamada que o professor faz para anotar a presença dos estudantes. Esse aluno é tratado como estrangeiro por ter esse estatuto social, por se saber de onde veio. Não é anônimo. Está protegido por seu nome, o que torna possível a hospitalidade. No entanto, essa hospitalidade oferece condições, tem de ter um nome, tem de estar na sala de aula e falar a língua que os outros alunos, não estrangeiros, falam, por isso é uma hos(ti)pitalidade. Hospitalidade oferecida com a presença da hostilidade.

Derrida (2003, p. 69) explica que há a Lei da hospitalidade e as leis. A lei se refere a uma hospitalidade incondicional, que é

[...] aquela que exigiria oferecer ao chegador uma acolhida sem condições. Digamos sim *ao que chega*, antes de toda determinação, antes de toda antecipação, antes de toda identificação, quer se trate ou não de um estrangeiro, de um imigrado, de um convidado ou de um visitante inesperado, quer o que chega seja ou não cidadão de um outro país, um ser humano, animal ou divino, um vivo ou um morto, masculino ou feminino.

Seria essa a hospitalidade oferecida pelos professores, uma acolhida sem condições? Mesmo que os alunos estrangeiros sejam uma visita inesperada, o professor os recebe com a oferta de uma hospitalidade incondicional? Retornamos às análises para ver se é possível responder a esses questionamentos.

Na *SD7* temos uso de *a gente*, que se refere à terceira pessoa do plural (nós). Quem compõe esse grupo de nós? Nós professores? Nós comunidade escolar? Nós sujeitos hospitaleiros? Em um gesto interpretativo, acreditamos se referir ao professor, que assume o papel de ensinar, mas como um pré-construído assume também o papel de acolher, de ouvir seu aluno. Também pode se referir aos brasileiros, já que o professor fala que nosso país é acolhedor. É um termo que nomeia os vários sujeitos que constituem o professor, melhor dizendo, as muitas FDs em que ele se inscreve, por isso *a gente*.

Stübe (2008, p. 82) explica que “Ao estrangeiro dirige-se a questão: quem é você? Qual seu nome? A hospitalidade começa com a questão do nome, que implica assumir um lugar, uma filiação, uma pertença, uma inscrição no arquivo (violência do arquivo!)”. Para se inscrever e ser aceito, acolhido, esse aluno precisa afirmar quem é, ou o próprio professor o afirma para vinculá-lo à sala de aula e assim ser digno da hospitalidade. Além disso, esse aluno precisa afirmar quem é na língua do outro, do hospedeiro. De Nardi (2010, p. 188) menciona que “Para ser sujeito na língua, não basta, portanto, aprendê-la; é preciso sentir-se acolhido por ela, e muitas vezes é justamente esse sentimento de não pertencimento que, para além das estratégias, torna infrutífero o encontro do sujeito com a língua do outro”.

O professor identifica-se também com a posição de sujeito brasileiro quando diz que o *Brasil é um país acolhedor* e se insere como um sujeito pertencente a esse país, reafirmando também a sua cultura. Além disso, ele fala da cultura do outro (o que trabalharemos no subcapítulo 3.3). Assim, é possível que essa outra cultura e esse outro aluno lhe interessem porque ele se identifica com a cultura brasileira, que ele caracteriza como acolhedora, afinal ele diz que o Brasil é um *país acolhedor*. Parece que esse dizer, esse querer acolher, inserir seu aluno, tem uma relação com sua constituição, com sua formação de professor e de brasileiro, ambas posições que acolhem o outro, mas são posições que vêm de um imaginário, de um pré-

construído que trabalha no interdiscurso, e que o professor diz porque sente que deve dizer isso, que é seu dever acolher porque algo lhe faz assumir esse papel.

Talvez essa afirmação aconteça por meio da história do Brasil como um país que sempre recebeu imigrantes, desde o ano de 1500 quando os portugueses chegaram aqui até os dias atuais, isso faz o professor ter a ilusão de que o Brasil é um país que acolhe, portanto o sistema de ensino é acolhedor. A narratividade mostra que o professor não percebe que o mesmo país que acolheu apagou a língua do outro, por isso também não percebe que, ao mesmo tempo que se está acolhendo esse aluno estrangeiro, está-se exigindo que ele use uma única língua e deixe a língua que o constitui de lado. Como Derrida (2003) enuncia, o estrangeiro deve pedir a hospitalidade na língua do que o acolhe, do “dono da casa”, isso pode causar um desconforto ao hóspede, ou ao aluno. Os alunos estão inseridos na instituição, mas depois disso podem sentir-se desfavoráveis, pois a língua é diferente²² (ROSA, 2023), eles precisam falar em língua portuguesa para, então, poderem ser acolhidos.

Essa hospitalidade oferecida não condiz com a hospitalidade incondicional, ou com o acolhimento total oferecido pelo professor, e não só por ele, mas por toda a rede de ensino. Afinal, é exigido que o estrangeiro fale a nossa língua, aprenda funcionalidades e gramática de uma língua da qual ele não é falante ou, ainda, uma língua que tem dificuldade em compreender – como os próprios professores afirmaram. Então, “[...] se estabelecemos condições, se legislamos sobre a hospitalidade, não acolhemos o outro como tal, como alteridade (*alter*, o outro), em suas diferenças. Eis o paradoxo derridiano: só se poderia exercer hospitalidade se ela fosse incondicional [...]” (ROSA, 2018, p. 1540).

Para Payer (2014, p. 94), é importante considerar

[...] que em face do Estado brasileiro, em certo momento, as línguas dos imigrantes foram interpretadas e tratadas como línguas estrangeiras no território brasileiro. E estrangeiras aqui remete não somente ao sentido de uma língua estranha, falada em outro país e/ou ensinada em escolas de língua. Estrangeira, no contexto nacionalista dos anos de 1930, teve o sentido de língua de um estrangeiro que foi tido como inimigo, portanto, o sentido de língua inimiga [...].

Então, historicamente, e isso se inscreve em nossa memória como brasileiros, teve-se o estrangeiro como inimigo, assim como sua língua. Esse imaginário constitui os sujeitos e seus processos de identificação e interpretação, constitui também o sujeito-professor, que, embora tente acolher, por vezes desliza nos efeitos de sentido da hostilidade, da diferença, que o acolher

²² Embora a pesquisadora se refira aos estudantes universitários, é possível aproximarmos essa discussão à de nossos estudantes do ensino fundamental, uma vez que ambos se encontram na mesma posição: de aluno estrangeiro/internacional.

desliza para o a-colher, como discutiremos posteriormente. A narratividade desses sujeitos constrói o efeito de sentido de sempre oferecer a hos(ti)pitalidade.

Retornamos para a marca linguística que tomamos para análise, que é a expressão *tem que*, a qual desliza para o efeito de sentido de uma “[...] voz doutrinária, a voz do mandamento do dever fazer, ditado pela experiência, do dever-saber-fazer, construído ao longo de uma prática que ecoa nesse dizer” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 92). O professor tem a obrigação de acolher, aliás *a gente tem que acolher, tem que inserir*. Ao longo de sua prática, o sujeito-professor percebe o que deve ser feito e também deve saber fazer, mas realmente sabe?

O próprio professor responde ao questionamento que fizemos no parágrafo anterior, ele usa a expressão *não sei*, o que causa uma ruptura no seu dizer, pois ele sabia do seu dever e o verbaliza na expressão *tem que*, em seguida rompe com esse sentido ao dizer que não sabe. Há uma voz que o faz dizer que ele *tem que inserir*, que ele *tem que acolher*, entretanto, ele deixa escapar no intradiscurso que ele não sabe como fazer isso, uma vez que ele diz *não sei, eu acho, acredito*.

Essas são marcas linguísticas que o colocam em um campo de quem não tem conhecimento e não sabe como fazer cumprir o seu dever. Isso acontece porque, quando um sujeito é individuado pelo Estado, ele está dentro “[...] da possibilidade de falhas, de rupturas como parte do real, seja da língua, seja da história” (ORLANDI, 2017a, p. 284). A narratividade trabalha no seu discurso ao trazer a memória de que ele tem de acolher, porque o Brasil é um país acolhedor e ele como brasileiro também deve ser, mas ele não sabe como.

O professor ressalta que *a gente tem que aprender a lidar com isso*, o professor, mesmo que se coloque em algum grupo – (a gente) nós brasileiros, nós professores, nós que fazemos parte da escola –, vê-se incumbido a aprender algo (pois *tem que aprender*) que não sabe ainda. É necessário que se aprenda a lidar com a vinda dos imigrantes (o pronome *isso* refere-se a esse contexto de imigração), já é hora; ele diz que *não é de agora*, como forma de marcar que *isso* já vem acontecendo há um tempo e não dá mais para esperar, é momento de *inserir*, de *acolher*. Ele quer hospedar/receber/acolher seu aluno, é a hospitalidade se dizendo na narratividade.

Assim, o uso da expressão *não é de agora* marca um tempo passado, o professor está dizendo que essa vinda de imigrantes não é tão recente e essa necessidade sentida de aprender a *lidar* com esse contexto de imigração parece surgir como algo urgente. É uma marca que remete à discursividade que os participantes vêm tecendo sobre a *dificuldade*, por isso há uma certa urgência em *aprender a lidar* com esse contexto. Ele quer aprender, retomando o não saber, só se aprende o que não se sabe. A narratividade funciona ao levar o sujeito ao espaço da interpretação de acordo com a sua prática discursiva (ORLANDI, 2017a) na posição de sujeito-

professor, aquele que ensina, que sabe o que está ensinando. No entanto, os efeitos de sentidos construídos na *SD7* mostram que há uma ruptura na constituição desse sujeito do saber, em que o professor se coloca como aprendiz. Essa experiência com alunos não falantes da LP desloca o sujeito, quem ensina agora, neste contexto, precisa aprender.

O sujeito-professor acaba demonstrando maior preocupação com o seu aluno, pois enfatiza a necessidade de *acolher, inserir* os alunos imigrantes. Stübe (2008) discorre sobre as posições tomadas pelo sujeito que, inscrito na linguagem, inconscientemente, reconstrói seu discurso pelo desejo do Outro. Isso significa dizer que os efeitos de sentido acontecem com o Outro mesmo sem o sujeito ter consciência disso, o professor se reinventa e modifica seu trabalho, visualizando seu aluno. Ainda, o professor vê uma necessidade de acolher esse aluno. Isso marca sua subjetividade também, incomoda-o de alguma forma, pois emerge na linguagem. A memória de ser professor aparece pela/na narratividade desse sujeito-professor, produzindo sentidos a partir de sua individuação e das práticas discursivas às quais ele se vincula. É ele que *tem que agir*, em prol do bem-estar, da acolhida do *outro-aluno-estrangeiro*.

A respeito dessa relação com o outro-aluno-estrangeiro, organizamos uma série de SDs que demonstram marcas discursivas que remetem a essa rede de significação do querer acolher, da hospitalidade oferecida pelo professor. Há uma individuação do sujeito-professor que quer acolher o outro-aluno-estrangeiro e esse sentimento de acolher, que remete à hospitalidade, aparece em diferentes marcas linguísticas, as quais iremos analisar em seguida. Nessas SDs os participantes falavam de sua experiência com alunos imigrantes em sala de aula no ensino da LP, com exceção de duas SDs que se referiam a outras perguntas, essas contêm a contextualização do assunto discutido logo ao lado da SD, entre parênteses.

SD8: fico imaginando nós, falantes da língua portuguesa, chegar num outro país do nada assim né/ sem ter esse/ essa experiência e daí já chega numa aula ou num curso e ter que acompanhar toda aquela explicação sem conhecer um pouquinho da língua/ porque têm muitos que chegam/ assim ó/ recém-vindos né/ não tiveram ainda uma experiência com a língua portuguesa e aí já chega numa escola/ às vezes com a idade, a série, né sem tá bem certinho assim/ daí pra eles fica difícil de acompanhar também/ falta muito isso//(P1).

SD9: É//Eles se sentem//eu acho/ um pouco constrangidos também//porque daí o professor tá próximo e daí ele se sente//ai eu vou falar que eu entendi pro professor saí de perto / pode ser que seja isso./ eee quando eles falam também que entenderam você percebe que eles se esforçam pra tentar fazer/ mas normalmente não fazem certo/ como você esperaria que fosse feito/ então//// (P2). (Esse professor falava do andamento de suas aulas).

SD10: os negativos eu acho que//// eu acho que//// acontece muito repentinamente sabe?/ esses alunos eles vêm do país/ do país deles/ e vêm para cá e na outra escola principalmente/ eu tive uma aluna que no mesmo dia que ela chegou no Brasil / ela já veio

para escola// ela não tinha ideia do que eu tava falando sabe// então talvez se houvesse.../ se pensasse talvez num apoio no período da tarde/ no período da manhã/ pra auxiliar eles diretamente com a língua portuguesa/ porque é muito rápido/ eles chegam/ eles já vêm/ e eles/// a gente vê/ a gente percebe que eles não estão entendendo nada em sala de aula/ então eles são literalmente jogados em sala de aula/ (P3). (Nesta SD, o professor respondia à pergunta sobre os pontos positivos e negativos que ele encontrou nas aulas com alunos imigrantes).

Nas SDs 8, 9 e 10, os professores comentam sobre a sua experiência, remetendo suas falas aos alunos e aos possíveis sentimentos que eles possam ter em decorrência da sua inserção no ensino da língua portuguesa. É importante destacarmos que a pergunta era sobre a experiência do professor nesse contato com alunos imigrantes, ou ainda, sobre o andamento da aula, sobre pontos positivos e negativos. Porém, todos os participantes direcionaram o foco para o seu aluno, para o outro-aluno-estrangeiro. O professor toma o lugar de hospedeiro e quer que seu hóspede seja bem-recebido, ou acolhido nas palavras do professor, mas não é só isso, é uma relação com o outro, em que o professor se imagina no lugar do outro, relação com a alteridade, para mostrar-se hospitaleiro, para mostrar o quanto se importa.

As SDs contêm algumas palavras que marcam esse processo discursivo de se colocar no lugar do outro, como: *fico imaginando/// muitos que chegam/ recém-vindos né/ não tiveram ainda uma experiência com a língua portuguesa; eles se sentem /// eu acho/ um pouco constrangidos; no mesmo dia que ela chegou no Brasil /ela já veio para escola; eles são literalmente jogados em sala de aula.* É interessante como os professores marcam linguística e discursivamente essa posição de se colocar no lugar do outro. Isso demonstra uma empatia que significa dentro do querer acolher, que retoma, num processo parafrástico, à SD que dá início a este capítulo, em que o sujeito professor demonstra o desejo de *inserir* o seu aluno, de *acolher*, uma relação importante com a alteridade. A narratividade vai construindo os sentidos desse sujeito que vê a necessidade de acolher o outro, esse outro aluno, afinal ele é professor e ele *tem que acolher, tem que inserir*. O interdiscurso o faz assim dizer, resta-nos tentar compreender os efeitos de sentidos que aí se mobilizam.

Compreender, para a AD, é muito mais que entender, é saber como um objeto simbólico produz sentido, como um texto ou um enunciado produz sentido, analisando o sujeito que diz, as formações ideológicas e discursivas em que se inscreve, o contexto sócio-histórico, as condições de produção. Orlandi (2020, p. 24) esclarece que

A análise do discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. Também não procura sentido verdadeiro através de uma “chave” de interpretação. Não há essa chave, há método, há construção de um dispositivo teórico. Não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com o seu dispositivo, deve ser capaz de compreender.

O jogo metafórico colocado pela palavra *jogados* nos abre uma questão que pode auxiliar em nosso gesto interpretativo. Os estudantes são jogados por quem? Como? Essa colocação representa o que o professor sente em relação ao outro-aluno-estrangeiro, mas também a ele mesmo. São *jogados na sala de aula*, sem apoio, sem respaldo, sem formações aos professores. Chegam e sentem-se constrangidos (só os alunos?), são recém-vindos, os professores também são novos nessa experiência com falantes de diferentes línguas em aula de LP. Justamente por isso querem acolher, porque se imaginam no lugar de seu aluno.

Coracini (2007, 160-161) afirma que

[...] afetamos nossos alunos e nossos colegas, se não a todos ao menos a alguns, assim como somos afetados por eles; provocamos neles o desejo de aprender, o desejo do Outro, de serem o desejo do outro, isto é, de serem amados, de estabelecerem contatos e fazerem laços sociais que os tornem importantes para o outro e os ajudem a descobrir um lugar no mundo, um lugar na sociedade para cuja construção colaboram, querendo ou não.

O sujeito-professor é afetado pelo outro-aluno-estrangeiro, assim como afeta seus alunos. Há o desejo do contato com o outro, o desejo de inserir esse outro, acolher, mesmo que na contradição, mesmo que haja dificuldade, essa relação com o outro ajuda a descobrir o lugar no mundo, como nos traz Coracini (2007), afinal, professor e aluno criam laços, estabelecem relações em sala de aula, é ali que ocorre a troca, para além do ensino e aprendizagem. O sujeito se constitui pelo outro e na relação com o outro.

Eckert-Hoff (2008, p. 62) argumenta que o sujeito é construído pela contradição, a qual seria entendida como princípio da alteridade, o sujeito se constitui e é constituído na “[...] relação com o Outro, com os outros, alteridade neles e fora deles. Nesse sentido, somos divididos e estranhos a nós mesmos, o Outro é a face oculta da nossa identidade”. Para esclarecer, a identidade é concebida pela autora no sentido de identificação, visto que as identidades são sempre construídas e reconstruídas na relação com o Outro e emergem pela porosidade da linguagem.

É nesse sentido também que os processos identitários se relacionam com o funcionamento da narratividade, pois inserem os sujeitos nas práticas discursivas que os constituem. O professor sente a necessidade desse outro para assim sentir-se inteiro, ilusoriamente, pois essa é a relação da alteridade na narratividade. As marcas discursivas dos professores os colocam no lugar de seu aluno: *fico imaginando nós, falantes da língua portuguesa, chegar num outro país do nada assim né; eles se sentem///eu acho/ um pouco*

constrangidos também. Essas são marcas que demonstram a posição de professor que se preocupa com seu aluno.

Ao refletir sobre essa relação com o outro, apresentada pela narratividade do sujeito-professor, é fundamental entendermos que essa preocupação com o outro surge em diferentes contextos de fala, em diferentes digressões, em momentos da entrevista em que os professores estavam falando sobre *sua* experiência, mas que retornavam ao aluno, demonstrando uma constituição de si que se dá a partir do outro. É uma experiência que só é possível pela existência do outro-aluno-estrangeiro. A partir da necessidade de se colocar no lugar do outro.

Segundo Coracini (2007), o sujeito é constituído pelas identificações que se dão em contato com o outro, em uma rede do inconsciente, e assim a subjetividade é formada. Isso só é possível pela falta que constitui o sujeito, o qual deseja preenchê-la com a presença do outro, com o outro que é objeto de seu desejo, esse professor incompleto busca a completude que é parte da sua subjetividade, deseja que o outro-aluno-estrangeiro o deseje. Esse desejo nas SDs analisadas se mostra pela hospitalidade oferecida pelo professor.

O sujeito-professor se constitui, assim, pelo desejo de seu aluno, desejo de aprender, de ser acolhido, de ser entendido. A subjetividade é marcada nessa relação com os outros, o que a torna difícil de ser compreendida, é somente pelos gestos de interpretação, e também pela narratividade, que tentamos entender esse processo. Subjetividade que marca a experiência do sujeito-professor, o qual só se diz a partir do dizer *sobre* o outro, sobre seu aluno. Sua experiência se dá ao oferecer hospitalidade ao outro.

Nessa busca pelo acolhimento do outro-aluno-estrangeiro, da sua inserção na sala de aula, o professor se coloca na posição de quem precisa defender seu aluno, acolher, e isso demarca não só a preocupação com esse outro-aluno-estrangeiro, como também marca e diz das identificações em que se inscreve. Essas marcas discursivas, aparentes por meio da linguagem, produzem sentidos. De acordo com Stübe (2008, p. 42), o sujeito emerge na linguagem, por isso

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

Fazemos uma aproximação entre as relações de poder apontadas por Stübe e algumas considerações de Orlandi (1996), a respeito do discurso pedagógico (DP) e sobre alguns apontamentos acerca do papel do professor e do aluno. Para Orlandi (1996), o aluno representa um papel de tutelado; e o professor tem uma representação de autoridade, assim, “[...]”

desenvolvem-se aí tipos de comportamento que podem variar desde o autoritarismo mais exacerbado ao paternalismo mais doce”. Essa relação do professor com o outro-aluno-estrangeiro produz um discurso mais voltado ao paternalismo, é uma forma paternal de olhar para o aluno, querendo cuidar, acolher; momento em que a narratividade funciona em seu discurso inscrevendo-o nessa prática discursiva paternal, marcando um professor hospitaleiro que quer fazer com que seu aluno se sinta em casa, mesmo havendo contradições²³.

É na relação com o outro que a linguagem produz sentido. Ao falar da sua experiência, um dos professores participantes relatou uma experiência de quando ele tentou se aproximar de seus alunos estrangeiros. Vejamos:

SD11: éé///uma vez eu lembro que eu fui fazer uma atividade e eu quis inovar/ falar em espanhol/ e aí eu comecei “buenos días” “cómo están” não sei o que/// e daí os alunos começaram “sim virou aula de espanhol agora?” (risos) e aí você como próprio professor fica constrangido né/ e realmente/ eles têm razão/ não é aula de espanhol/ mas mostrar pra eles que a gente tem alunos de espanhol/ alunos venezuelanos que falam espanhol/ que é importante você conhecer porque o Brasil faz fronteira com países que falam espanhol/ (P2).

O professor usa duas frases em espanhol para dar o exemplo da forma que ele encontrou para aproximar-se dos alunos que falam espanhol, *buenos días; cómo están*, ambas são formas de saudação na língua espanhola. Em seguida, ele diz que os alunos (brasileiros) o criticam, perguntando se *virou aula de espanhol*. Esse questionamento surge porque estão na aula de língua portuguesa, e não na de língua espanhola, mas também pode ser porque esses alunos não querem que se fale a língua do outro em sala, e o professor concorda com eles dizendo que *eles têm razão/ não é aula de espanhol*. Esse não querer dos alunos brasileiros é contado pelo dizer do professor, o qual pode estar formulando seu dizer a partir do que se construiu ao longo da nossa história, por terem existido tantos processos que tentaram unificar a língua, apagar as línguas diferentes. É o dizer da memória.

A “[...] língua de (des)acolhimento é aquela que permite o estabelecimento dos laços sociais. Ela é vista como imprescindível para que a inserção dos sujeitos aconteça na sociedade, para que as leis sejam compreendidas e abusos não ocorram” (PAVAN, 2022, p. 132). O mesmo sujeito que quer acolher o novo aluno e a sua língua se vê preso em uma identificação com uma única língua, que não permite que o professor consiga manter a posição de sujeito acolhedor, pois acaba concordando com os alunos que não aceitam um cumprimento na língua do estrangeiro. O aluno estrangeiro, para ser acolhido, deve falar a nossa língua.

²³ Trabalhamos essas contradições no próximo subcapítulo.

Temos duas FDs distintas nas quais o professor se inscreve. A primeira em que ele demonstra a valorização da língua outra, do conhecimento, do acolhimento do aluno falante de outra língua. A segunda em que o sujeito-professor dá razão para o aluno brasileiro, *não é aula de espanhol*, a narratividade aqui traz a mobilização do interdiscurso do professor de LP, que deve focar nessa língua e apagar as outras. Embora o professor tente inovar, deslizar para outras FDs, que valorizem o estrangeiro, demonstrando acolhimento e hospitalidade, ele retorna à FD de formação, que o individua como sujeito-professor de língua portuguesa.

Essa falha é constitutiva da língua, pois “[...] o equívoco e a interpretação (da exterioridade constitutiva, historicidade discursiva) é que nos permitem trabalhar tanto o processo de identificação do sujeito, sua posição, como com processo de significação e seus efeitos, o não exato” (ORLANDI, 2017a, p. 27), e esse processo de identificação do sujeito trabalha no seu funcionamento dentro da narratividade. Vale lembrar que sujeito, história e linguagem, segundo Orlandi (2017a), articulam-se para a produção de sentidos, o que é possível pelo trabalho da ideologia, a qual se materializa no discurso. O discurso, assim, materializa-se na língua. Esses conceitos são inseparáveis, todos estão em articulação para a produção dos sentidos, da narratividade.

Como se percebe pela fala do professor, a língua seria uma forma de aproximação entre professor e aluno estrangeiro. Ela funciona como uma forma de superar as fronteiras, que tenta ser consensual entre esses sujeitos. Porém, para os alunos brasileiros, isso se apresenta como um conflito, entre eles e o professor, e entre eles e o outro-aluno-estrangeiro. Temos o professor representando a fala do outro, dos alunos que falam português questionando-o, questionando o seu papel de professor de LP e ele relata que isso o põe em uma situação de constrangimento, reconhece que os alunos brasileiros *têm razão*, no entanto ele marca uma contradição com a conjunção *mas*, que sobrepõe a necessidade de *valorizar os alunos venezuelanos que falam espanhol*.

Os alunos brasileiros demarcam, para além do papel do professor, a sua nacionalidade. Talvez se sintam excluídos quando veem o professor falando outra língua, o que confirma a ideia sustentada por Ramos e Ferreira (2016, p. 143) de que, apesar “[...] da heterogeneidade interna que existe em uma cultura, produz-se um imaginário de unidade a partir de alguns padrões compartilhados que dizem como os sujeitos devem ser e fazer para pertencerem ao grupo”. Para sentirem-se de volta ao grupo de brasileiros, os alunos solicitam que o professor se lembre de que não é aula de espanhol.

De acordo com Coracini (2007, p. 59), “[...] falar de um povo ou de um grupo social e até mesmo de um indivíduo é dar-lhes existência, fazê-los serem e acreditarem que são ou que

existem. Não é à toa que se diz que falar de alguém é manter esse alguém vivo, na memória do outro e, portanto, na sua própria memória”. Acreditamos que seja esta a tentativa do sujeito-professor ao falar em espanhol na aula de LP: mostrar aos outros alunos brasileiros que os alunos imigrantes existem, que eles estão ali na sala de aula. Ele se mostra, por meio da narratividade que o inscreve na prática discursiva de quem valoriza a diversidade, o uso da outra língua traz esse outro-aluno-estrangeiro para a existência, que por vezes está presente em sala, mas é esquecido.

Outra marca discursiva que demonstra a empatia e o sentimento de acolhimento apareceu em outras SDs. O professor falava sobre essa experiência de ter alunos imigrantes em sala, ele quis falar de sua metodologia:

*SD12: mas confesso que eu tô aprendendo a ter bem mais paciência// pra sentar////eee/ tentar explicar //// se não entendeu de uma maneira que eu expliquei ///tentar procurar outros caminhos pra explicar ee tentar...eee.../ **mas é bem difícil** // às vezes a sua explicação não é o suficiente / três/ quatro/ cinco explicações não são suficientes/ **mas eu acredito que é tudo positivo** e tudo tá ajudando a gente de alguma forma/ (P3).*

O professor, nessa SD, coloca-se como aprendiz, mas agora um aprendiz da *paciência*, algo lhe interpela a ter mais paciência, isso pode indicar que algo pode estar lhe tirando a paciência, ou seja, essa presença da outra língua, do outro-aluno-estrangeiro pode estar gerando um tipo de hostilidade. O professor expõe que as suas explicações estão sendo de diferentes maneiras e acontecem em mais de uma vez, ele caracteriza essa situação como *bem difícil*, dá ênfase à dificuldade (a narratividade e os processos parafrásticos nos mostram o retorno às barreiras, às dificuldades expostas desde as primeiras SDs) com o uso do advérbio *bem*, advérbio de intensidade para enfatizar essa sua experiência.

Ele precisa ser repetitivo, afinal são *três/ quatro/ cinco explicações* e às vezes não são *suficientes*. Essa situação também o leva à necessidade de aprender a ter mais paciência; ele demonstra essa dificuldade encontrada. Entretanto, o professor, depois de colocar essa dificuldade encontrada, usa a conjunção *mas* para retornar ao seu lugar de sujeito hospitaleiro, o professor que recebe esse outro aluno e que vê o lado positivo, pois ele afirma que *é tudo positivo*, talvez porque seja o que ele ache que a entrevistadora quer ouvir, ou ele queira se mostrar um professor acolhedor mesmo deslizando para diferentes sentidos. Afinal, “[...] o sentido não para; ele muda o caminho” (ORLANDI, 2007, p. 13). É interessante perceber que o professor não demarca ou explica de que forma é positivo, deixa em aberto e de uma forma generalizada ao dizer que *tudo está ajudando a gente de alguma forma*.

*SD13: eu espero que/// eu espero de coração que os meus alunos// eu penso mais nos dessa escola mesmo/ eles//// eles estão criando laços com **esses alunos**/ tá criando/ se criando **uma amizade** sabe?/ eu penso que essa troca de línguas mesmo/ que daqui a pouco **os meus alunos** comecem a falar uma segunda língua sabe?/ aii/ saírem daqui falando “buenos días prof” //só isso sabe? / já// **já me deixa muito animado** (P3).*

Essa outra SD é continuação da anterior, na qual o professor fala que espera *de coração* – o que demonstra uma empatia e um sentimento de carinho – que seus alunos aprendam a outra língua, ou a língua do outro. Esse sentimentalismo apresentado pelo professor pode aparecer pela sua narratividade estar inserindo-o no processo de identificação de professor paternal, é o interdiscurso trabalhando no intradiscurso.

Embora o professor esteja falando do que espera dos seus alunos, demarca a presença da sua subjetividade e de como isso o atinge ao dizer que isso já lhe *deixa muito animado*. Assim, notamos que o professor – mesmo que remeta a sua experiência principalmente a seu aluno, à necessidade de ver o seu aluno acolhido, de que esse outro-aluno-estrangeiro entenda a língua portuguesa – se vê atingido e sente a necessidade de ver seus alunos se aproximarem por meio da língua. O sujeito-professor tem a sua identificação a partir dessa experiência com o outro.

Um outro ponto que nos faz perguntar por que essas designações vêm à tona é o uso feito pelo professor das marcas linguísticas: *esses* e *meus*. O professor usa o pronome demonstrativo *esses* para se referir aos alunos estrangeiros; e o pronome possessivo *meus* para se referir aos alunos brasileiros. Questionamos o porquê desse uso, visto que o pronome demonstrativo (*esses*) parece distanciar o aluno imigrante e o possessivo (*meus*) cria um efeito de sentimento, de pertencimento ao sujeito que parece aproximar o aluno brasileiro. São *meus* porque têm a minha língua? São *esses* porque falam outra língua e assim se distanciam?

Novamente há um deslocamento dos sentidos em que o professor parte da hospitalidade para a hostilidade. Rosa (2018, p. 1535) considera que, “Se concebemos o brasileiro como povo cordial e hospitaleiro, não podemos nos esquecer de que essa cordialidade parece se dar sempre e apenas para com o semelhante”. É o que parece ocorrer, a hospitalidade acontece mais com o semelhante, aluno brasileiro, do que com o que não é.

*SD14: Tem outra questão/ que é/ por exemplo/ quando um aluno/é/// você propõe uma, atividade de produção e ele não quer fazer/ Daí você vai/ conversa/ é////em últimos casos você propõe, ah//**escreve em espanhol/ porque como eu tenho a formação em espanhol/ lê um texto em espanhol é tranquilo**// (P2).*

Essa SD é um recorte da pergunta inicial que fizemos, quando o professor fala da sua experiência, aqui ele fala das avaliações e correções feitas em sala de aula. Esse professor, mesmo sabendo que a aula é de LP, deixa que seus alunos escrevam em espanhol. Ele justifica por meio do uso da conjunção explicativa *porque* a fim de explicar que, porque ele também é formado na língua espanhola, permite, *em últimos casos* (o que também é uma forma de se justificar, “somente se não tiver outra opção”), que o aluno escreva na sua língua, a língua espanhola.

Ele acolhe a língua do outro que também é uma maneira de acolher o outro como sujeito, da maneira como é constituído. Podemos entender que “[...] a acolhida do outro, a hospitalidade, que, em sala de aula, pode acontecer pela escrita de si, é prioritária para todos, mas, principalmente, para os jovens, num mundo em que a subjetividade de cada um está marcada pela indiferença do outro, pela autoanulação, pela depressão” (CORACINI, 2014, p. 410). Mesmo que o professor não tenha especificado que tipo de texto ele solicitou aos alunos, o aluno ao escrever na sua língua estrangeira em uma aula de língua portuguesa acaba fazendo uso dessa escrita de si de alguma forma, pois escreve usando a língua de casa, a língua que o representa, e essa pode ser uma forma de acolher e de demonstrar hospitalidade por parte do professor.

Em outra SD, de outro entrevistado, vemos esse interesse pela língua do outro ao falar da sua experiência com os alunos imigrantes:

SD15: mas eu acabei procurando por interesse próprio cursos de espanhol / né/ por curiosidade também/ por ser uma língua que eu ainda não tinha contato e essa experiência com os alunos venezuelanos foi o meu primeiro contato com o espanhol/ aí eu fiz semestre/// ano passado/ dois semestres de cursinhos do/ da universidade mesmo/ do idioma sem fronteiras/ e agora tô fazendo outro também praa/ até pra conhecer um pouco/ eu fiquei muito curioso por saber um pouco da língua/ (P1).

Esse professor falava da dificuldade de compreender a língua do aluno estrangeiro e do próprio aluno entender o português, então ele usa a conjunção *mas* para dizer que houve uma forma encontrada para a superação dessa não compreensão, que é o professor cursar o espanhol. Ele demarca: *eu fiz, tô fazendo, fiquei muito curioso por saber um pouco da língua*. Por meio dessas marcas discursivas, o professor se coloca no papel de aprendiz, ele procurou aprender e continua fazendo cursos para entender a língua do outro.

Essa busca por cursos é interessante porque demonstra o quanto o professor quer acolher esse aluno e quer compreendê-lo, a ponto de ir buscar cursos nessa outra língua mesmo que não seja o foco de ensino. Os outros dois participantes têm o espanhol na sua formação, e deixam

demarcado em seu discurso o quanto essa formação é importante. Além disso, esses dizeres demarcam que o espanhol é a língua que mais aparece em conflito na sala de aula, provavelmente pelos alunos, em sua maioria, estarem inscritos nessa língua, e também por eles encontrarem uma proximidade entre as línguas portuguesa e espanhola. Talvez, por isso seja mais fácil de exemplificar e inclusive de tentar compreender o outro quando se fala da língua espanhola.

A língua espanhola aparece também na *SD14*, quando o professor permite que o aluno escreva em espanhol. Coracini (2014) fala que a escrita de si pode ser proposta em sala de aula para marcar a subjetividade. O aluno que pode escrever na sua língua tem a sua subjetividade valorizada, não mais marcada pela indiferença; ele faz um retorno a si, à sua língua, processo de identificação e de constituição do sujeito. Quando o professor permite que ele escreva um texto na sua língua, valoriza o aluno como sujeito inscrito na linguagem, inscrito no seu processo de individuação, na sua língua e cultura, com espaço para aceitar e sentir sua subjetividade aceita pelo outro.

O professor que parecia hospitaleiro se contradiz quando ele tenta iniciar a aula cumprimentando seus alunos em espanhol, mas é criticado pelos alunos brasileiros e concorda com estes. Em vez de explicar aos alunos o porquê de estar cumprimentando em espanhol e a importância do acolhimento que eles dizem querer oferecer, ele se sente constrangido e “aborta” a sua ideia inicial. É a relação da alteridade com a subjetividade marcando esse professor hospitaleiro, que é hos(ti)pitaleiro, identificações que buscamos discutir no próximo subcapítulo.

3.2 A HOS(TI)PITALIDADE QUE SURGE NO ESTRANHAMENTO

Derrida (2003, p. 23-24) explica que

[...] a hospitalidade absoluta exige que eu abra minha casa e não apenas ofereça ao estrangeiro (provido de um nome de família, de um estatuto social de estrangeiro, etc.) , mas ao outro absoluto, desconhecido, anônimo, que eu lhe ceda um lugar, que eu o deixe vir, que o deixe chegar, e ter um lugar num lugar que ofereço a ele, sem exigir dele nem reciprocidade (a entrada num pacto) nem mesmo seu nome.

No entanto, o professor exige de seu aluno não só seu nome, mas também que fale em uma língua que ele mal conhece. O aluno estrangeiro deve falar a língua portuguesa e não só isso, deve aprendê-la na mesma condição dos alunos nascidos no Brasil e falantes desde pequenos da LP. Retomemos, o sujeito-professor é individuado como tal, de acordo com as

identificações em que se inscreve, com sua interpretação, e assim é sujeito do discurso formado pelas FDs que direcionam o seu dizer (e o seu fazer). É o interdiscurso que atravessa o dizer do professor e faz com que ele exija de seus alunos que falem e aprendam a LP, porém, o que não é analisado, muitas vezes, é que os alunos não estão nas mesmas condições.

Há marcas discursivas que remetem ao reconhecimento dos participantes sobre as diferenças de conhecimento da língua entre os alunos. Eles dizem que querem ajudar, inserir e acolher os alunos que não são falantes da LP, entretanto, há deslizos e contradições que marcam seus dizeres, em que o discurso de exclusão e de hostilidade emergem, e isso não quer dizer que não haja hospitalidade, mas sim que ela sempre vem imbricada com a hostilidade, por isso o que se oferece é uma hos(ti)pitalidade. Não é o professor que assim quer agir ou significar, mas sim a narratividade mostrando a força do dizer da memória, que não deixa escapar os sentidos.

Pêcheux (2014, p. 77) abre uma reflexão a partir de um dito de Lênin: “‘a língua sempre vai onde o dente dói’ [...] para expressar que o retorno incessante a uma questão que incomoda indica que ‘há alguma coisa por trás’, confirmando a não-resolução da questão”. Nessa perspectiva, retomamos as discussões anteriores acerca da marca discursiva da *dificuldade* encontrada, o diferente, isso é um incômodo. Talvez a hospitalidade também seja oferecida pelo hospedeiro para que ele tenha o estrangeiro debaixo do seu *próprio teto* e assim possa colocar as ordens da casa.

Nesses termos, diante dessas concepções de uma posição-sujeito que recebe, que acolhe, que insere, pode haver, também, uma contradição, própria do dizer. A deriva e a contradição são próprias do discurso. Nos discursos analisados, é possível perceber nos mesmos momentos de dizer dos participantes um intercâmbio de posições, ora o professor é acolhedor, ora pode não ser, tal como podemos ver em algumas SDs que vêm das narrativas dos professores participantes ao falar do andamento de suas aulas.

Quando questionado sobre a necessidade de formação para saber como proceder metodologicamente com alunos imigrantes, P2 nos dá a seguinte resposta:

SD16: com certeza/ porque uma coisa é você dar aula pra/// de português pra alunos brasileiros/ outra coisa é você ter alunos estrangeiros/ seria uma aula diferente/ e eu não tenho como fazer um português/ uma aula de português para estrangeiros com alunos brasileiros juntos/ teria que ser separado/ por exemplo ter algo no contraturno que desse um amparo pra eles/ por exemplo/ é///ensinar o básico/ como se conjuga um verbo/coisas///vocabulário/ conversação/ e isso não tem como fazer com 25 alunos brasileiros junto/ não tem/ (P2).

Na SD apresentada, é possível perceber que o professor muda o assunto questionado, que se referia à sua formação, para falar da importância de *um amparo* para os seus alunos. Ele responde *com certeza* para a importância de haver uma formação, mas logo desliza para outros sentidos, para falar da sua aula com os alunos estrangeiros. Em seguida, ele novamente muda seu foco, dessa vez para falar que *algo* seria importante no *contraturno*, *um amparo para eles* (o pronome eles se refere aos alunos estrangeiros). Seria um amparo somente para os alunos ou para o próprio professor de LP, que diz não saber como *fazer uma aula de português para estrangeiros?*

Destacamos o verbo utilizado por P2 para se referir à sua aula, ele diz: *eu não tenho como fazer um português/ uma aula de português para estrangeiros*. Pelo significado mobilizado no dicionário, *fazer* significa: 1. Criar, produzir. 2.; Fabricar. 3. Construir, edificar [...]. O professor considera que deverá criar uma nova aula para o aluno que não é falante do português, mas não é possível quando, junto, nessa mesma sala de aula, há a presença de alunos brasileiros. Isso aparece como um *desafio*, ou talvez uma *barreira* para o professor, pensando na rede de significação que a narratividade dos participantes vem mostrando. Contudo, esse mesmo sujeito propõe uma forma de amparar esses alunos estrangeiros, que é a proposta do contraturno. Uma aula separada para que esses alunos tenham imersão na língua portuguesa²⁴.

Ele *não* pode fazer uma aula específica, que dê conta da verdadeira necessidade do aluno que é estrangeiro. Essa negação não é hospitaleira, ela nega qualquer forma de amparo ao aluno que não é falante de LP, então ele propõe uma solução: aula no contraturno. Analisamos aí, pelo funcionamento da narratividade, como o interdiscurso e as FDs que constituem o professor emergem nos sentidos, ele diz que não consegue *fazer*, mas ao mesmo tempo pensa em uma forma de auxiliar seu aluno. Nessa situação, interpretamos os deslizamentos dos dizeres e dos sentidos que se contradizem, que permeiam a hos(ti)pitalidade, conceito que marca a relação da hospitalidade e da hostilidade.

Dessa maneira, há sentidos que mostram que “[...] os imigrantes foram seduzidos por uma imagem de país idílico, de terra prometida, porém a cultura, o idioma, o sistema próprio de ensino geraram estranhamento, instaurou-se uma estranha-familiar relação de hospitalidade” (STÜBE, 2008, p. 83). Os alunos vindos de outro país vivem nessa estranha-familiar de

²⁴ O professor ainda coloca a questão de haver muitos alunos em sala de aula e não há como dar atenção individualizada para cada um, esses sentidos são produzidos a partir das experiências dos professores desde que a profissão existe, que se refere ao grande número de alunos em sala de aula para apenas um professor ensinar, e a impossibilidade de ele auxiliar quando há algum aluno que precise de atenção individualizada. Não adentraremos nesse assunto por não ser o foco desta pesquisa, mas com certeza essa pauta faz parte da constituição do sujeito-professor e da sua prática.

hospitalidade que Stübe (2008) discute, afinal, estão em sua nova casa, nova escola e sistema de ensino que devem ser familiares por agora ser seu lar, mas ao mesmo tempo são estranhas, pois é uma outra língua.

Além disso, o participante relata como seria esse ensino no contraturno, seria *ensinar o básico*, e ele começa dizendo que o primeiro aspecto básico de sua lista seria *como se conjuga um verbo*, indicando como a gramática aparece no dizer do professor. É a narratividade funcionando no seu discurso a partir da memória discursiva de sua formação, em que se deve ensinar a gramática, também, a memória discursiva histórica da própria constituição da língua portuguesa no Brasil. O sujeito-professor de língua portuguesa acredita que uma das primeiras formas de *amparar* o outro-aluno-estrangeiro é ensinar a gramática, mesmo quando sabemos que o seu aluno mal consegue compreender a língua portuguesa. Por que não começar pelo sentido? Ou pelo diálogo?

Para Payer (2013, p. 190), “[...] os efeitos de sentidos que resultam dessas relações do sujeito com as línguas e suas formas diferentes (re)aparecem no tecido do discurso, indicando a densidade dessas identificações produzidas na história e que se apresentam de algum modo nas atividades de linguagem e na materialidade do discurso”. A relação do sujeito-professor com a língua está no tecido do discurso, que mostra que as suas identificações se dão com o ensino da gramática, processo construído historicamente e que se diz na sua narratividade. É um perfil de professor que olha para seu aluno, mas também se preocupa com a gramática, afinal ela faz parte do seu fazer.

Pelos nossos gestos de interpretação, os outros dois participantes apresentam algumas marcas linguísticas que retomam o *não ter como fazer uma aula de português*. Ao falar dos aspectos positivos e negativos de ter alunos estrangeiros em sala, eles dizem:

SD17: e negativo é um pouquinho do que eu tinha comentado antes/ essa dificuldade deles acompanhar e a dificuldade da gente também porque daí fica aquela situação tenta explicar e o aluno não entende/ se tem algum/ alguuuuum/ estagiário-intérprete pra auxiliar às vezes auxilia um pouco, mas mesmo assim é complicado porque precisa da outra pessoa pra tá traduzindo/ a gente não consegue ter esse contato direto com o aluno/ então são algumas questões, né// (P1).

SD18: Eu acho que é enriquecedor para os outros colegas que falam português / pra eles têm um pouquinho mais de empatia com próximo/ de conhecer/ de saber que tem pessoas vindo de outros países/ e eles têm oportunidade de sair do Brasil também/ conhecer /que os nossos alunos/// que eu vejo que na minha época que sair do país para viajar era uma coisa muito utópica/// (P3).

Na *SD17*, observamos que há a retomada da rede de significantes quanto à experiência de se ter alunos estrangeiros em sala de aula, afinal, novamente o professor usa a palavra *dificuldade*. Diz que não consegue ter o contato direto com o aluno, remetendo às *barreiras* encontradas. De toda forma, há uma possibilidade de acolhida, de hospitalidade, que está presente de um outro sujeito, na figura do *estagiário-intérprete*, mas isso é oferecer hospitalidade? É a maneira que o professor considera para ter contato com seu aluno.

Conforme mencionamos no início deste capítulo, a-colher é um termo usado por Rosa (2023), o qual, em nosso gesto interpretativo, parece demonstrar bem o que os sentidos produzidos pelos dizeres dos participantes provocam. O sujeito-professor, quando oferece hospitalidade, parece ter algo a colher, espera algo a ser recebido. Assim, ao querer oportunizar hospitalidade, o professor também desliza para outro efeito de sentido, que além de oferecer acolhimento, ele também demonstra um certo incômodo nessa vinda do estrangeiro.

Nesses termos, ao mesmo tempo que diz querer acolher, encontra dificuldade, o que parece demonstrar um (des)acolhimento. Para Pavan, “[...] o (des)acolhimento se dá em dois momentos: um primeiro que é “complicado” e “difícil”; e um segundo definido pelas oportunidades (2022, p. 107)”. Como podemos analisar, as palavras *difícil*, *dificuldade*, *barreira*, *complicado* irão atravessar a maior parte dos dizeres dos professores, o que coloca em jogo a hospitalidade e acolhida que dizem querer oferecer.

Na *SD18* encontramos marcas que remetem ao a-colher, o professor espera que o aluno estrangeiro ofereça algo em troca da acolhida. Espera-se colher frutos dessa experiência, e os resultados positivos serão colhidos pelos nossos alunos (aqui *nossos*, como símbolo de pertencimento, refere-se aos alunos brasileiros falantes do português). O sujeito-professor está na “[...] expectativa que temos ao “acolher” o outro, expectativa daquele que zela pelo tempo da colheita, do que está a-colher, ou seja, do modo como podemos vir a nos beneficiar com essa chegada: por meio do status de acolhedor, por meio do número de acolhidos,” (ROSA, 2023, p. 148), e acrescentamos: por meio do bom proveito dos alunos brasileiros e da aprendizagem de LP pelos estrangeiros.

Essa leitura e análise nos são possibilitadas pelos gestos de interpretação e pela maneira que os processos de identificação e de interpretação do sujeito-professor vão se dizendo na e pela narratividade. Ao trabalhar nas tramas de subjetividade e da individuação do sujeito-professor, colocamo-nos como analistas dos discursos e trabalhamos também o não dito, na construção dos sentidos e dos efeitos deles a partir do dizer dos participantes. Percebemos que o professor faz uso do pronome possessivo *nossos* para se referir aos alunos brasileiros – se

retornarmos para a *SD10*, observaremos que o aluno-estrangeiro é tratado com um pronome demonstrativo: *esses*.

Essa diferença no uso dos pronomes diz muito sobre um imaginário que se constrói não só pelo professor que formula seu dizer usando diferentes pronomes, mas também pelos outros que diferenciam e demarcam o aluno estrangeiro (aquele que evidencia a dificuldade) e o aluno brasileiro. O aluno brasileiro, falante da língua portuguesa, é *nosso* aluno, ele nos pertence, faz parte de nós. Já o aluno estrangeiro é *esse* aluno, que vem de fora e que não fala nossa língua, distanciado pelo pronome demonstrativo, e pela língua. Como vou considerar meu (*nosso*) um aluno que nem fala minha língua? Que pertence a outra cultura, a outro país? Mas agora eles também pertencem ao nosso país, por que não, então, referir-se a eles como *nosso alunos*?

Dessa forma, algumas SDs fazem emergir discursos não tão receptivos e acolhedores, são marcas discursivas que mostram, pelo equívoco a que o discurso está fadado, os aspectos negativos dessa relação com o outro-aluno-estrangeiro. Essas marcas discursivas são apontadas por processos parafrásticos, com termos que se ligam por cadeias significativas, tais como: *eu não tenho como fazer, mesmo assim é complicado, eu tô aprendendo a ter bem mais paciência (SD12), esses alunos (SD10)*.

É possível perceber algumas contradições do que foi sendo construindo pela narratividade dos professores, mas essas oscilações vêm, para além da deriva e do equívoco inevitáveis no discurso, das próprias identificações desses sujeitos-professores, pois eles possuem uma identidade descentrada, constituída por múltiplas vozes (ECKERT-HOFF, 2008). Esses discursos denunciam uma hospitalidade que acontece no equívoco, na contradição.

Fundamentalmente, o sujeito identifica-se com a língua para poder dizer, e esse é princípio fundamental da noção de discurso: a linguagem funciona porque há uma identificação entre o sujeito e a língua sob o modo da inscrição na linguagem e, por ela, no discurso. Inscrição que se dá quando o indivíduo identifica-se em regiões do dizer que lhe oferecem as evidências dos sentidos, pelas quais torna-se sujeito (PAYER, 2014, p. 97).

O sujeito-professor se identifica com a língua portuguesa e por isso acaba valorizando mais a experiência dos alunos brasileiros, faz parte de sua individuação, de seus processos de identificação com uma língua e não outra, e essa familiaridade o aproxima de uns e distancia de outros. A língua portuguesa, da qual o professor é falante e a qual ensina, o inscreve na linguagem e lhe fornece evidências de sentido que o tornam sujeito. Por isso *esses alunos*, constituídos pelo pronome demonstrativo *esses* como um afastamento do discurso do professor, não são os seus alunos brasileiros, mas sim *esses alunos*, estrangeiros, que não estão no campo

das evidências dos sentidos, porque não há uma identificação com tais alunos nem com sua língua.

Assim, no que tange a esse sujeito hospitaleiro, não temos somente o lado da recepção, mas também há espaço para a contradição. Stübe (2008, p. 82) elucida que “A hospitalidade aparente des-mascara a tentativa de apagamento do diferente, que gera medo e estranhamento. O termo ‘hospitalidade’ provém do latim *hostis*, que carrega em si a idéia de hóspede, mas também de hostil, de inimigo”. No discurso dos participantes, há esse jogo que Stübe (2008) traz à luz, que a hospitalidade pode carregar consigo tanto o sentido de acolhida, como também o de hostilidade. Os sentidos deslizam para essa contradição, os sujeito-professores tentam, mas se (des)mascaram ao deixar escapar que é complicado, é negativo, ter esse outro-aluno-estrangeiro em sala de aula.

Assim, dentro dessa contradição, o sujeito-professor desliza os sentidos de acolhimento e de hospitalidade, daquele que quer inserir e acolher seus alunos, para também aquele sujeito-professor que acaba se distanciando, ou distanciando o outro-aluno-estrangeiro. O dizer da memória o faz deslizar para efeitos de sentido que remetem a um hóspede que pode ser seu *inimigo*, um inimigo porque não fala sua língua e também porque não permite que ele continue usando as mesmas metodologias de ensino que antes usava. A memória e a individuação que constituem o sujeito-professor fazem com que seu dizer deixe os sentidos deslizarem, contradizerem-se na e pela narratividade.

Retomamos a *SD18* para discutir a preocupação do professor com seus (*nossos*) alunos brasileiros. Apesar de o professor estar falando que o contato entre-culturas é importante e que também é importante que os alunos que falam português tenham empatia com o próximo, ele coloca o interesse desses alunos falantes de português como algo que se destaca. A empatia e a hospitalidade, que eram foco do seu aspecto positivo, dão lugar para a oportunidade de os alunos brasileiros poderem *sair do Brasil* e conhecer novas línguas. A partir dessa fala, é possível entender que é importante para o aluno falante da língua portuguesa conhecer a língua do outro para que depois ele possa sair do país e não exatamente para ser possível o verdadeiro respeito à língua do outro que está ali, em sala de aula. Há uma visão utilitarista no acolhimento: acolhe-se porque há ganhos.

Vemos novamente o uso de um pronome possessivo, *nossos*, para se referir aos alunos brasileiros. São os nossos alunos que terão a oportunidade de sair do Brasil, assim como anteriormente o professor usa o pronome *meus* para se referir aos alunos brasileiros. Nessa construção, podemos questionar: e o aluno estrangeiro pertence a quem? Não falamos de pertencimento como propriedade, mas sim em termos de acolhimento, de recepção, no sentido

de alguém acolhido que está em um lugar de pertença. “Nos jogos de verdade, em um exame de si mesmo, a relação do enunciador com as práticas discursivas confere a ele a possibilidade de uma identidade (sempre ilusória e ficcional)” (STÜBE, 2009, p. 585), o professor fala que precisa acolher o outro, como se fosse possível fixar uma identidade de professor hospitaleiro – isso porque ele é construído e se identifica nessa posição de sujeito-professor, sujeito-brasileiro, sujeito-acolhedor –, no entanto os sentidos deslizam e nos mostram outras identificações possíveis.

A seguir, analisemos algumas SDs que apareceram nos dizeres dos sujeitos-professores, quando esses respondem à última questão, que era sobre se eles tinham algo a mais para falar:

SD19: E outra questão também que até não sei se contribui/ mas (riso)/ que é uma coisa que eu acho que seria muito importante os alunos terem um momento assim não só na sala de aula ter um estagiário pra auxiliar/mas ter um outro momento pra eles terem um contato com a língua portuguesa/ ou a secretaria oferecer um cursinho/ ou alguma oficina/ algum/// isso seria fundamental/ porque eles também/ (P1).

SD20: então se tivesse mais intérpretes/ ou oficinas/ algum projeto que focasse em ajudar eles de alguma forma/ acho que facilitaria muito/ mas como não tem/ aí a gente fica de mãos atadas/ porque como eu falei no início/ não tem como eu parar a minha aula pra dar uma atenção individualizada só pra aquele aluno/ as turmas são grandes/ são 25 alunos/ 6 estrangeiros/ mais alunos especiais/ mais aqueles que não fazem nada/aí não dá/// (P2).

SD21: eu acho que os intérpretes deveriam ter sido inseridos muito antes/ assim que chegaram os primeiros falantes de espanhol deveriam ter sido inseridos/ porque a gente tem a Universidade aqui que forma profissionais né / na língua portuguesa e espanhola há muito tempo// então isso não é uma questão de de dúvida era uma coisa que deveria ter sido inserida lá em fevereiro quando começaram as aulas/ ee/// por mais que tenham chegado agora/ eu vejo bastante questões positivas com os estudantes aqui nos auxiliando/ com esses professores né // (P3).

Começamos pela palavra *outro*, que aparece na *SD19* e que retorna em retomadas parafrásticas das outras SDs que a seguem. O sujeito-professor sugere o *auxílio* do *outro*. *Outro momento*, *outro período*, *outro professor* (*intérprete*, *estagiário*). Também, *outra aula*, pois falam: *cursinhos*, *oficinas*, *contraturno*. Eles destacam que querem *algum projeto que focasse em ajudar eles de alguma forma*. Isso porque não é que o professor não queira esses alunos em sala de aula, ele quer que eles saibam a língua, então, busca soluções para que não haja má compreensão da língua portuguesa por parte de seu aluno.

O foco no que o aluno não sabe deixa o professor no que ele sabe, operando como detentor do ensino, aquele de quem o aluno precisa. Assim, o sujeito-professor se posiciona como objeto de desejo do aluno, pois ele conhece o conteúdo, a língua portuguesa, e demonstra

o quanto o ato de ensinar é necessário. Nesses termos, “[...] quanto mais o sujeito se investe com sua falta e seu desejo no gesto de ensinar, mais potencializa o ensino enquanto ato, ou seja, como possibilidade de ressignificação subjetiva” (ROSA, 2013, p. 431). Assim, temos uma ressignificação de si, do seu aluno e do seu fazer, do ato de ensinar.

Nas sequências discursivas 19, 20 e 21, percebemos uma regularidade no discurso dos sujeitos participantes: eles insistem no termo *amparos* e o repetem, alguns fazem menção a que esses amparos auxiliam o professor (hospitaleiro?) para compreender o outro como aluno (estrangeiro a ser recebido pelo outro) que visa a compreender a língua portuguesa. No entanto, ao mesmo tempo que esse professor quer ser hospitaleiro, ele coloca o aluno em outro lugar, no contraturno das aulas, também coloca esse aluno no contato com outro professor, que servirá como um tradutor ou como um auxiliar desse aluno.

Aqui vale retomar a citação de Derrida, que fizemos no subcapítulo 2.3, em que o autor afirma que, ao haver a hospitalidade, é importante compreender que o estrangeiro é estranho à língua em que está sendo recebido, e esse sujeito ao pedir a hospitalidade, deve fazer na língua de seu hospedeiro. Há uma imposição aí. No entanto, não podemos esquecer que essa imposição é colocada justamente por haver um contexto determinado; essa hospitalidade está sendo oferecida de um lugar com leis determinadas, com uma língua determinada (pelos documentos educacionais, pelas normas, pela história), afinal é a aula de *língua portuguesa*. Assim, a situação de produção, antes de tudo, exige o uso de uma língua específica.

Há, entretanto, a força da hospitalidade por parte do sujeito-professor. A hospitalidade, segundo Derrida (2003), deve ser oferecida não como um dever, mas em conformidade com um dever de uma lei que não é imposta, mas que necessita ser seguida. O professor segue essa lei, mostra-se hospitaleiro, inclusive sugere algumas condições em que o outro-aluno-estrangeiro possa ser recebido, possa ter uma oportunidade de compreender melhor a língua portuguesa e diz que quer acolher o outro. Contudo, “[...] há outro ponto perverso na lógica da acolhida” (ROSA, 2018, p. 1539), quem acolhe continua o “dono da casa”, acolhe, mas não dá o mesmo lugar ao imigrante, são bem-recebidos em nossa “casa”, na escola, mas não ocupam o mesmo lugar que nós, brasileiros. Também não ocupam o mesmo lugar que os alunos brasileiros. De acordo com Rosa (2018), quem acolhe coloca condições para que, então, o outro possa ocupar o lugar oferecido.

De acordo com Derrida (2003, p. 43), “Hoje em dia, uma reflexão sobre a hospitalidade pressupõe, entre outras coisas, a possibilidade de uma delimitação rigorosa das soleiras ou fronteiras: entre o familiar e o não-familiar, entre o estrangeiro e o não-estrangeiro, entre o cidadão e o não-cidadão”. Parece haver uma delimitação, entre o estrangeiro e o não estrangeiro,

na qual aquele precisa de um *amparo*, de alguém que o insira na *nossa* língua, para assim ser hóspede, é um a-colher que retorna no discurso, que propõe à narratividade um novo processo de significação a partir da interpretação que o sujeito-professor faz: para que o outro-aluno-estrangeiro possa ser acolhido, ele precisa de alguém (um intérprete) para demonstrar as fronteiras existentes e, quiçá, amenizá-las.

A narratividade produzida traz a memória desse sujeito mostrando a necessidade da língua portuguesa para que a aula de LP aconteça como sempre aconteceu, e o aluno não falante do português desestabiliza o que já era esperado, causando uma ruptura. Há uma demarcação das fronteiras, fronteira entre-línguas, entre-ensinos (ensino de uma forma ao aluno estrangeiro e de outra ao aluno brasileiro. Além disso, o hóspede pode tornar-se “[...] um sujeito hostil de quem me arrisco a ser refém” (DERRIDA, 2003, p. 49), por isso a necessidade de conhecer sua língua e sua cultura, e, mais ainda, desse hóspede falar a nossa língua, a língua da casa.

Pavan (2022, p. 42) expõe a “[...] complexidade da hospitalidade enquanto ação que, ao solicitar abertura ao outro/Outro, desestabiliza a segurança narcísica do sujeito que se imagina inteiro, uno, imutável e o centro de tudo”. Essa discussão traz à tona a narratividade que vem se construindo a partir do dizer dos professores participantes, os quais parecem querer a-colher, mas ao mesmo tempo deslizam para o sentido de uma hostilidade. Talvez esse efeito seja porque esse outro desestabilize a sua segurança, o professor que se imaginava inteiro, dono do saber, se vê em outra posição, a de um professor que agora não sabe como agir, tem-se a barreira.

Segundo Pavan (2022), nas condições políticas e sociais, não há gesto de hospitalidade sem haver desigualdade, afinal, o hospedeiro está na sua casa, enquanto o hóspede é estrangeiro. Há sequências discursivas nas quais os professores parecem reconhecer que o estrangeiro se sente deslocado. Nesses termos, uma maneira de tentar fazer com que ele se sinta em casa é expor a importância da cultura.

Os professores participantes trazem essa questão da cultura outra em seus dizeres. A cultura aparece como uma marca importante no discurso dos professores, no entanto ela é um conceito complexo e que também faz parte da subjetividade do sujeito, da sua individuação e das relações que esses estabelecem enquanto sujeitos, a cultura se diz entre-sujeitos, entre-línguas e entre-lugares, e reconhecer a cultura outra como constituinte do aluno estrangeiro (sem esquecer que também é do sujeito-professor) é uma forma de demonstrar hospitalidade, por isso se torna uma discussão tão pertinente e será aprofundada no próximo subcapítulo.

3.3 TEM OUTRA(S) CULTURA(S) NA MINHA AULA

Neste subcapítulo pretendemos abordar um conceito que apareceu como uma marca discursiva nos dizeres dos participantes: a cultura. Para eles, é importante valorizar a cultura do outro, o que também inscreve seu discurso na alteridade. Autores importantes para a construção deste capítulo são Homi K. Bhabha (1998), estudioso que nos possibilita uma discussão mais aprofundada e pós-colonialista do conceito de cultura; e Roque de Barros Laraia (2011), que nos auxilia com uma visão antropológica do mesmo conceito.

Além desses, outros estudiosos são mobilizados para que possamos abordar o conceito em uma perspectiva discursiva. Percebemos que, mesmo os pesquisadores (BHABHA; LARAIA) que não são analistas do discurso, trazem questões e reflexões muito pertinentes e que auxiliam nessa nossa empreitada de compreender a narratividade e os processos de individuação e de identificação do sujeito-professor nessa experiência entre-línguas e entre-culturas, por isso são convocados nesta pesquisa.

Para iniciar a discussão deste subcapítulo, apresentamos duas SDs que introduzem essa regularidade. Quando perguntados sobre pontos positivos encontrados no contato com alunos estrangeiros em sala de aula, os professores demonstraram um ponto regular em seus discursos: a cultura. Vejamos duas sequências iniciais dessa regularidade:

SD22: vamos começar pelos positivos então// éé//de positivo que eu consigo listar agora/ eu acho que essa conversa entre culturas é muito importante/ porque foi uma coisa que eu não tive na minha época de escola/ eu acho que esse//// essa mistura mesmo/ essa união de culturas/ eu acho que reforça muito a importância do ensino de espanhol nas escolas/ não que inglês não seja importante/ mas/// por que que a gente tá ensinando inglês quando os nossos vizinhos falam espanhol/ né?// (P2).

SD23: Eee/ também é bem positiva a questão de ser outra cultura/ a gente percebe os outros colegas brasileiros tendo curiosidade e essa é uma questão que tá presente no dia a dia/ (P1).

Na SD22 vemos muitas hesitações, a expressão *eu acho que* se repete três vezes e muda o foco do professor. O professor cita a *conversa entre culturas* como um aspecto positivo, no entanto não parece ter certeza, pois inicia o enunciado com *eu acho que*. Também hesita em continuar, ao trazer uma consideração sobre a língua estrangeira que está sendo ensinada na escola: *não que inglês não seja importante*. Para Stübe (2009, p. 588), o sujeito “Hesita porque, de algum modo, toca o sujeito [...] que deixa escapar, na materialidade linguística, representações de si, traços de identificação”. Desse modo, mesmo com hesitações, mesmo que o professor diga que *acha que*, há traços de identificação que escapam no seu dizer, via narratividade, que traz à tona o interdiscurso e as representações do sujeito-professor.

Além disso, o professor diz que a cultura é positiva, mas não nos diz o que ele entende por cultura. Parece se referir à língua do outro, pois ele questiona *por que que a gente tá ensinando inglês quando os nossos vizinhos falam espanhol/ né?* O sujeito-professor dá ênfase para a *conversa entre culturas*, usando o adjetivo *importante* para caracterizar essa conversa entre diferentes culturas. Para falar dessa, o professor lembra de sua época de escola: *foi uma coisa que eu não tive na minha época de escola*. Então, ele acha *muito importante* essa experiência possibilitada aos estudantes (e ao professor) de estarem em contato com diferentes culturas, inclusive por achar necessário o ensino de espanhol também, não somente o de inglês.

Assim, percebemos mais uma vez como os professores valorizam essa aproximação da língua espanhola e da portuguesa. Além disso, há o fato de que esse professor tem sua formação nas duas línguas, o que pode influenciá-lo a querer que se tenha também o ensino de espanhol.

Na SD23 o professor também apresenta a questão da *outra cultura* como um aspecto positivo. Diz que os colegas brasileiros têm curiosidade, será que é por esse motivo que ele acha a cultura algo positivo? Uma vez mais não diz o que entende por cultura, só traz o conceito à tona como uma busca de algo que seja positivo nessa experiência que traz tanta *dificuldade*. Os professores participantes da entrevista falaram da importância desse contato entre diferentes culturas, e o veem como um aspecto positivo, mas talvez isso seja a ação da memória discursiva que se diz, pela narratividade, e que produz o sentido de que a diversidade importa, que as culturas diversas devem ser valorizadas em sala de aula. É o não dito que provém da sua formação, dos documentos que prezam pela diversidade, ou de uma luta que existe pelo respeito à diversidade. Todo dizer provém de um já-dito, como Orlandi (2007; 2020) afirma.

Antes de analisarmos mais SDs que demonstram essa questão, abordaremos teórica e conceitualmente o que é cultura. Diferentes significados podem ser atribuídos à palavra *cultura*: de modo geral, cultura pode ter o sentido relacionado à educação e ao conhecimento; também pode referir-se a manifestações artísticas; pode estar relacionada com televisão, cinema e rádio; ou, ainda, referir-se a tradições de um povo. A cultura se relaciona diretamente com a sociedade e com o sujeito, tocando o sujeito ela se relaciona também com a língua.

Antes de nos adentrarmos nesse conceito, é fundamental enfatizar que, embora a cultura não seja amplamente estudada pelos pesquisadores da AD, essa articulação é possível e pode ser muito produtiva, inclusive, para os gestos de interpretação mobilizados. Ramos (2018, p. 11) explica que “[...] falar da cultura como um lugar de interpretação que chama o sujeito a participar, pode gerar resistências [...]. No entanto, enquanto analistas do discurso temos o dever de fazer a teoria avançar”.

Laraia (2011) esclarece que os homens têm diferentes visões porque veem a partir de lentes diversas que são postas pela própria cultura. Esse autor discute também a herança cultural, a qual nos condiciona a ter reações depreciativas relacionadas ao comportamento de quem age fora de padrões que consideramos adequados ou únicos a serem seguidos. Entre diversas características que podem ser designadas a uma determinada cultura, há também a evidência da diferença linguística, “[...] fato de mais imediata observação empírica” (LARAIA, 2011, p. 68). Nessa perspectiva, podemos entender por que a língua é destacada tanto pelos professores como pelos próprios alunos na relação em sala de aula, afinal, a evidência das diferenças linguísticas é uma observação imediata, que faz com que a outra cultura seja percebida instantaneamente.

De acordo com Laraia (2011), há uma dicotomia entre nós e os outros, em que os que são parentes ou fazem parte de um grupo recebem um tratamento diferente, o que leva a diferentes reações, isso é o que leva também à estranheza referente aos estrangeiros, pois para o autor a chegada de um estranho em determinados grupos pode significar uma quebra da ordem social. Essa estranheza, o diferente, é percebida na própria sala de aula, na experiência com o estrangeiro em sala de aula. Há uma quebra da ordem que sempre se teve, do natural, antes todos os alunos brasileiros falantes da língua portuguesa vinham para o ensino desta; agora há o estranho, o diferente, aquele que faz parte de outra cultura.

Ramos e Ferreira (2016) defendem que a cultura encobre o seu processo de operacionalização, assim como a ideologia e o inconsciente, causando um efeito de unidade e homogeneidade. Nessa perspectiva, a cultura também constitui o sujeito, assim como a história, a ideologia e as formações discursivas, trazendo um ponto de aproximação com a AD. Os professores tentam inserir os alunos estrangeiros na nossa cultura, na nossa língua, e também tentam inserir os alunos brasileiros na cultura do estrangeiro que está em sala de aula, como poderemos verificar, posteriormente, nas SDs. Percebemos a relação e aproximação que os próprios participantes fazem, inconscientemente, entre língua e cultura, que acontece porque ambas fazem parte da constituição do sujeito e ambas estão sujeitas ao equívoco.

Para Bhabha (1998, p. 20), “O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais”. O que o autor chama de *entre-lugares* é um lugar em que poderiam iniciar novos signos de identidade. É desse lugar de articulação entre diferentes línguas, diferentes culturas, que o professor de LP está falando, é nesse lugar que ele trabalha e que encontra diferentes situações que fazem parte de todo seu processo de subjetivação. A sala de aula é esse entre-lugar, onde ocorrem diferentes trocas, embates e enlacs identitários, onde estão inscritas diferentes línguas

e diferentes sujeitos em uma experiência que pode trazer novos processos de significação. Assim, buscamos exercitar o que Bhabha sugere e ir além das narrativas, perceber como essa tensão cultural pode afetar os sujeitos que falam.

Quando questionado sobre suas certezas relacionadas ao ensino de LP que teriam sido alteradas, ou rompidas, um dos professores diz que teve uma certeza confirmada somente. É a existência da diversidade. Vejamos a SD24, em que tal aspecto aparece.

SD24: e eu cheguei a pensar em certeza só que foi confirmada/ né/ a pergunta é o que foi rompido, mas foi no caso contrário/ que a gente já tem aquela certeza da diversidade linguística dentro da própria língua portuguesa/ mas daí com a presença de outra língua isso só se confirma/ a gente vê como outras línguas também são diversas e / independente do.../ e gente/ tem muita questão dos imigrantes de outros países/ mas também brasileiros de outras regiões/ então ao mesmo tempo que tem alunos venezuelanos/ haitianos/ tem alunos do norte do Brasil do nordeste e a diversidade está cada vez maior em sala de aula/ então isso é uma questão bem/ que/ que acaba se afirmando né/ a gente vê muito isso/ fala muito da diversidade linguística e agora em sala de aula está/ está muito evidente (P1).

O enunciador diz que *a gente vê muito isso/ fala muito da diversidade linguística e agora em sala de aula está muito evidente*, mas questionamos, onde vemos isso, em quais tipos de discurso? Teria alguma relação com sua formação? Vemos aí uma relação com o que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC traz em suas competências gerais, como é o caso da competência de número 6, que preconiza “Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais [...]” (BRASIL, 2018, p. 09).

Apresentamos esse excerto do documento porque ele é atualmente o principal documento norteador para a educação brasileira. Como os professores participantes são jovens, com poucos anos de formação, podemos perceber o interdiscurso atuando na narratividade por meio de questões que parecem ligadas a suas formações²⁵ e aos discursos educacionais. É importante a diversidade, ela deve ser respeitada em sala de aula, dizem esses discursos. Os professores ressaltam essa diversidade como algo positivo, mas por que acham realmente positivo ou por que a formação discursiva que o sujeito-professor se inscreve lhe faz falar isso?

É importante, ainda, percebermos o uso do advérbio *agora*. Esse advérbio é usado para se referir ao momento atual, uma vez que o professor diz que se fala muito da diversidade (talvez nas suas aulas de graduação, formações, cursos), mas é somente *agora*, momento presente, que a existência da diversidade se afirma. Aqui se mobilizam efeitos de sentido entre passado e presente, entre possibilidade e afirmação e entre teoria e prática. Antes, falava-se na

²⁵Abordaremos mais profundamente o papel da formação no capítulo 4.

diversidade, *agora* ela é realidade, ela é confirmada na própria sala de aula, é agora que ela se faz evidente, faz-se vista, teoria na prática, fazendo parte da experiência desse professor de LP, não mais parte somente de formações e de documentos.

Questionamo-nos se essa diversidade já esperada pelo professor, antes do *agora*, veio da sua formação docente ou de documentos educacionais, ou de ambos. Como isso não é explicado nas narrativas, pressupomos que seja parte de uma memória discursiva que vem se dizer por meio da narratividade, afinal, esse funcionamento vincula o sujeito a espaços de interpretação (ORLANDI, 2017a). É a narratividade possibilitando que a memória trabalhe, produza sentidos e mostre os lugares de interpretação com os quais o sujeito-professor se identifica, ele interpreta a importância da diversidade, e a partir da memória, das FDs que se inscreve e da sua identificação na posição sujeito-professor e *agora*, como sujeito empírico, percebe a afirmação dessa diversidade que uma vez *se falava*, agora se vê, vivencia-se.

Existe algo que faz dizer que agora se vê isso, ou seja, que já se imaginava ou se esperava essa existência da diversidade. Temos aí a atuação do interdiscurso na mobilização do dizer do sujeito-professor, ideia que pode ser sustentada a partir de Eckert-Hoff (2001, p. 93), ao afirmar que a FD é composta por contradição, pela oposição de saberes. Assim, “[...] essa FD é aberta, permeável, podendo abarcar outros saberes, vindos do interdiscurso. É nesse interdiscurso que se define o dizível pela relação entre as diferentes FDs de formação, pois o interdiscurso remete a uma filiação de dizeres”. Essas filiações a diferentes FDs de formação de que Eckert-Hoff trata constituem o sujeito-professor e deslizam, pelo funcionamento da memória, nos seus dizeres, mostrando representações do professor e traços de identificação.

O professor é afetado pelo interdiscurso que se faz presente no intradiscurso quando ele diz que *agora* é evidente essa diversidade. Ele fala que é positivo, que é importante ter a diversidade, porque sua formação e a posição-sujeito que assume lhe interpelam a falar assim, mais uma vez, o interdiscurso o faz falar assim. Entretanto, percebemos que sua experiência em sala de aula não é tão positiva, pois eles mesmos relatam que há alguns desafios encontrados e que muitas vezes sentem dificuldade em superar esses desafios. Mas o equívoco, a deriva, fazem-no se contradizer, falhar. Falha na fala.

Retornemos à teorização do conceito de cultura. Segundo Grimson (2008, p. 49, tradução nossa), “Para compreender a uma cultura, é preciso compreender aos outros nos seus próprios termos, sem projetar nossas próprias categorias de modo etnocêntrico”²⁶. Compreender o outro em suas próprias vivências, em suas próprias experiências é fundamental

²⁶ Do original: “Para comprender a una cultura resulta necesario comprender a los otros en sus propios términos sin proyectar nuestras propias categorías de modo etnocêntrico” (GRIMSON, 2008, p. 49).

para que realmente entendamos o que é cultura. O conceito é muito amplo e complexo, mas compreendê-la na escola, na visão do professor, tem uma relação mais delimitada, está ligada à diversidade, à inserção de outras línguas no ambiente escolar, a alunos com outras vivências.

Grimson (2008) enfatiza que a diversidade, pensada em relação à cultura, deve ser vista como algo dinâmico e aberto. O autor trata mais especificamente de problemas políticos, no entanto, falar de ensino também envolve discursos políticos, principalmente quando falamos de diversidade cultural, isso porque é por processos políticos que temos essa migração de povos – e como vimos no subcapítulo 2.2, a própria instituição da língua é política.

No dizer de outro professor, também é perceptível outro uso de advérbio que deve ser explorado. Nessa SD o professor também estava relatando o aspecto positivo em sala de aula, ele diz:

*SD25: então eu falei gente vocês têm **um livro aberto aqui** com vocês/ **vocês têm outra cultura/ vocês têm outro país aqui com vocês/ eu quero que sim/ que vocês suguem tudo que vocês puderem dos colegas venezuelanos de vocês/ porque eles/ eles têm muita experiência e é **uma segunda língua** que vocês podem aprender né/ tentar incluir eles mesmo/ nessee///nesse movimento né// eu acho que num geral eles estão conseguindo socializar bem eee/ tá fluindo (riso)(P3).***

O professor usa o advérbio de lugar *aqui*, como marcação de um lugar, mas também de um tempo presente (aqui e agora). Ele chama a atenção de alunos brasileiros para o fato de poderem ter o contato com outra cultura, por meio de uma *segunda língua*. Nesse ato, é marcada uma contradição, a mesma língua que desafia, que dificulta o andamento das aulas (subcapítulo 2.3) é a língua que o professor estimula os alunos brasileiros a conhecerem como acesso à outra cultura. Esse contato é possível aqui – na sala de aula – e agora, momento presente em que se encontram colegas imigrantes. O *aqui* marca um espaço para a descoberta e o contato com o Outro, com a outra *cultura*, com a outra *língua*, um entre-lugares. “Esses ‘entre-lugares’ fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade” (BHABHA, 1998, p. 20).

Dentro dessa cultura, que é positiva, o professor considera a aprendizagem de uma segunda língua. Seria uma outra língua que os alunos brasileiros poderiam aprender e esta língua está inserida em uma cultura distinta, em um entre-lugares, a partir do qual o sujeito-professor chama a atenção dos alunos brasileiros para a experiência que os colegas que vêm de

outro país podem trazer para a sala de aula²⁷. Essa cultura está interligada à diversidade, os professores tratam dessas como sinônimos. Nessa perspectiva, temos a diversidade cultural, apresentada por Bhabha (1998), mas à qual não nos ateremos porque, embora a nomenclatura se aproxime das palavras usadas pelos professores, diversidade e cultura, acreditamos que o conceito mais próximo da realidade a que eles se referem seja diferença cultural, isso porque

A diversidade cultural é um objeto epistemológico – a cultura como objeto do conhecimento empírico – enquanto a diferença cultural é o processo da enunciação da cultura como “conhecível”, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural. Se a diversidade é uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativas, a diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade (BHABHA, 1998, p. 63, aspas do autor).

Bhabha complementa que, ao tratar da diferença cultural, há a possibilidade de se observar que “A cultura só emerge como um problema, ou uma problemática, no ponto em que há uma perda de significado na contestação e articulação da vida cotidiana entre classes, gêneros, raças, nações” (BHABHA, 1998, p. 63). Essa questão de cultura só surgirá como um problema ou algo a ser discutido se interferir no cotidiano, ao modificar o cotidiano escolar, quando há alunos de outros países em sala de aula, surge a discussão acerca da cultura. Bhabha (1998) diz, ainda, que é a diferença cultural que marca o processo do conhecível, o que remete ao termo usado na *SD25, livro aberto*, no sentido de que a cultura do outro pode ser fonte de conhecimento, como um livro aberto, basta lermos, entendermos, basta acessá-lo.

Para tratar dessa diferença cultural, Bhabha (1998) nos direciona para a questão da enunciação, o eu que enuncia em determinado espaço e tempo implica na análise cultural. Da mesma maneira, o sujeito-professor (eu da enunciação) implica na análise discursiva proposta, e de uma certa análise cultural, também, já que consideramos essa marca tão presente no discurso dos professores, que é a presença da cultura e sua implicação na sala de aula. Assim, há uma nova experiência notada pelos professores: a diversidade de culturas em um *entre-lugares* – *aqui* na sala de aula e *lá* no país em que esses alunos estrangeiros nasceram e do qual carregam a língua que falam – e em um tempo atual, *agora*. Isso evoca a diferença cultural que se faz presente e, de alguma maneira, reorganiza o fazer docente, modifica, afeta, pois agora ele percebe a presença da diversidade na sua realidade e essa diversidade é concretizada na diferença cultural, de acordo com a narratividade construída pelos professores.

²⁷ Aqui há o retorno para a rede de significação do a-colher (subcapítulo 3.1), pois eles devem aproveitar o que têm a colher dessa experiência, aprender essa outra língua.

Coracini (2007) afirma que, quando estamos em contato com uma língua estrangeira, temos alguns rearranjos subjetivos, pois o contato com o outro, com a outra língua, com a outra cultura, mexe com nossas constituições identitárias. O outro nos incomoda, no sentido de mexer com o que era cômodo. A presença de outra cultura modifica nossa cultura local, tira-nos da comodidade e familiaridade do que já conhecemos. Temos a presença de “[...] outra cultura, outro modo de ver o mundo e de se relacionar com os outros, que vem perturbar, que vem confundir” (CORACINI, 2007, p. 153). Assim, ao afetar as constituições identitárias dos professores, também afeta a maneira como eles vão dizer essa nova experiência, tendo em vista que a narratividade se constitui pela memória discursiva, mas também pelos processos de identificação dos sujeitos.

Ramos e Ferreira (2016, p. 143) expõem que a “[...] herança cultural repetida por gerações condiciona-nos a seguir e aceitar esses padrões, bem como discriminar, agir depreciativamente, deixar de fora quem não os segue”, o professor não deixa seu aluno de fora, mas sente *dificuldade* (conforme exposto no capítulo 2) e vê a língua como barreira quando ela não é a portuguesa. Isso pode ocorrer pelo fato da não compreensão do conteúdo, mas não podemos negar essa herança cultural que nos faz manter alguns padrões. Então, temos os processos históricos que fazem com que os professores falem da dificuldade em sala de aula, a memória discursiva da língua oficial em sala de aula, conforme discutimos no subcapítulo 2.2, mas temos ainda a cultura que nos faz seguir certos padrões. Essa forma de ver a língua é, assim, também uma visão cultural, que homogeneiza a nossa visão, a visão do brasileiro sobre sua forma de agir e de falar, pois

A cultura, assim como a ideologia, é constitutiva dos sujeitos. O modo como a economia, a política, as instituições são pensadas relacionam-se aos hábitos e sentidos comuns que foram se forjando na história, assim como os conflitos e a maneira como foram se resolvendo e significando dentro de uma cultura foram dando aos sujeitos a maneira de agir (RAMOS; FERREIRA, 2016, p. 141).

Ramos e Ferreira (2016) explicam que tudo isso gera um efeito de evidência, apagando a maneira como a cultura e a ideologia nos constituem. Isso leva o sujeito a perceber somente o que está ali, vendo somente o que está posto diante de si. As autoras (2016, p. 141) afirmam que a ideologia determina “[...] os sentidos de uma cultura, a qual fornece a seus membros a ilusão de unidade, de pertencimento através de suas práticas e rituais a serem assimilados e reproduzidos”. Essa ilusão de unidade se estende à língua, o que faz com que o brasileiro se sinta brasileiro é também falar o português, isso gera a sensação de pertencimento.

Vejamos outra SD, de outro professor, que, ao falar do aspecto positivo, também cita a cultura, ele nos diz:

SD26: então/ teria que ter essa questão positiva/ porque aí você tem o contato com a diversidade/ a gente tem também alunos de outras regiões/ outros estados/ vários estados/ então aqui eu coloquei/ fiz uma lista só com os alunos estrangeiros/ mas se você for fazer uma lista com alunos que são do próprio Brasil/ mas de outros estados/ tipo tem turma que chega na metade/ e deveria ser algo positivo/ os alunos deveriam ver isso como positivo, né/ você conhece novos sotaques/ novas palavras/ novas culturas/ mas a gente vê muito preconceito/ (P2).

Nesse enunciado, o participante foi questionado sobre os pontos positivos percebidos por ele nas aulas com alunos brasileiros e imigrantes na mesma turma. Percebemos em sua resposta uma ruptura nas regularidades, ele continua destacando a importância da cultura e da diversidade, assim como os outros participantes, porém este professor reconhece que *teria que ter* a questão positiva, mas não há.

Ele, sujeito-professor individuado, inscrito em FDs que o impelem a dizer e tomar a posição de professor, deixa emergir em seu dizer a necessidade de olhar para a diversidade existente, para as culturas presentes em sala de aula – mais uma vez diversidade e cultura aparecem juntas –; no entanto, usa a conjunção adversativa *mas* para sobrepor o que realmente acontece em sala de aula: o preconceito. O interdiscurso que vem na narratividade construir efeitos de sentido faz o professor falar da importância da diversidade, mas a realidade da escola, da relação entre alunos não é favorável a isso, segundo o entrevistado.

Parece-nos, ainda, que o verbo utilizado, *dever*, diz-nos mais do que está ali posto, ele diz da função do professor, ou da função e da importância da diversidade, que é dever do professor ensinar o respeito à diversidade, ou ainda, é dever do professor ver essa diversidade como positiva. Em um primeiro movimento, destacamos que o verbo é utilizado com o sentido de obrigação, necessidade de ser algo positivo. O tempo verbal usado também é importante, pois está no futuro do pretérito, que é utilizado em situações em que se expressa o desejo. O professor queria que fosse algo positivo, *deveria ser*, *mas* ele não vê isso, não há essa experiência na sua aula. Além disso, o *deveria* coloca em xeque a palavra *positivo*. Se ele usa o *teria*, *deveria*, é sinal de que não há, não acontece o que ele acha que deveria acontecer. Ele cria uma situação hipotética, um cenário ideal – que não ocorre.

Em todas as SDs analisadas, percebemos um certo apelo por parte dos professores até este momento. Há uma regularidade, todos mostram ter e reproduzir um discurso sobre a importância da diversidade e das diferenças culturais. Percebemos que eles discursam para eles mesmos (e talvez para seus alunos) como uma forma de (se) convencer que a cultura do outro

é algo positivo, é algo que interessa e é importante. Talvez seja o interdiscurso de sua formação impelindo a dizer que é positivo. Talvez seja uma forma de tentar superar esse *preconceito* que eles percebem em sala de aula, preconceito direcionado ao outro, à língua do outro, à cultura do outro, como as SDs a seguir sinalizam. Os professores tocaram no assunto referente a esse preconceito percebido no momento em que falam de sua experiência e tomaram seu próprio percurso narrativo para nos dizer:

*SD27: é uma experiência diferente pela questão mais do/ do convívio assim/ porque sala de aula além de toda a questão da gente trazer os conteúdos/ trazer as propostas/ mas tem muito ali da troca/ da vivência/ então eu acho que um dos principais pontos é isso assim/ essa experiência de ter alunos de outros países e como eu comentei também até de outras regiões do Brasil traz essa/ essa oportunidade dos alunos brasileiros poderem conviver/ de nós professores também conhecer um pouco mais/ mais/ assim/ **por mais que tem essa/ essa oportunidade/ a gente ainda tá bem longe de conseguir assim momentos de/ de fazer realmente trocas/ (P1).***

*SD28: então todas as turmas **têm preconceito/ têm alunos estrangeiros que sempre fazem trabalhos com alunos estrangeiros/ que não se misturam / e tem a questão que eles reclamam às vezes/ (P2).***

*SD29: outra coisa que outro dia eu tive uma fala com eles///ééé/// foi pedindo pra que// em uma conversa mesmo// porque eu sinto que os outros colegas algumas vezes/ mesmo sem querer **excluem eles sabe?/ por conta da língua//** e esses dias eu tive uma fala com eles porque um falou comigo assim: “aí, a prof gosta muito de espanhol pelo jeito, né” (riso) porque eu tô sempre perguntando/ pedindo pra eles falar/ em espanhol mesmo que seja/ mas que eles participem da aula/ e eu percebo que eles têm muita vergonha de falar em espanhol na frente dos colegas/ (P3).*

Temos, nessas três SDs apresentadas, marcas discursivas que direcionam à existência de preconceito em sala de aula. Não um preconceito praticado por quem fala, mas presenciado, que é percebido e que provoca um incômodo. Mesmo quando o professor não fala diretamente a palavra preconceito, existem processos parafrásticos que remetem à essa interpretação. Os participantes usam termos como: *excluem; não se misturam; tá bem longe de conseguir trocas*. Como se existisse uma forma de exclusão entre as culturas, em que uma exclui a outra, como se alunos brasileiros e estrangeiros não pudessem interagir, *alunos estrangeiros que sempre fazem trabalhos com alunos estrangeiros*.

Para Orlandi (2017a, p. 91), os nossos corpos são vistos como materiais significativos, tendo em vista que temos “[...] a narratividade como funcionamento da memória que se conta em nós”. Assim, o sujeito estrangeiro traz em seu corpo processos significativos que demonstram esse funcionamento da memória e que causam estranhamento e medo da mudança, por isso surge o preconceito, “[...] que é estruturante da nossa formação social, e as

consequentes reações de hostilidade contra estes sujeitos, os ‘de fora’, os ‘outros’, seja da cultura do grupo social, do país, etc.” (ORLANDI, 2017a, p. 91-92).

Nessa linha, o preconceito é provocado por uma filiação a sentidos que o sujeito não sabe como se formaram nele, mas têm relação com o real e são de natureza histórico-social. Os alunos brasileiros, ou mesmo o sujeito-professor, não sabem como produzem esse efeito de sentido do preconceito, isso faz parte do seu processo de individuação, ação da ideologia e do interdiscurso.

Nas palavras de Orlandi (2017a, p. 94), “O preconceito é uma discursividade, que circula sem sustentação em condições reais, mantida por um imaginário atravessado por um poder dizer que silencia sentidos na base do próprio processo de significação”, ele se forma nas condições de produção, no imaginário social que provoca determinados sentidos e exclui outros. Na formação histórica do Brasil, foram sendo silenciadas as línguas outras, como discutimos nos primeiros capítulos, os imigrantes em grande maioria foram silenciados e apenas uma língua foi considerada a língua nacional, tudo isso forma sentidos que significam no interdiscurso dos sujeitos, produzindo essa narratividade que remete ao preconceito.

Pelos relatos, esse é um afastamento construído pelos próprios alunos, sobre o qual o professor tenta interferir, para que haja trocas, haja respeito. Afinal, “Há um pré-construído que diz que não pode haver diferenciação entre turmas e alunos, como se fosse possível a homogeneidade entre salas de aula e entre alunos. O pré-construído é ativado pela memória discursiva [...]” (ECKERT-HOFF, 2001, p. 96). Assim, essa memória se diz pela narratividade do sujeito-professor quando esse fala que tenta aproximar esses alunos, que ele percebe o *preconceito* mesmo que sutil e tenta amenizá-lo em sala de aula. Mais uma vez, há o interdiscurso sendo passível de ser mobilizado por meio da interpretação. O pré-construído, a memória, o interdiscurso, fazem com que o professor, por meio da FD que o domina, demonstre tratar seus alunos com igualdade, zelar pela não diferenciação, e, ainda, manter a harmonia em sala de aula. Esse papel de apaziguador também é incumbido ao sujeito-professor, aquele que ensina, mas também mantém a ordem na sala de aula.

Na *SD27*, temos o uso da conjunção subordinada concessiva *por mais que*, essas conjunções são usadas para delimitar um fato contrário de algo existente que, mesmo acontecendo, não é capaz de o impedir. Assim, *por mais que* se tenha a oportunidade do contato entre diferentes culturas, diferentes línguas, o professor diz que *a gente* – professores, alunos, escola – está bem longe de conseguir *trocas*. Essa troca provavelmente se refere a experiências, no sentido de compartilhar vivências entre colegas em sala de aula, como o próprio professor diz, é uma oportunidade que eles têm, *mas* ele sente que esse cenário está *longe* de ser alcançado.

Há, como vemos, um desejo do professor demarcado pelo advérbio *longe*, uma distância espacial agora determinando um tempo de algo que parece que vai demorar, que diz que o professor acha que falta muito para seu desejo ser alcançado.

Há algumas marcas que remetem a esse aspecto cultural, o contato com a outra cultura, com a língua outra, mas que é percebido pelo sujeito-professor como uma experiência que exige sua interferência em sala de aula como forma de superar os preconceitos percebidos. Para Grimson (2008), a cultura atravessa fronteiras, mas quem respeita ou quem discrimina grupos de culturas distintas tem um mesmo pensamento: de que o mundo se divide em diferentes culturas com identidades quase estáticas. Nas palavras do autor, “[...] tanto quem discrimina como quem pretende reconhecer esses grupos, compartilha o pressuposto de que o mundo está dividido em culturas com identidades relativamente imutáveis. Entretanto, pessoas, grupos e símbolos atravessam fronteiras”²⁸ (GRIMSON, 2008, p. 60, tradução nossa). Percebemos um desejo do professor de atravessar as fronteiras imaginárias que se colocam entre as culturas e as diferentes línguas.

“Os embates de fronteira acerca da diferença cultural têm tanta possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos” (BHABHA, 1998, p. 21). Assim, percebemos as duas possibilidades a partir dos discursos dos professores, os embates dessas diferenças culturais são consensuais, positivos, importantes para o sujeito-professor, pois trabalham a diversidade, eles lhe provam uma teoria, possibilitam novos conhecimentos aos alunos. Entretanto, são conflituosos para os alunos, pois segregam, já que aluno estrangeiro só faz trabalhos com alunos estrangeiros, há uma exclusão. Essa exclusão acaba gerando uma situação de conflito ao professor, pois esse se vê no papel de quem precisa mediar uma aproximação, apelar para que os estudantes percebam as possibilidades positivas que o outro-aluno-estrangeiro pode oferecer.

De acordo com Laraia (2011, p. 72), “[...] o homem tem despendido grande parte da sua história na Terra, separado em pequenos grupos, cada um com a sua própria linguagem, sua própria visão de mundo, seus costumes e expectativas”, efeito do que ele chama de etnocentrismo, em que colocamos a nossa cultura como centro e que, segundo o autor, é responsável pela ocorrência de tantos conflitos sociais. Esses conflitos entre os alunos, ou mesmo a dificuldade (regularidade que discutimos no capítulo 2) encontrada pelos professores, podem surgir justamente por haver uma percepção de que a *nossa* cultura é o centro, deixando ver a cultura do outro como algo diferente, como parte de um outro grupo.

²⁸ Do original: tanto quienes discriminan como quienes pretenden reconocer a esos grupos, comparten el supuesto de que el mundo está dividido en culturas con identidades relativamente inmutables. Mientras tanto, las personas, grupos y símbolos atraviesan fronteras (GRIMSON, 2008, p. 60).

Assim, por meio da narratividade dos professores e dos sentidos mobilizados nos seus dizeres, percebemos que língua, alteridade e cultura são conceitos que atravessam o seu fazer e a sua experiência, assim como atravessam a si mesmos como sujeitos do discurso. Sujeito individuado pelo Estado, na posição de sujeito-professor. Desse modo, buscaremos discutir a constituição desse sujeito no próximo capítulo, trazendo marcas discursivas de novas SDS e buscando retomar as sequências analisadas até aqui para compreender como o sujeito-professor é constituído nessa nova experiência, com alunos estrangeiros e brasileiros na mesma sala de aula.

4 SUJEITO-PROFESSOR: INDIVIDUAÇÃO E FORMAÇÃO

Este capítulo traz reflexões sobre o sujeito-professor e seu fazer docente de acordo com as SDs analisadas. Buscamos compreender como o professor vê sua experiência na prática – nessa relação com o outro (aluno-estrangeiro, a outra cultura, a outra forma de avaliar); qual a posição que esse sujeito-professor assume para dar aulas ao outro-aluno-estrangeiro e como o modo de individuação o constitui. Analisaremos nas SDs apresentadas neste capítulo – juntamente com fios de escrita já apresentados nos capítulos anteriores, que auxiliem para a interpretação deste – o processo de individuação dos participantes a partir do seu dizer.

Buscamos o movimento dos discursos que deslizam para o dever que o professor assume como sujeito individuado. Nesses termos, buscamos autores que ajudem a compor esse movimento. Além da relação que Pêcheux apresentou sobre a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia, que possibilita a forma-sujeito, Orlandi (2017a, p. 75, grifos da autora) explica que há

[...] um outro movimento, produzido na articulação simbólico-política do Estado, pelas instituições e discursos, daí resultando *os modos de individuação do sujeito pelo Estado* (ou pela falta dele) em que se apoiam os processos de identificação dos sujeitos, assim individuados, com diferentes formações discursivas, produzindo as diversas posições-sujeito configuradas na formação social.

O dizer do sujeito-professor, com a narratividade que funciona nesse dizer e por meio de seu processo de individuação, traz para este trabalho o conhecimento que o professor adquiriu, as formações que o tornaram professor, a sua identificação em determinadas posições. Esse sujeito individuado age e interpreta de acordo com as práticas discursivas em que se inscreve e com as quais se identifica, assim, seu dizer põe em jogo essa individuação por meio do interdiscurso que possibilita e se diz na narratividade. A memória produz efeitos na narratividade por meio dessa individuação, afinal o sujeito individuado assume determinada posição que configura o seu dizer, que o faz interpretar e significar de uma maneira e não de outra.

O sujeito-professor continua em um sempre-aprender-pela-prática. Ele está em sala com o outro-aluno-estrangeiro e, nessa mesma sala de aula, há também os alunos brasileiros. São diferentes falantes para aprender a LP, um componente curricular que é preparado para ensinar a um público: estudantes já falantes dessa língua. Assim, parece haver a necessidade de uma reformulação nessas aulas ou no público esperado, já que não há mais apenas alunos brasileiros, o professor tem uma nova experiência. Esse professor tem propriedade e conhecimento para

nos falar como é essa experiência e trazer, por meio da narratividade, os discursos que se formam nessas condições de produção, são sentidos que se mobilizam sempre de acordo com as FDs em que o sujeito-professor se inscreve.

Para falarmos da experiência do professor, no subcapítulo 4.1 trazemos a discussão a respeito do conceito de individuação, a partir das considerações de Orlandi (2017a). Além disso, discutiremos alguns aspectos da formação dos professores. Essa formação faz parte da história e da individuação desse sujeito pelo Estado. No capítulo 4.2, discutimos as condições de produção em que o professor está inserido, há documentos que fazem com que o professor aja (e fale) de certa maneira, mobilizando diferentes discursos. Há um discurso dominante, e um interesse político-linguístico que rodeiam toda a formação dos professores, atingindo, assim, seu processo de individuação. Já no capítulo 4.3, trazemos a regularidade apresentada nos dizeres dos professores referente ao processo de avaliação e como isso solicita os seus modos de individuação.

Para entendimento do que discutimos neste capítulo, esclarecemos que, ao falarmos de político, estamos nos referindo às intervenções do Estado com o ideal de uma única língua, exigindo que ensinemos e falemos em LP, tendo a escola como um aparelho que mantém (ou tenta manter) essa língua como nacional, como a língua que deve ser falada por todos, e o professor como sujeito individuado atua desta forma, exige que seus alunos falem e escrevam nessa língua. Como respaldo de nossas colocações, seguimos os pressupostos da AD, os quais indicam que o político se faz sempre presente, mobilizando discursos e ideologias que se formam no e pelo Estado e ressoam nos dizeres dos sujeitos. Assim, seguimos para o próximo subcapítulo que mobiliza essa intervenção do Estado pelo discurso presente em alguns documentos que criam condições de produção em que os dizeres dos sujeitos-professores se inscrevem e produzem sentido quando a memória se diz.

4. 1 INDIVIDUAÇÃO DO SUJEITO-PROFESSOR

Para a Análise de Discurso franco-brasileira, não podemos separar condições de produção, memória, sujeito e história, pois todos são elementos constitutivos do discurso, que funcionam juntos para a construção dos sentidos. Assim, é necessário e fundamental compreendermos e analisarmos as condições de produção em que os dizeres dos participantes se inserem, pois a narratividade se constrói pelo funcionamento da memória discursiva, e essa memória é constituída pelas FDs, pela ideologia e pela individuação do sujeito pelo Estado, o

qual diz de um lugar determinado, em condições de produção que o fazem dizer inscrito em certas identificações e não outras.

Pêcheux (2014, p. 145, grifos do autor) afirma que

Sob a *evidência* de que “eu sou realmente eu” (com meu nome, minha família, meus amigos, minhas lembranças, minhas 'idéias', minhas intenções e meus compromissos), há o processo da interpelação-identificação que *produz* o sujeito no lugar deixado vazio: “aquele que...”, isto é, X, o quidam que *se achará aí*; e isso sob diversas formas, impostas pelas “relações sociais jurídico-ideológicas”.

Nessa discussão, Pêcheux discorre sobre uma norma identificadora, que é a ideologia no funcionamento de cada um, cada sujeito é o que deve ser. O professor está inscrito na forma-sujeito-professor, o professor não desiste de seu aluno, portanto o sujeito que estiver nessa forma-sujeito assim o fará, encontrando diferentes possibilidades, procurando formas para superar as dificuldades, mas cumprindo o seu papel. “É a ideologia que fornece as evidências pelas quais 'todo mundo sabe' o que é um soldado [...]”, de acordo com Pêcheux (2014, p.146), e acrescentamos aí, essa ideologia também fornece as evidências do que é um professor.

Assim, são as posições ideológicas, as formações discursivas, a forma-sujeito, que determinam quem é o sujeito, o que vai falar, o que vai fazer. Há também outro conceito, que é o foco deste capítulo, e que está entrelaçado com a narratividade, que é a individuação, esta é constituída pelos outros conceitos, mas abarca também o papel importante do Estado na formação do sujeito. Outro ponto importante que a individuação nos permite pensar são as interpretações que constituem o sujeito, o sujeito-professor vai interpretar e significar de acordo com a prática discursiva, a memória e as formações que o constituem, e o dizer do professor nos possibilita mobilizar o gesto interpretativo para entender os modos de individuação que o constituem como sujeito do discurso.

Como estamos discutindo no decorrer deste trabalho, o processo de individuação do sujeito afeta o seu dizer assim como os sentidos produzidos na narratividade. Ainda, é importante reforçar o papel que o Estado tem nesse processo. Nas palavras de Orlandi (2017a, p. 288),

A questão da individuação do sujeito se impõe quando se fala em processos de identificação. A individuação, como a tomo, na análise de discurso, resulta do modo como o Estado, em sua articulação simbólico-política, pelas instituições e discursos, individua o sujeito, ou melhor, a forma-sujeito histórica.

A autora coloca em discussão o Estado capitalista em que vivemos e como esse tem papel importante na individuação do sujeito. Percebendo historicamente o papel do Estado

também na imposição de uma língua (imaginária) homogênea, uma língua nacional, que trouxe o apagamento de outras línguas assim como a discriminação dessas, é possível analisarmos como o sujeito individuado, que assume o papel do professor de língua portuguesa, tem o seu dizer e o seu fazer produzindo sentidos, na narratividade, por meio de uma memória que o faz querer e valorizar apenas a língua portuguesa – ou, ainda, não saber lidar com o diferente. Esse processo de individuação nos mostra como o discurso é formado não somente pelas práticas discursivas ou por formações discursivas, mas também pela narratividade, pela memória, pelo Estado.

A seguir temos uma *SD30* em que o professor narra como tem sido a experiência com alunos estrangeiros em sala de aula:

SD30: esse meu primeiro ano eu caí de paraquedas na galera que fala outras línguas né/ mas eu eu sinto que a minha formação já com outra língua auxiliou muito// tendo me auxiliado muito/ eu penso nos colegas que não tiveram essa formação de segunda língua/ acredito que que seria bem mais trabalhoso/ bem mais difíciloso (P3).

Interpretamos a forma que o professor fala de sua experiência com alunos estrangeiros em sala: *caí de paraquedas*. Ele faz uso da linguagem figurada, marcando, assim, seu discurso em um jogo metafórico. Nesses termos, vemos o enunciado “[...] em uma rede de relações associativas implícitas – paráfrase, implicações, comentários, alusões, etc. –, isto é, uma série heterogênea de enunciados, funcionando sob diferentes registros discursivos, e com uma estabilidade lógica variável” (PÊCHEUX, 2015, p. 23).

O enunciado mostra a opacidade da língua, o professor, na verdade, não cai, ele *caiu* no sentido figurativo, esse uso da expressão *cair de paraquedas* nos leva à análise da metáfora que possibilita a mobilização dos sentidos, o professor foi pego de surpresa, não esperava que fossem assim as suas aulas. Mas, ao pensar na queda de paraquedas, quer dizer que o professor estaria se desafiando (pensando no paraquedas), ser professor é um desafio assim como voar de paraquedas?

Em seguida, o professor faz o uso da conjunção adversativa *mas* para inserir algo que o *salvou desta queda*, que é a sua *formação*. O sujeito-professor acredita que sua formação em outra língua lhe possibilitou que ele se *levantasse* de sua queda, isso retoma o que Pêcheux (2014) nos coloca sobre as FDs, as quais estão sempre presentes nos discursos, de acordo com a forma-sujeito e a posição que esse sujeito assume. São as FDs que fazem que o professor reconheça sua formação, e é a partir da forma-sujeito na qual se identifica e dos modos de individuação que o professor interpreta a sua situação como uma queda que pode ser menos

drástica quando há formações, cursos que o auxiliem. Se não fosse formado em Letras seria *bem mais* dificultoso, o advérbio de intensidade nesse enunciado dá a ideia de que já é dificultoso, mas poderia ser pior sem formação. Ele é professor por consequência do que estudou, da sua formação, e esse estudo, principalmente da língua espanhola – que é a língua do aluno a que ele se refere – ajuda esse professor a se encontrar, a *levantar-se da queda*.

Eckert-Hoff (2001, p. 98, grifo da autora) considera que

[...] o discurso do *dizer da prática* do sujeito-professor de LM não é independente das redes da memória discursiva e das filiações sócio-históricas e ideológicas de identificação. Do *falar da prática* emergem diferentes domínios de saber, por vezes conflituosos e contraditórios, que marcam um movimento de configuração e reconfiguração dos saberes da/na/pela formação.

O professor que se sentia em uma *queda de paraquedas* se vê novamente realocado na sala de aula ao olhar para um domínio de saber que ele já tinha da sua formação inicial, que é a língua espanhola. Essa rede de memória discursiva parte da sua constituição como professor, que, apesar de estar em sala de aula ensinando a língua portuguesa, se reconhece também na língua espanhola por fazer parte da sua formação. Os dois participantes que possuem a formação da língua espanhola demonstram em diferentes momentos de suas falas esse reconhecimento na língua do outro, o que lhes coloca em conflito, pois estão em sala de aula para ensinar a língua portuguesa e ao mesmo tempo acabam se reconhecendo e valorizando a língua espanhola. Isso acontece também com aquele sujeito-professor que não tinha o espanhol na sua formação, mas que foi buscar cursos para entender essa língua. Isso ajuda a não ficar *mais dificultoso* todo esse processo.

Orlandi (2017a, p. 207) esclarece que “Os sujeitos, individuados, inscrevem-se em algumas, e não outras formações discursivas, identificando-se assim com certos sentidos, determinados pela relação com a ideologia, que resultam em determinadas posições-sujeito”. Assim, o professor, como um sujeito individuado, inscreve-se nas formações discursivas em que se identifica, na posição de sujeito-professor. Suas decisões e ações em sala de aula tanto com alunos brasileiros quanto com alunos estrangeiros procede dessa individuação, e também, a partir desse processo é que a narratividade produzirá sentidos, afinal, ela só será possível se houver o funcionamento da memória (do interdiscurso).

Rosa (2013, p. 416), ao entrevistar professores, percebe que “[...] em vários momentos de suas falas, a relação professor-aluno é presentificada, mostrando-se como um fator importante na constituição de sua identidade”. Nesse estudo também observamos essa relação

e o quanto ela é essencial para os processos de identificação e os modos de individuação do sujeito-professor.

Para Orlandi (2017b, p. 217), “[...] devemos considerar, no Estado capitalista, o trabalho como parte do modo de individu(aliz)ação do sujeito. O que lhe confere condições de identificação no conjunto da sociedade [...]”. A relação do professor com o outro-aluno-estrangeiro faz parte da sua própria constituição, isso é possível interpretar a partir de todas as sequências discursivas aqui analisadas, o professor sempre fala de seu aluno ao falar de si ou do seu fazer docente. Há sempre a presença do aluno, seja ele brasileiro ou estrangeiro.

Isso nos leva a considerar que o professor é individuado também pelo trabalho, o trabalho que exerce tem total relação com esse modo de individuação do sujeito, uma vez que o trabalho é imposto, oferecido pelo Estado. Estado esse capitalista que exige que todos os indivíduos trabalhem. Não nos atemos a essa questão do capitalismo, mas é importante pensar em como o papel exercido pelo sujeito-professor no seu fazer docente, no seu trabalho na escola, o constitui. A narratividade que o professor nos possibilita interpretar traz essa memória discursiva. É o interdiscurso de quem sabe o que deve fazer no trabalho, qual é o seu papel enquanto está na posição de professor. Esse trabalho influencia no seu próprio dizer que sempre traz consigo a presença do aluno.

Dessa forma, a individuação do sujeito-professor se dá nesses processos de identificação em que ele se insere, no papel, na posição e na forma-sujeito-professor. Individuação possibilitada também pelo Estado, o qual impõe o que e como ele deve fazer na sua posição. Assim, temos um sujeito individuado que também tem a própria interpretação das situações que surgem, das experiências que vive e que analisa e deixa os efeitos de sentido escaparem no seu dizer. Efeitos esses que mostram como o professor se individua, aquele que sabe o seu papel e por isso reconhece as dificuldades que surgem com a presença de um aluno estrangeiro.

A dificuldade encontrada e falada pelos professores traz o efeito de sentido que demonstra como o sistema é falho, afinal o professor sabe como agir, como ensinar alunos brasileiros, mas, quando surge um aluno que não é falante da língua portuguesa, *cai de paraquedas*, porque não há memória e não há formação de como lidar com a nova situação. O estrangeiro mostra um “furo” no ensino de línguas, ensinamos a língua para quem já sabe, quando aparece um aluno que não sabe, surge a dificuldade. Há um rompimento no jogo de espelhos que mostra que o sistema falha, o Estado falha, afinal, é ele quem individua o sujeito.

Outro aspecto importante para a individuação são as condições de produção em que o sujeito se insere. Essas condições de produção têm relação com o que discutimos no subcapítulo 2.2, que fala do ensino da língua portuguesa e do seu processo histórico, mas que agora

buscamos aproximar mais especificamente à constituição do sujeito-professor. Há uma memória discursiva, processos de identificação e documentos oficiais de ensino que regem o fazer do professor, influenciando também na sua individuação, que é o que buscamos discutir no próximo subcapítulo.

4.2 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO NA FORMA(AÇÃO) DO SUJEITO-PROFESSOR

No interdiscurso, encontram-se vários discursos que constituem o sujeito-professor e produzem efeitos de sentidos por meio da narratividade e dos modos de individuação. Os documentos educacionais possuem uma forte presença na vida dos professores, pois são eles que orientam a prática do ensino e também as formações desses sujeitos, eles trabalham, também, na individuação do sujeito-professor, uma vez que são ferramentas do Estado. Esses documentos, portanto, são condição de produção do dizer do professor e da formação do sujeito-professor.

Há uma lei geral que rege as diretrizes e bases da educação nacional, é a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em uma busca sobre o que ela determina para o ensino da LP, encontramos, no artigo 32, o seguinte texto: “§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Como é possível perceber pela leitura, o ensino regular será ministrado em uma única língua, a portuguesa, com exceção apenas para as comunidades indígenas, em que o ensino pode se dar por meio de sua língua materna. Os alunos dos participantes desta pesquisa são de outro país, mas sobre essa situação específica o documento não menciona nenhuma informação, então não há outra possibilidade de língua para ensino, de modo que é a língua portuguesa que será usada para o ensino e aprendizagem na escola, ainda que os alunos sejam estrangeiros.

Na LDB, no que se refere à formação dos professores, ou profissionais da educação como o documento nomeia, lemos:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – a presença **de sólida formação básica**, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de **suas competências de trabalho**; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009, grifo nosso)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

Assim, a lei prevê que o professor tenha uma *sólida formação básica*, o que diz respeito às formações e cursos oferecidos pelos sistemas de educação aos professores. Embora a lei preveja essa formação básica, percebemos que ela não é suficiente para o professor quando encontrada alguma dificuldade que fuja do que se espera. Ainda, essa formação básica auxiliará nas *competências de trabalho*, vemos aí a presença do trabalho como construção não só da individuação do sujeito-professor, mas também como uma condição de produção para esse sujeito. No trabalho ele produz dizeres que se inserem nessas condições de produção de leis e documentos que norteiam seu fazer.

Outro documento importante e que a LDB prevê como fundamental para o ensino é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. No texto da BNCC, no capítulo referente à língua portuguesa, há a afirmação de que o componente de LP dialoga com outros documentos das últimas décadas em relação à educação, sendo atualizado para a realidade de acordo com as transformações ocorridas nas práticas de linguagem, principalmente quando relacionado ao desenvolvimento das tecnologias digitais. Entretanto, é válido ressaltar que o documento não trata da questão de imigração, que também deveria ser algo a ser considerado na mudança das práticas de linguagem e que mobiliza novas condições de produção. Aliás, há um trecho – um parágrafo – em que o documento diz que no país há mais de 250 línguas faladas e afirma que isso é um patrimônio cultural e linguístico desconhecido por parte da população, porém não há orientações sobre como trabalhar com alunos imigrantes e que não sejam falantes da língua portuguesa.

A BNCC também trata da importância de produções culturais, mas com base em uma cultura tecnológica, sugerindo novos gêneros textuais em sala de aula, em que se insiram vídeos, *gifs* ou afins. A questão cultural da língua, de povos falantes de outras línguas, não se encontra no documento no capítulo referente à LP. Embora o documento traga nas suas competências a valorização da diversidade, não encontramos a orientação para professores de língua portuguesa em relação a alunos que não sejam falantes do português. Parece-nos que realmente é um ensino de LP para alunos (brasileiros) falantes da língua portuguesa. E é aí que percebemos os efeitos de sentido presentes na narrativa dos professores.

A memória discursiva, a memória das suas formações e as condições de produção dos documentos que norteiam essas formações não consegue fornecer subsídios e possibilidades de prática com alunos que não sejam brasileiros, por isso eles falam que é diferente, que há dificuldade, é a narrativa que trabalha no seu dizer e os faz perceberem essa experiência,

dessa maneira os faz assim dizerem. É assim que a memória que constitui o sujeito-professor trabalha. Se o aluno não fala português, não se sabe como ensinar. Isso porque o professor aprendeu assim e a sua prática é voltada para ensinar alunos brasileiros. As condições de produção em que o sujeito se insere também são assim, possibilitam e criam sentidos para o ensino a alunos falantes do português, deixando um vazio ou uma ruptura quando se trata de ensinar quem não é falante dessa língua, afinal não se trata de ensinar *a* língua, mas sim *sobre* a língua.

Esses documentos ou essas condições de produção fazem parte do Estado capitalista em que o sujeito jurídico moderno se insere. Como Orlandi (2017b) afirma, isso diz muito da individualização do sujeito, que acontece pelas instituições, como a escola, por exemplo, ou no sentido mais amplo, a educação. De acordo com Orlandi (2017b, p. 154),

É nesse processo de individualização que os sujeitos são pegos em cheio pelos modos como as instituições os individu(aliz)am. É aí que incide fortemente a educação e é também aí que podemos pensar tanto a reprodução como a resistência, a ruptura e os movimentos (dos sujeitos, dos sentidos, da sociedade, da história etc.).

O sujeito-professor é significado por sentidos que o fazem ser o que é, agir como age, sujeito individuado pelo Estado, pelas suas formações, pelos documentos que norteiam o seu fazer e pela instituição: educação. Orlandi (2017a) afirma que não há coincidência entre os sentidos, ou entre os sujeitos e os sentidos, ou seja, o discurso do professor não pode ser tomado como uma coincidência ou como algo já dado, ele se forma e produz sentidos pelo sujeito individuado e pela narratividade que trabalha por meio da memória. Memória essa que vai se dizer – pela narratividade – formando e possibilitando sentidos e significações a partir do processo de identificação e das práticas discursivas do sujeito.

Para a articulação da teoria com a análise, seguimos apresentando algumas SDs para discussão. As SDs 31, 32 e 33 demonstram o que o professor sente e percebe de sua experiência com alunos imigrantes em sala de aula:

SD31: ah, é um pouco frustrante né/ é um pouco ruim assim eee/ dependendo do aluno quando eles não entendem/ quando eles não sabem o português/ eles se calam/ daí a gente tenta chegar e eles ficam muito fechados e isso acabaaaa [hesita] prejudicando um pouco assim o nosso convívio né/ e pra gente também fica ruim/ e como em sala a gente tá sempre querendo chegar em todos assim/ às vezes alguma atividade que a gente passa aluno por aluno/ ajudando a escrever alguma coisa ou enfim, né, a atividade que for/ é uma questão assim que dificulta um pouco ali todo o processo (P1).

SD32: então assim é uma experiência bem desafiadora tá/ porque a gente tem que conciliar ééé/ lidar com toda essa galera e tentar fazer o máximo possível para que eles compreendam/ (P2).

SD33: euu/ na maioria das vezes eu tento puxar eles mais pra língua portuguesa mesmo/ mas quando eu vejo que a dificuldade está num nível alto assim/ eu tentooo/ quando eu peço produções textuais/ por exemplo/ esses que chegaram recentemente/ eu tento pedir pra eles produções na língua deles/ na língua espanhola mesmo/ até por conta daaa/ da necessidade que eles compreendam o que eles tão escrevendo/ (P3).

Nas três SDs apresentadas, percebe-se a repetição do verbo *tentar*, o qual, seguindo nossa linha de análise, significa: 1. *Pôr à prova; experimentar.* 2. *Ensaíar, experimentar, exercitar.* 3. *Arriscar-se, aventurar-se.* No entanto, como significado para a palavra *tentativa*, o dicionário traz a definição que parece mais se aproximar do que os professores expressam: 1. *Ação de pôr em execução um projeto, mas que não se completa, que fica no começo.*

Observamos que essas tentativas, esse ato de o professor *tentar fazer o máximo possível* é sempre em prol de seu aluno, o sujeito-professor está *sempre querendo chegar em todos*. Apenas na *SD31* é que o professor se coloca também como alguém que precisa desse processo de compreensão quando diz *pra gente também fica ruim*, mas ele retorna ao aluno acrescentando uma informação com a conjunção aditiva *e*: *e como em sala a gente tá sempre querendo chegar em todos assim/ às vezes alguma atividade que a gente passa aluno por aluno.*

Assim, ocorre um jogo simbólico em que a experiência do professor vai sendo significada na relação dele com o seu aluno, ele quer chegar, aproximar-se do seu aluno, ele *tem que* (como marca linguística) ensinar, *chegar* no seu aluno de alguma forma, é o que impõem as FDs que constituem esse sujeito e o Estado que o individua.

O professor *tenta* se aproximar de seus alunos de todas as maneiras, inclusive mudando a língua de ensino, que é a LP, *eu tento pedir pra eles produções na língua deles/ na língua espanhola mesmo*, a palavra *mesmo* remete a uma última tentativa; já que eles não escrevem em português, o professor deixa que se escreva em espanhol mesmo, para que assim se produza algo, pela *necessidade* de que o aluno compreenda o conteúdo segundo o professor. Ele quer que o aluno produza textos, participe da aula, mas é uma necessidade de quem? Do aluno ou do professor? Da escola?

Embora o professor remeta seu dizer ao aluno, queira que esse aluno entenda, participe, escreva, essa necessidade de que o aluno aprenda é também do professor. Afinal, professores são formadores e faz parte da própria posição-indivuação do sujeito-professor necessitar que seu aluno aprenda o que ele está ensinando. É o que a instituição que faz parte de sua individuação exige.

A filiação dos professores ao seu discurso de sujeito-professor, às FDs que os dominam, traz à tona aquele que tenta ajudar o seu aluno a qualquer custo, que busca fazer o *máximo possível para que eles compreendam*, que *ajuda*, está ali para auxiliar. Afinal, ele se constitui como sujeito-professor pela sua relação com o aluno. Coracini (2003, p. 195) apresenta uma reflexão muito importante para nosso trabalho, na qual ela afirma que o aluno é uma espécie de *alter ego* para o professor, assim como o professor também pode ser para o seu aluno, tendo em vista que sempre falamos de um trazendo o outro. Torna-se difícil falar do professor sem falar do seu aluno. O próprio professor não consegue falar de si sem trazer o aluno em seu dizer.

Coracini (2015, p. 156) fala dos professores e das representações de si,

Professor-ator que não é ator: é e não é; afinal, não pode ser ele mesmo, tem de ser outro em sala de aula: finge, atua, faz de conta, luta, se frustra! Não pode ser o que pensa que é. Mas, como saber quem, de fato, é (somos), como deve(mos) agir em cada circunstância, quando se trata de sala de aula, a não ser que internalizemos e assumamos uma identidade que ilusoriamente parece fixa, estável, coerente, racional, consciente e, portanto, apaziguadora.

Os professores muitas vezes atuam em sala de aula, como a autora coloca, fazem o que acham ser correto e, muitas vezes, também são representados pelos outros, aqueles responsáveis pelo sucesso ou insucesso do aluno, aquele que luta, aquele que deve ensinar seus alunos dando a garantia de que esse aluno aprenda. “Esse professor se encontra no entremeio, no espaço entre as oposições, entre ser e não ser, saber e não saber, conhecer e não conhecer, ter autoridade e não ter, ser livre e se submeter” (CORACINI, 2015, p. 157).

Nesse processo de identificação e submissão, aproximamos a teoria da individuação – apresentada por Orlandi e que faz o sujeito inscrever-se na narratividade, processo necessário para sua inscrição na sociedade. É por esse funcionamento da individuação que percebemos o professor assumindo sua posição como sujeito que ensina e que se diz pelo outro, “Considerando-se aí também o funcionamento do que se toma como *alteridade*, que, como sabemos, é constitutiva do processo de significação e de constituição do sujeito” (ORLANDI, 2017a, p. 289, grifo da autora). Assim, o processo de identificação do professor, sujeito individuado pelo Estado e por suas práticas discursivas, dá-se na/pela relação com o outro, com a alteridade, sentidos que ele deixa escapar ao falar de si e da sua experiência sempre trazendo o outro em seu dizer.

O sujeito individuado, portanto, inscreve-se em práticas discursivas de acordo com o seu processo de identificação e da sua individuação, que é determinada também pelo Estado. Dessa forma, o sujeito-professor significa, pela narratividade, de acordo com as formações

discursivas que vêm da sua individuação pelo Estado, afinal, trabalha em um ambiente com forte presença e influência social, que é a escola, aparelho ideológico do Estado. Quando o professor fala, em seu dizer, há a presença do Estado, é um dizer inscrito em formações discursivas que o constituem como sujeito-professor de língua portuguesa, posição importante para o Estado e para a manutenção da língua nacional.

Para Orlandi (2015²⁹, p. 188), ao se tratar da relação entre aluno e professor, considerando o processo existente entre o conhecimento e a sociedade, é importante observar “[...] o Estado, enquanto articulador do simbólico com o político, e a ideologia que faz parte do processo de constituição dos sujeitos e dos sentidos”. Nessa perspectiva, temos o Estado, com forte presença do político, assim como do sistema capitalista, mantedor de uma e única (suposta) língua nacional, e o professor, que é formado pela ideologia, por diferentes FDs, pelos seus processos de identificação, mas também individuado pelo Estado.

Orlandi (2011) explica que o político não se encontra somente no discurso político, e é o que se pode analisar a partir da individuação dos sujeitos. Estado, político, história, ideologia, língua e cultura estão entrelaçados. Todos esses conceitos têm relação com a individuação e os processos de identificação a que os sujeitos se inserem. Orlandi (2011, p. 42) afirma que “A noção de sujeito individuado não é psicológica, mas política”.

Nesses termos, o sujeito tem sua identificação e modos de individuação que são colocados pelo Estado, assim como pela ideologia e a forma-sujeito que o constitui. Além disso, o Estado está fortemente presente nas formações desses professores, na documentação que rege o seu fazer, de modo que ressoa na memória, possibilitando significados na sua narratividade que o fazem perceber diferenças entre o aluno brasileiro e o aluno estrangeiro, e definir essa experiência com o aluno estrangeiro como algo difícil.

Segundo Celada (2015, p. 09), as licenciaturas em Letras deveriam incluir disciplinas que promovam reflexões sobre as políticas linguísticas, isso deveria prever temas como a

[...] relação dos sujeitos da linguagem com a(s) língua(s) dentro do espaço de enunciação delimitado pelo território de um Estado Nacional – Brasil, no caso – no âmbito da América Latina; o modo como os estados trabalharam e trabalham a questão da língua e a forma específica em que esse trabalho aconteceu no caso brasileiro; o modo em que as relações de línguas se organizam nos espaços nacionais, trama marcada pelo político e pelas relações de força impostas pelo fato de, pensando no caso específico do Brasil, o português funcionar como oficial e como nacional; as línguas em sua relação com o processo conhecido como “globalização”.

²⁹ Nesse artigo de 2015, Orlandi trata do tema da diversidade, da pessoa com deficiência e da acessibilidade, trazendo a individuação como noção importante em sua discussão, por isso recorreremos a suas considerações também em nossas discussões.

A proposta de Celada (2015) vem ao encontro do que temos percebido em nossas análises, há uma necessidade de que a formação dos professores trabalhe esse processo político da imposição de uma língua oficial e como esse processo marcou o Estado nacional. O sujeito individuado tem as suas identificações e processos de interpretação marcados pelo Estado, portanto o conhecimento das políticas linguísticas e do processo histórico que os constitui é essencial para a formação de professores nas condições de produção em que se encontram outras línguas. Sendo o Estado responsável por essas formações, ou pelas condições de produção (como os documentos oficiais de ensino), isso afetaria diretamente a individuação dos sujeitos.

Para Orlandi (2017a, p. 241), “A educação só alcança seus objetivos sócio-políticos, históricos, em relação aos sujeitos sociais, pela formação. Formar, em educação, traz junto a questão da linguagem”. A linguagem sempre terá relação com a produção do conhecimento, segundo a pesquisadora, não como um instrumento somente, mas como parte do saber, como parte da construção do objeto de conhecimento. Nessa perspectiva, o que Orlandi sinaliza corrobora com a nossa análise sobre a importância da linguagem nesse processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, a qual é o objeto de conhecimento tanto para o professor que ensina quanto para o aluno que está aprendendo.

Além disso, a formação imbrica também objetivos sócio-políticos e históricos, conforme exposto pela pesquisadora. Como isso pode ocorrer? Talvez pelo fato de todo sujeito inserir-se em FDs e ser individuado pelo Estado, portanto ser político, mas também por haver documentos que orientem essas formações, que normatizem como será a aula; como o professor irá abordar a disciplina da qual é responsável. Segundo Eckert-Hoff (2001, p. 95), “O sujeito-professor assujeita-se ao saber/poder/dever dizer de sua prática e, em diferentes posições-sujeito, sustenta um discurso que desliza para diferentes sentidos, sem romper com a FD que o domina”. Assim, o sujeito-professor pode assujeitar-se a outras práticas (ensinar a LP a alunos imigrantes), mas sempre sem romper a FD que o domina, que é a de professor de LP que foi individuado pelo Estado, por suas leis e suas imposições.

Toda a formação do sujeito-professor e as condições de produção dessa têm relação com os processos de identificação do sujeito. Payer (2014, p. 96, grifo nosso) entende a noção de identificação

na perspectiva da análise de discurso, como resultantes dinâmicos e processuais de **trajetos dos sujeitos, da história e das línguas que vão produzindo alguns efeitos** e não outros, nas identificações sempre em movimento entre o sujeito, que é social, e as línguas ou formas materiais, também estas historicamente situadas, interpretadas e administradas.

Entendendo as identificações como trajetos do sujeito, compreendemos que essa experiência com alunos estrangeiros marca, também, a constituição desses sujeitos. Os professores identificam-se com determinada forma-sujeito, determinadas identificações e práticas discursivas, mas como essas identificações estão sempre em movimento, como afirma Payer, o sujeito é sempre afetado pelas línguas, pela história e pelos seus trajetos. O que há é um sujeito em forma(ação), identificado à forma-sujeito-professor e que está em ação na sala de aula, constituído também por sua formação (tanto a discursiva quanto as formações como sinônimo de cursos, graduação etc.).

Estar com alunos estrangeiros em sala de aula é uma nova experiência para o professor. Isso porque a formação do professor, na graduação, é voltada para o ensino da língua portuguesa a alunos brasileiros, portanto, o professor está preparado para esse público. Quando se vê frente a alunos de outras nacionalidades, falantes de outras línguas, pode perceber que há um deslocamento do que esperava, por isso parece algo *difícil* ou *desafiador* para o entrevistado. Há uma ruptura em relação àquilo que é esperado. Talvez um acontecimento³⁰?

Nas falas dos professores, percebemos que há um movimento de configuração e reconfiguração – movimento esse abordado por Eckert-Hoff (2001; 2002; 2008) –, pois o professor está em diferentes domínios de saberes, que muitas vezes são contraditórios e que fazem parte do seu processo de identificação. O professor é um sujeito em constante deslocamento, que segue configurações do que sempre soube fazer, mas também que se reconfigura, desloca-se, e *tenta* ensinar.

Há uma reconfiguração na observação do ensino de LP, antes poderia saber o que fazer e ter a percepção de que todos os alunos entendiam e aprendiam o que era ensinado. Agora, com alunos que não são falantes do português, há um novo olhar que precisa ser considerado, talvez esse sistema de ensino não seja tão adequado para a aprendizagem dos alunos. Essa discussão aparece como uma reconfiguração necessária não apenas para o professor, mas sim para toda a organização do ensino de LP.

A entrevista teve como foco a narratividade do professor sobre a sua experiência e ele nos mostra que essa experiência só acontece na relação com o outro. Ele mesmo traz sempre o aluno no seu dizer, a sua prática e a sua constituição como sujeito-professor são sempre dependentes da relação com o aluno, e eis que percebemos o próprio jogo da narratividade, que se dá a partir da relação do dizer com a memória para produzir sentido. O sujeito-professor tem,

³⁰ Falaremos do acontecimento a partir do livro “Estrutura ou acontecimento”, de Pêcheux, no próximo subcapítulo.

em seu fazer, relações e dizeres que são sempre produzidos na relação com seus alunos, e que produzem sentidos pela memória discursiva que funciona produzindo a narratividade.

Nas *SDs 31, 32 e 33*, percebemos uma posição do sujeito-professor, que é a do professor-tentante, visto que o verbo *tentar* se regulariza nas sequências apresentadas: *daí a gente tenta chegar; tentar fazer o máximo possível para que eles compreendam; eu tento pedir pra eles produções na língua deles*. O professor mostra-se um sujeito tentante. E esse sempre tentar traz implicações na sua identificação como professor, por mais que ele remeta seu dizer e suas tentativas para o seu aluno, o que ele faz, mesmo sem perceber, é reafirmar sua identidade como professor.

Segundo Eckert-Hoff (2008, p. 64), a identidade “[...] é entendida como um processo em movimento, em que o sujeito se constitui pela multiplicidade de discursos, pela heterogeneidade e pelo descentramento de si”. A estudiosa complementa, dizendo que o processo de identificação nunca está completo, há sempre uma falta nesse processo, então não se pode dizer que o professor é somente autoridade em sala de aula, ou somente um ser tentante, mas sim constituído pelas diferentes posições que assume e pelas diferentes identificações em que se inscreve, como sujeito tentante, sujeito aprendiz e sujeito avaliador, o que discutiremos no próximo capítulo.

Nessa inscrição de sujeito, Pêcheux (2014) trabalha a forma-sujeito, como já mencionamos. O teórico esclarece que essa expressão foi introduzida por Althusser, que explica que essa é uma condição em que o sujeito do discurso tem a ilusão de que é autônomo, é um efeito-sujeito sem exterior, um “Ego-imaginário”, o qual o faz esquecer o que o determina. Para se colocar em determinada forma-sujeito, o sujeito tem a ilusão de ser origem do que diz, mas na verdade há um pré-construído que o determina a identificar-se em alguma forma, a dizer o que diz e agir como age. De acordo com Pêcheux (2014, p. 151, aspas do autor), o

[...] “pré-construído” corresponde ao “sempre-já-aí” da interpelação ideológica que fornece-impõe a “realidade” e seu “sentido” sobre a forma da universalidade (o “mundo das coisas”), ao passo que a “articulação” constitui o sujeito em sua relação com o sentido, de modo que ele representa, no interdiscurso, aquilo que determina a dominação da forma-sujeito”.

Emergem, assim, discursos de um sujeito-professor que se identifica com a forma-sujeito de um profissional que deve tentar, de todas as maneiras, fazer com que seus alunos aprendam, do professor que está sempre *querendo chegar em todos; fazer o máximo possível* ; que tem a *necessidade que eles compreendam*. O pronome *eles* se refere aos alunos, no caso das *SDs* das quais retiramos os trechos em itálico (*SD31, SD32 e SD33*), o termo *eles* se refere

ao outro-aluno-estrangeiro. O professor acha que deve conseguir que todos interajam, por isso adapta a atividade ou a metodologia de acordo com o aluno, por isso aceita que a produção de texto seja *na língua espanhola mesmo*.

Essas modificações na aula, esse sempre tentar acontece porque o professor acha que pode conseguir a completude. Ao tentar *chegar em todos* como o participante formula, ele inscreve-se na forma-sujeito-professor que busca o inalcançável e por isso ele diz estar *frustrado*, aliás ele chama sua experiência de *frustrante (SD31)* para falar como está percebendo esse momento de interação com alunos não falantes da língua portuguesa.

O sujeito-professor se constitui no embate, constante e sem fim, entre o desejo da teoria, lugar da completude, e a prática, lugar da falta, do ilegitimado, do desvalorizado, isto é, como todo sujeito que ocupa um lugar determinado numa formação discursiva, sua identidade se constitui no conflito entre o desejo da completude e a percepção, ainda que não totalmente consciente, da falta; daí a angústia, a busca incansável de soluções, momentaneamente apaziguadoras, para os problemas do dia-a-dia (CORACINI, 2003, p. 207).

Na discussão proposta por Coracini (2003), conseguimos compreender o porquê da frustração do sujeito-professor. A busca por soluções, quando o professor está sempre *tentando*, sempre na busca de um resultado positivo, por vezes uma busca incansável, acaba frustrando o professor. Esse conflito o constitui. Contudo, é importante entender que são soluções momentaneamente apaziguadoras, que demonstram esse desejo da teoria que o sujeito busca (CORACINI, 2003), mas que não apresentam os resultados que os professores esperam.

“Impelido, então, por suas experiências, crenças e valores pela memória discursiva, o sujeito-professor dá sentido a tudo o que o cerca, assim a si próprio e aos outros com os quais se relaciona [...]” (ECKERT-HOFF, 2002, p. 12). Também pela memória discursiva ele deixa a narratividade contar da sua experiência, que mostra desafios e dificuldades, para os quais, mesmo com sua formação, não encontra soluções. Para Eckert-Hoff (2002), é assim que o sujeito-professor deixa escapar discursos contraditórios que estão sempre em conflito, e dessa forma as FDs atravessam o discurso do sujeito.

A experiência do professor, conseguida por meio da prática, o constitui, mostrando que o sujeito-professor está sempre em forma(ação) e transformação, e que as suas experiências e a relação com a alteridade sempre influenciam na sua constituição. Dentro desse processo constitutivo, identitário e que individua o professor, temos uma posição que ele precisa assumir em sala de aula e que marca bastante a experiência com os alunos imigrantes, é a posição de avaliador. A avaliação causa indagações aos professores, e também a percepção de não ser ouvido sobre essas indagações, isso dá continuidade a esse professor tentante que tenta também

avaliar o outro-aluno-estrangeiro, por isso buscamos discutir essa temática no subcapítulo seguinte.

4.3 A AULA É DE PORTUGUÊS: COMO QUE EU VOU AVALIAR?

A avaliação faz parte do processo de ensino e aprendizagem na escola. A LDB, no art.24, parágrafo 2, diz que a verificação do rendimento escolar deve ser feita mediante “[...] avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”. São essas as condições de produção em que os professores estão inseridos. Uma vez que a memória de que a avaliação faz parte do trabalho do professor se diz pela narratividade, a individuação dele também o coloca no lugar de professor-avaliador, ou seja, se você for um professor e estiver ensinando, algo precisa avaliar e saber o que seu aluno está aprendendo.

No caso de nossos participantes, eles avaliam o seu objeto de ensino: a língua portuguesa. Assim, entra em funcionamento o modo de individuação do sujeito-professor, o qual é preparado pelo Estado para avaliar os seus alunos.

A regularidade que analisamos neste capítulo é a que se refere à avaliação, que esteve presente no dizer dos professores em diferentes momentos da entrevista. Esse tópico faz parte do percurso do professor, faz parte das identificações do sujeito-professor e do seu fazer.

Sobre a temática da avaliação, é possível fazer uma aproximação com o que Coracini (2007, p. 155) observa, que há um “[...] reforço da homogeneidade: todo o mundo deve compreender um texto do mesmo modo, todo o mundo deve aprender os mesmos elementos gramaticais, o mesmo vocabulário, no mesmo momento da aprendizagem, como se o processo fosse igual para todos”. A pesquisadora traz ainda a questão de que, embora seja tratada e enfatizada a necessidade do respeito às diferenças, há sempre esse reforço da homogeneidade, inclusive com discussões constitucionais que proíbem estrangeirismos.

Para essa discussão, apresentamos recortes em que a avaliação apareceu no dizer dos participantes como algo pertinente a eles. Depois, discutiremos essa regularidade e o que possivelmente faz com que o professor traga essa reflexão para a sua fala, é a narratividade mostrando que a memória se diz nas práticas discursivas, produz sentido e faz parte dos processos de identificação do sujeito.

SD34: Mas aí também entra a questão novamente da avaliação/ porque a aula é de português/ ele escreveu o texto em espanhol/ então/ essas são coisas assim que você não tem respostas prontas/ como que ou vou corrigir? Como que eu vou avaliar? Não tem uma

orientação/// aí você vai mais ou menos no subjetivo/ você faz alguma avaliação prévia né/ porque depois vai ter ali a escrita e você compara os dois textos. Se o aluno conseguiu mudar/ melhorar/ tem que levar isso em consideração/ mas isso focando mais na parte da escrita né/ na oralidade/ eu acho que é mais como as línguas são próximas então/ no caso do espanhol é mais tranquilo de entender/ pelo menos pra mim né (P2). (Nessa fala o professor respondia à pergunta inicial, em relação à qual ele teve algumas digressões e ele falou também da avaliação).

SD35: com certeza//sim/// desde como avaliá-los/ porque a gente tem que avaliar de alguma maneira né?// eee a questão de avaliar eles igual aos outros também é complicado/ porque como que eu vou avaliar um aluno que veio de um dia de um outro país e no mesmo dia ele já tá na sala de aula falando outra língua?/(P3). (Nessa fala o professor respondia à pergunta se seria importante ter algum curso nesse processo educativo com alunos imigrantes).

Não se pode aceitar outra língua na sala de aula, afinal, é uma aula de língua portuguesa e isso ressoa no seu fazer, na avaliação e na sua subjetividade. Embora o professor aceite o espanhol e avalie *no subjetivo*, como ele fala, ele está explicando e parece que está tentando justificar a sua avaliação. *Como as línguas são mais próximas, então no espanhol é mais tranquilo entender*, mas e quando surge o crioulo? Há o interdiscurso trabalhando no dizer do professor de que ele precisa avaliar, mas ao mesmo tempo esse interdiscurso também trabalha na individuação do sujeito, que é professor de língua portuguesa e não de língua espanhola, língua outra em relação a qual ele se sente perdido, não sabe como avaliar.

Nesses termos, há uma ilusão de que realmente se compreenda a diversidade. Coracini (2007) afirma que se diz que a diversidade é aceita, mas em teoria, talvez na prática ela não seja realmente respeitada, afinal, todos continuam sendo avaliados da mesma forma: tanto os alunos brasileiros, falantes da língua portuguesa desde pequenos, quanto os alunos estrangeiros que chegaram há pouco ao Brasil e já têm de aprender como se fossem brasileiros.

É importante a análise de como a narratividade vai produzindo efeitos de sentido, por meio da individuação do professor e dos processos e condições de ensino que possibilitam a ele certas identificações e certos dizeres. Os sentidos que o dizer do professor mobiliza são formados, por meio da memória (do interdiscurso), pelos discursos da educação que seguem o mesmo modelo de ensinar e de avaliar – impostos pelo Estado – sem ver as novas realidades e a diversidade que existe em sala de aula (e na sociedade).

A avaliação faz parte da formação do sujeito-professor. Justamente no contexto em que há alunos estrangeiros, em razão da dificuldade que os professores relatam haver no contato com outra língua, aparece a questão da avaliação, afinal, esse processo avaliativo é parte de sua prática e de suas experiências em sala de aula.

A *SD34* demonstra que o professor se coloca no seu dever ao se referir a ele mesmo com o pronome *você*: *você faz alguma avaliação prévia*. O uso do pronome em terceira pessoa distancia um pouco o eu, o sujeito mesmo se coloca em terceira pessoa para falar do que ele (acha que) deve fazer. Ele põe em embate, novamente, as línguas: portuguesa e espanhola. É aula de português, ele diz, sua individuação reivindica seu fazer, não tem como aceitar outra língua, o professor é individuado como sujeito-professor de língua portuguesa. Formado também para avaliar nessa língua e não em outra. Há uma obrigação de o sujeito-professor avaliar, propor avaliações.

Entretanto, a situação se coloca em um âmbito do acontecimento. Os professores, antes da chegada do outro-aluno-estrangeiro, estavam preparados e seguiam uma certa organização em suas aulas para alunos brasileiros. Quando chega um aluno que não é falante da língua portuguesa, há uma ruptura nesse padrão, pondo em dúvida certas metodologias dos professores, inclusive a avaliação.

Esse acontecimento rompe com o que era esperado até então, assim como levanta novas questões: antes realmente os alunos brasileiros aprendiam nas aulas de língua portuguesa? Pelo dizer dos professores, conseguimos entender a narratividade que vai se construindo e os sentidos que vão sendo mobilizados sobre essa ruptura, que surge com a vinda do outro, *diferente*, com outra língua, o que parece mostrar além do estranhamento, um acontecimento.

Compreendendo a obra de Pêcheux (2015), “Estrutura ou Acontecimento”, relembremos as questões que surgem quando é usado o verbo *ganhamos* nas eleições de 1981, nesse momento Pêcheux propõe questões que antes não seriam pertinentes e que não seguiam a mesma estrutura que o verbo tinha antes. *Ganhamos* era usado somente em partidas de futebol, em 1981 tomou outro significado, houve o uso para se referir às eleições.

Em nossa pesquisa, notamos algo semelhante, não com uma palavra especificamente, mas com o efeito simbólico que acontece com a presença do outro-aluno-estrangeiro. Quando o aluno estrangeiro entra na sala de aula e começa a fazer parte das relações de ensino e aprendizagem, surgem questões que antes não seriam pertinentes aos professores, ou à instituição escolar, ou, pensando mais amplamente, ao Estado. Uma delas é a que fizemos no parágrafo anterior: será que os alunos brasileiros realmente aprendiam nas aulas de língua portuguesa antes dessa relação com alunos estrangeiros? Só surgem dificuldades em avaliar e ensinar quando aparece um outro-aluno não falante da LP? Ou na verdade o que acontece é uma quebra de espelhos? Assim, é posto em questão o ensino de LP como um todo.

“A questão teórica que coloco é, pois, a do estatuto das discursividades que trabalham um acontecimento, entrecruzando proposições de aparência logicamente estável, suscetíveis de

resposta unívoca (é sim ou não, é x ou y, etc.) e formulações irremediavelmente equívocas” (PÊCHEUX, 2015, p. 28). O professor usa uma proposição estável e muito pertinente para sua ação como sujeito individuado: *a aula é de português*. Entretanto, o aluno rompe com esse padrão escrevendo em espanhol – e falando em espanhol, e significando de outra forma, não da mesma maneira que seus colegas brasileiros.

Esse outro faz o professor lidar com o sistema de evidências, afinal há um efeito ideológico de que, por falar português, o aluno entende o conteúdo, por isso o professor sente que *caiu de paraquedas*, porque a sua subjetividade, sua individuação, suas práticas discursivas e o interdiscurso que o constituem não dão conta de lidar com essa nova condição de produção, com esse acontecimento.

A *SD34*, a qual analisamos neste capítulo, apresenta novas perguntas que demonstram um sujeito-professor que se vê perdido, inclusive pela afirmação que ele faz de que não tem *uma orientação*. Há um vazio de memória, seus processos de identificação parecem não dar conta perante esse novo processo de produção: uma sala de aula com falantes e não falantes do português. O professor pergunta, (se) questiona, busca orientações, mas não encontra, não sabe o que e como fazer, isso não faz parte de sua individuação, o professor é aquele que tudo sabe, ou é aquele que *tem que* saber, de acordo com as práticas determinadas pelo Estado. Mas e quando não sabe?

O professor acha uma saída para suas indagações quando ele considera o que o aluno *consegue fazer*, mesmo que seja na língua espanhola ele acaba considerando, o que é uma possível solução. Como esse professor tem a formação em espanhol, ele se reconfigura, muda a estratégia para que consiga avaliar seu aluno. O professor pode ocupar diferentes posições em seu discurso, pois o sujeito se constitui pela dispersão (ECKERT-HOFF, 2002, p. 99), ele pode ser ora professor de LP, ora de línguas, ora de produção textual e, assim, aceitar a outra língua. Faz parte da sua constituição como sujeito-professor. Aqui, a narratividade produz sentidos no dizer e no fazer do professor ao trabalhar na memória de sua formação.

A *gente/nós* professores/todos *devemos* avaliar de alguma maneira, não importa como, mas a individuação do professor faz com que toda a narratividade apresente essa memória do avaliar, é uma função importante e que deve ser cumprida pelo sujeito-professor. Do contrário, nem seu fazer nem ele como sujeito estarão completos. Ainda, o professor classifica a situação de avaliar os alunos estrangeiros da mesma maneira que os alunos brasileiros como algo *complicado*. Complicado, no dicionário Michaelis, significa: 1. *Em que há complicação*. 2. *Difícil, embaraçado*.

Observamos que novamente temos o atravessamento do significante difícil. Nesse caso, vemos um jogo parafrástico com as palavras *dificuldade* e *barreira*, as quais analisamos nos capítulos e subcapítulos iniciais desta pesquisa. *Complicado* retoma essa dificuldade encontrada e experienciada no contato com o outro, com o diferente, é algo que marca a experiência do professor, afinal, foge das experiências anteriores em que não havia alunos estrangeiros em sala de aula, encontra uma falha na memória, marca um acontecimento que põe em jogo sua prática e seu processo de individuação. O professor diz que é complicado avaliar igual, então tem que ser diferente?

Ao negar que se possa avaliar de *igual* maneira os alunos estrangeiros e brasileiros, o professor produz sentidos, seu discurso e sua narratividade produzem sentidos, em um jogo com a memória. Segundo Eckert-Hoff (2008, p. 97), “Ao negar, o sujeito está afirmando, está emitindo uma voz afirmativa que ecoa, vinda do interdiscurso. Tal dizer leva-nos a compreender que a negação revela, embora tente camuflar, o que é e não é dito ao mesmo tempo”. Não é igual, porque é *diferente*, assim retomamos a *SDI*, primeira sequência discursiva que analisamos neste trabalho, a qual já inicia trazendo e tecendo esses possíveis sentidos em que agora, no contexto em que se encontram, o processo educativo, a metodologia, a língua, a avaliação e o professor são diferentes.

O sujeito-professor não diz que é diferente, essa informação é silenciada, pois ele diz que não é possível avaliar o aluno estrangeiro *igual* (no sentido de ser da mesma maneira) ao aluno brasileiro (ele usa o termo: *os outros*). Nessa perspectiva, frisamos que o não dizer também significa, o silêncio significa. De acordo com Orlandi (2007, p. 68), “O silêncio não é o vazio, ou o sem-sentido; ao contrário, ele é um indício de uma instância significativa. Isso nos leva à compreensão do ‘vazio’ da linguagem como um *horizonte* e não como *falta*”. Embora o professor não diga que há uma diferença no avaliar os alunos brasileiros, que talvez ao avaliar o aluno brasileiro não seja *complicado*, os sentidos se desdobram e demonstram essa diferença encontrada pelo professor na avaliação ao ter essa nova experiência com alunos estrangeiros em sala de aula, pois ele não pode avaliar de forma *igual*.

O vazio da linguagem, como nos diz Orlandi (2017), ou esse vazio na memória do professor, na sua individuação, o colocam na posição de professor que não sabe tudo (e como poderia saber?). Trata-se de um professor que é individuado a ensinar, a avaliar e a falar com alunos brasileiros, falantes da língua portuguesa, mas que não sabe, sente dificuldade em relacionar-se, em avaliar e ensinar alunos falantes de outras línguas. Esse novo processo de produção que surge o impele a perceber que não está preparado para tudo que surge em uma sala de aula, seus processos de identificação buscam saídas e possibilidades para o trabalho em

sala de aula com outras experiências, mas não há nada específico em relação ao outro-aluno-estrangeiro.

Esses dizeres apontam para um sujeito-professor deslocado, que agora, com alunos estrangeiros em sala de aula, não sabe como avaliar. Não pode ser igual, afinal eles têm outra língua, mas e como deve ser? Nem o professor sabe, ele nos lança perguntas como quem solicita ajuda, uma orientação.

Segundo Orlandi (2007, p. 29-30), “O homem está ‘condenado’ a significar. Com ou sem palavras, diante do mundo, há uma injunção à ‘interpretação’: tudo tem de fazer sentido (qualquer que ele seja). O homem está irremediavelmente constituído pela sua relação com o simbólico”. No silêncio ou no dito, o sujeito-professor significa, seu discurso significa. Essa relação com o simbólico o impele a significar, a produzir sentidos, assim, é no gesto interpretativo que analisamos os efeitos desses sentidos produzidos pelos dizeres dos professores, e como eles significam.

Mesmo sem perceber, nossas palavras estão sempre nesse jogo do dito e do não dito. Falamos, por meio de paráfrases, sempre rememorando outros dizeres. Quando falamos, só há sentido para o outro porque existe uma memória, esse jogo da memória, do interdiscurso, movimenta-se no dizer, na/pela narratividade, e é aí que os sentidos se movimentam e se fazem significar.

Nessas dificuldades e dúvidas encontradas, no *diferente* percebido, o dizer do professor desliza para distintos sentidos. A narratividade vai tecendo uma experiência demarcada pelos processos de identificação nos quais o sujeito-professor se inscreve, pelas FDs que o constituem e pela memória discursiva. Assim, interessa-nos, como menciona Orlandi (2017a, p. 75), “[...] o lugar da presença significativa do corpo nesse sujeito individuado”. Para a autora, o corpo e a subjetividade do sujeito são afetados pelos efeitos de sentido que o seu gesto de interpretação produz. O gesto de interpretação do sujeito-professor sobre seu fazer é o de quem não é ouvido, que pede ajuda, pede *orientação*, mas não tem.

Há uma pergunta secundária que foi feita na entrevista, que é se os professores tinham alguma formação ou cursos que auxiliassem no trabalho com alunos estrangeiros. Alguns dos recortes das respostas seguem transcritos nas SDs 36, 37 e 38:

SD36: a princípio pelo/ pelas escolas [pausa]/ não/ então não tem esse amparo e também a gente tem muita dificuldade em relação a conseguir intérpretes/ então o ano já tá praticamente na metade e não/ nossa escola não tem intérprete de espanhol ainda/ acho que agora talvez vão conseguir, mas com a quantidade de aluno que tinha no início do ano já matriculado que precisaria desse auxílio/ não tinha esse suporte/ (P1).

SD37: não/ não tem nada/ e aí por mais que a gente reclame quando/ por exemplo/ vem o articulador nas escolas/ quais são as demandas?/ o que vocês precisam?/ a gente fala, fala, fala/ mas não tem nenhum retorno/ a secretaria até colocou numa formação que eles tão pensando em algo pra ajudar esses alunos/ mas nós já tamo em junho/ então se a proposta deles aparecer lá em outubro/novembro/// (P2).

SD38: seria bem pertinente se tivessem cursos / qualquer tipo de formação que auxiliasse os professores né// a genteee/ que veio já da língua espanhola/ do estudo da língua espanhola/ talvez tenha dificultado um pouquinho menos// eu não gosto de falar que facilita porque a gente nunca tá preparado/ né/ mas ajuda um pouquinho mais/ (P3).

Na *SD37*, P1 destaca que não tem esse amparo, *não tinha esse suporte*. Ele demarca, com o advérbio de negação, a falta de auxílio sentida nessa experiência com o outro-aluno-estrangeiro e na sua prática, ele traz novamente a palavra *dificuldade*, que é uma palavra repetida em várias *SDs* dos professores, mas agora demarcando a questão de não haver um auxílio, uma formação.

Esse professor também apresenta em sua resposta a questão do intérprete de espanhol, justamente por necessitar uma ajuda e não a ter por meio de cursos e formações, então ele resgata a ideia do intérprete, que para ele é uma ajuda. Esse professor é o que nos contou que procurou por interesse próprio cursos para aprender a língua espanhola.

Em seguida, na *SD37*, novamente temos a demarcação e, inclusive, a repetição do advérbio de negação, o sujeito professor afirma que *não/não tem nada*, inclusive utiliza uma oração concessiva *por mais que a gente reclame*, não acontece nada. Ele usa o recurso da repetição novamente do verbo *falar*: *a gente fala, fala, fala*. Isso dá ênfase e mostra que o professor busca e precisa de uma ajuda, mas não se sente ouvido, inclusive, ele utiliza a conjunção adversativa *mas* para demarcar que não há nenhum retorno.

O professor novamente se vê na posição do sujeito-professor que pensa no outro, considerando e se conformando no fato de que a secretaria tenha falado que *estão pensando em algo para ajudar esses alunos*, o que demonstra que esse professor já interpreta como algo positivo saber que a secretaria está pensando nos alunos. Vale lembrar que a pergunta era a formação para o professor, mas talvez o professor fale dessa ajuda ao aluno porque se o aluno aprender a falar e escrever na língua portuguesa a ajuda valha também para o professor, porque assim ele não terá de pensar em outras formas de ensinar ou de avaliar. Temos a marcação linguística desses professores que demonstra essa falta de formação referente ao contexto em que se encontram, com alunos imigrantes em: *não tem esse amparo; não tinha esse suporte; não/ não tem nada; a gente fala, fala, fala/ mas não tem nenhum retorno; nada*.

Na SD38 o professor usa o verbo no futuro do pretérito do indicativo, pensando numa possibilidade que *seria pertinente*. O professor inclusive considera que *qualquer tipo de formação que auxiliasse os professores* já seria pertinente. E coloca a sua formação na língua espanhola como um instrumento importante para superar as dificuldades encontradas em sala de aula. Chamou-nos a atenção o uso da palavra *qualquer*, substantivo indefinido que é usado quando não há especificações, o que demonstra que não há nada e que qualquer coisa serviria? O professor sente a necessidade de qualquer ajuda, desde que haja algo que o oriente. O sujeito-professor precisa de (qualquer) formação.

De acordo com Coracini (2015, p. 133),

É muito comum ouvir críticas ao professor que não tem método, não ensina e não agrada o seu aluno, enfim, que está mal preparado, que precisa de reciclagem ou cursos de formação ou treinamento, que não aplica o que aprende nesses cursos, que não tem paciência... Com o reforço da mídia jornalística, o professor recebe críticas de todos os lados: não se leva em conta o quanto precisa trabalhar para poder ter um rendimento mensal satisfatório.

Nessa desconsideração em relação ao trabalho do professor, há também a questão apontada pelos sujeito-professores, que *falam, falam, falam*, e muitas vezes não têm *suporte*. Muitas vezes, acaba-se atribuindo toda a culpa do fracasso escolar ao professor, mas não se vê o lado dele. Ele não é ouvido. É um grito em silêncio. Que às vezes fala, mais de uma vez, mas, por não ser ouvido, cansa-se. Como Coracini menciona, são críticas de todos os lados, mas pouco se oferecem cursos ou formações, será que é ele que tem de buscar? E se busca, se pede, é ouvido? Ele é um sujeito individuado pelo Estado, portanto, deveria ter o suporte deste.

O professor não sabe como avaliar seus alunos e isso o inquieta. Dentro desse não saber deslizam outros sentidos: não saber lidar com o outro-aluno-estrangeiro nem com a língua que fala; a outra cultura que atravessa a cultura brasileira, a memória de cultura que o sujeito-professor carrega na sua constituição. É perceptível como os participantes falam da sua experiência e da necessidade que sentem de formações, talvez porque tenham aprendido assim, com formações e cursos que auxiliem no seu fazer docente. Eles dizem mais de si do que da própria prática, pois nas fal(h)as deixam escapar essa necessidade de auxílio, de suporte, de formação.

Não dizem que se sentem perdidos, mas pedem ajuda por meio de diferentes marcas discursivas, afirmam que seria pertinente o oferecimento de cursos; a vinda de intérpretes; a ajuda para os alunos (quem sabe para não falar diretamente que precisam de ajuda para si). Rosa (2013, p. 421) explica que, “Atrelada ao campo psicanalítico, [...], a questão do desejo implica

sempre uma falta, pois é somente porque existe essa falta que o sujeito deseja”. O sujeito-professor deseja ser ouvido, deseja conseguir ensinar o outro-aluno-estrangeiro, deseja avaliar e a falta – o vazio de não saber como fazer isso com alunos não falantes do LP – impulsiona esse desejo.

Nessa direção, Eckert-Hoff (2008, p. 75) explica que, “Em cena, o sujeito-professor encena um outro lugar, possível e desejável, que revela que as vicissitudes de seus anseios se misturam com outras experiências, com vozes de diferentes lugares, que passam a compor, sempre e inevitavelmente, a tessitura de seu ser e de seu fazer”. Assim, quando falam de seu fazer, falam de si também, como seu ser se constitui, quais seus anseios, anseios que se mesclam e se perdem nas próprias experiências contadas.

Muitas vezes, não dizem diretamente que querem ajuda, mas deixam escapar, pelo não dito, que necessitam de ajuda. Esse não dizer remete ao silêncio, “[...] que atravessa as palavras, que existe entre elas, ou que indica que o sentido pode sempre ser outro, ou ainda que aquilo que é mais importante nunca se diz, todos esses modos de existir dos sentidos e do silêncio nos levam a colocar que o silêncio é ‘fundante³¹’” (ORLANDI, 2007, p. 14). Orlandi (2007) afirma que as palavras são atravessadas pelo silêncio, e ao silenciar elas significam. Ao silenciar a sua necessidade de formações, falando somente que não há suporte, não deixando claro que precisa de suporte, o sujeito-professor deixa escapar que há essa necessidade.

Temos uma *SD39*, que marca e talvez entrelace todos os sentidos construídos até aqui pelos dizeres dos professores:

SD39: com todas as salas/você tem que passar nas mesas/repetir o que você já falou de forma individualizada////então você tem que dar uma atenção individualizada maior/que você não tinha/ antes você falava/ explicava a atividade/ e//ficava lá na tua mesa//daí vinha um ou outro aluno perguntar/mas era isso//e agora parece que você// que a explicação pro grande grupo não é o suficiente/// (P2).

Nessa *SD*, um dos participantes deixa claro que *antes* – demarcando um tempo, quando não se tinha aluno estrangeiro em sala de aula – *você* (ele usa terceira pessoa para referir-se a si mesmo, distanciando-se no discurso, talvez porque sinta-se deslocado) conseguia explicar a atividade de uma maneira que pudesse ficar na mesa e nada de mais acontecesse, todos conseguiam fazê-la. *Agora*, momento presente em que se encontram alunos imigrantes nesse processo de ensino e aprendizagem, a explicação para *o grande grupo*, para toda a turma, não

³¹ O silêncio fundador para Orlandi (2007, p. 24) é “[...] aquele que existe nas palavras, que significa o não dito e que dá espaço de recurso significante produzindo as condições para significar”.

é *suficiente*. Aqui ele demarca a questão da diferença percebida por eles. Da dificuldade, do não ser ouvido ou entendido pelos próprios alunos. Do acontecimento que marca essa experiência. Rompeu-se a ilusão de que todos aprendem da mesma maneira, com a mesma explicação ou com o mesmo ritmo. O outro-aluno-estrangeiro obriga a enxergar as diferenças presentes em uma sala de aula.

O professor tem um papel a ser exercido em sala de aula, que é o de ensinar a língua portuguesa, aquela que está preparada nas suas formações e nos documentos para alunos falantes da língua portuguesa. Quando esse sujeito se depara com alunos não falantes da LP, há uma ruptura do esperado, rompem-se as expectativas, porém o interdiscurso continua ali, a narratividade vai se formando pela memória discursiva que constitui o professor, os sentidos vão sendo produzidos por meio das experiências e dos discursos que já constituem o professor, ele está constituído daquela forma, naquela posição de sujeito-professor de língua portuguesa, e é assim que ele produz sentido, mesmo que agora haja uma outra demanda, a sua constituição como sujeito individuado é anterior a essa demanda.

Claro que como professores sempre podemos nos atualizar, reinventar, mas esse não é o nosso tema de trabalho, e sim entender como o dizer do professor é constituído – por meio da narratividade que produz sentidos pelo funcionamento da memória. Quando ele coloca que essa nova experiência é diferente, é desafiadora, traz dificuldade, não é porque ele não quer fazer diferente, mas porque as suas formações discursivas o impelem a dizer assim, ele está individuado pelo Estado de uma forma que o faz perceber e dizer dessas diferenças em sala de aula, e quem sabe ver só (ou acima de todo processo) a dificuldade.

PARA EFEITO DE CONCLUSÃO

O objetivo desta pesquisa foi analisar efeitos de sentidos de dizeres do sujeito-professor de língua portuguesa sobre sua experiência em sala de aula com alunos imigrantes. Conseguimos alcançá-lo por meio dos dizeres dos participantes. Graças às suas participações, conseguimos ter acesso à materialidade do discurso e, assim, pelo gesto interpretativo, entender quais sentidos se constroem nesses dizeres.

No gesto de análise, foi possível identificar como a relação entre sujeito-professor e o outro-aluno-estrangeiro implica não só nas identificações dos sujeitos, mas também no próprio ensino da língua portuguesa de acordo com as narrativas dos professores. É na forma como a memória se diz, pela narratividade, que o dizer do sujeito-professor produz sentidos, de acordo com os modos de individuação com os quais o sujeito se identifica.

A partir das discussões feitas até aqui, entendemos que há um encontro do professor com o outro, outro aluno (não o brasileiro), outra língua (não a portuguesa) e outra cultura. O professor fala de pontos positivos, como a relação com uma nova cultura. A partir disso, compreendemos que esse conceito também é constitutivo dos sujeitos, mas que talvez os professores tenham tocado nesse assunto pelo funcionamento da memória discursiva, a qual se diz na narratividade e provoca efeitos de sentidos que mostram tentativa da busca de um ponto positivo na relação com esses alunos estrangeiros que logo desliza para as dificuldades encontradas.

Nesse contato com outro, o professor encontra dificuldades, barreiras. Esse estranhamento permite que o professor se veja de fora e é chamado a pensar e reencontrar a sua própria língua (DE NARDI, 2010). Só agora, com o outro, com o estranho, são percebidas as fragilidades da nossa própria língua, ou melhor dizendo, as fragilidades do ensino dessa língua, que às vezes nem parece ser nossa, nem ser dos alunos brasileiros, porque talvez eles mesmos sentissem dificuldades que não fossem tão perceptíveis porque falavam em português. O outro-aluno-estrangeiro aparece para olharmos de fora, analisarmos que há algo que antes também não funcionava, mas antes não era observado.

Os caminhos seguidos por nós até aqui nos permitem pensar em um ponto de chegada. O professor possibilita a narratividade ao dizer a sua experiência com diferentes falantes em sala de aula, marcando uma relação muito importante no seu fazer, que é a relação com o outro. Esse se relacionar com o outro-aluno-estrangeiro, com a outra cultura, com a outra língua marca um professor constituído e individuado pela alteridade, marca também o fazer desse professor

na alteridade. Não há ensino de LP sem aluno, mas também não há ensino sem que se fale a língua que nomeia o componente curricular – Língua Portuguesa.

Todo esse processo delinea e constitui a individuação do sujeito-professor, o qual é individuado pelo Estado, pela sua posição e pela forma-sujeito na qual se inscreve. Os modos de individuação marcam a narratividade do sujeito-professor assim como seus processos de identificação, e inscrevem o sujeito em espaços de interpretação determinados (ORLANDI, 2017a).

Uma palavra que caracteriza todo o processo percebido pelos participantes, e que os coloca em espaços de interpretação determinados, é a palavra *dificuldade*, a qual retorna em diferentes momentos das entrevistas em processos parafrásticos, que produzem efeitos de sentido e retornam para a cadeia significativa da dificuldade encontrada nessa experiência. Essa dificuldade apontada pelo dizer dos professores não quer dizer que antes dos alunos imigrantes em sala de aula não houvesse dificuldade, porém, quando eles falam que é *diferente agora*, mobilizam esse sentido de que a dificuldade é perceptível nesse contexto com alunos estrangeiros. Um contexto *diferente*, a memória discursiva e a individuação se dizem pela narratividade para mostrar que algo foi alterado. Não há como algo ser *alterado* sem que se considere o outro (alter), sem que o professor se coloque como outro ou sem que se desloque para outros lugares.

Não há ensino nem aprendizagem se o professor não tem em sua individuação a formação necessária e que lhe dê suporte para o ensino. Se o professor é individuado de maneira que o seu fazer se dê a partir do ensino de língua portuguesa a alunos falantes dela, ele parece dar conta do que é proposto, ou pelo menos tem essa ilusão. Entretanto, quando um aluno que não fala a língua portuguesa é inserido em sala de aula, não é permitida nem a ilusão de que se está ensinando a língua portuguesa. O professor não encontra suporte nem memória – a que o constitui como sujeito do discurso – que lhe deem amparo ou que lhe orientem sobre como ensinar um aluno que não fala português. Não há em sua trajetória nem na sua constituição como sujeito algo que lhe guie nesse ensino ou nessa experiência, por isso a *dificuldade* atravessa os sentidos dos seus dizeres.

Nem mesmo quando se trata de documentos oficiais, de cursos, formações ou qualquer aparato oferecido pelo Estado, o professor encontra a solução ou ao menos o *amparo* (como um dos participantes formula) para as dificuldades encontradas em seu fazer. Ele busca a partir do que ele já tem, para ver se consegue dar conta de sua função. P2 e P3 veem amparo na sua formação em língua portuguesa e espanhola, já P1, que não tinha formação em espanhol, fez

um curso para conhecer a língua e buscar entendê-la. Apesar dos esforços de aproximação com o espanhol, é excluído o crioulo, a língua de alguns dos alunos estrangeiros.

De modo geral, o que vimos é que o professor não está ensinando a língua portuguesa, mas sim a sua gramática ou funcionalidades da língua, conteúdo preparado para quem já é falante dela. Assim, ao deparar-se com não falantes, rompe-se o esperado e põe-se à luz uma nova forma de ver nosso próprio país, que, embora seja visto como acolhedor, não acolhe a língua do outro.

Essa mudança percebida, dificuldade que se mostra na narratividade, faz parte da experiência e da constituição do sujeito-professor. Ela o faz deslizar para diferentes sentidos, entre a hospitalidade e a hostilidade, na hos(ti)pitalidade. O professor parece estar entre a sua língua e a língua do outro, entre a cultura brasileira e a cultura outra (mesmo que não seja especificado como essa cultura do outro se faz presente, ele a cita como algo positivo e importante), entre a aula com alunos falantes de LP e agora uma nova aula, com falantes de outras línguas.

Esses processos requerem a individuação do sujeito e os processos de identificação. É o trabalho do acontecimento na sua atualidade, que convoca a memória e começa a se organizar (PÊCHEUX, 2015). Esse acontecimento trabalha com a opacidade da linguagem. O que antes parecia transparente em relação ao ensino da língua portuguesa agora se mostra mais profundo e marcado pelo equívoco e pela deriva.

Orlandi (2017a) anuncia que o Estado também falha nos modos de individuação do sujeito, isso produz a falta. Segundo a autora (2017a, p. 107), “[...] a falta, em nossa concepção, é o lugar do possível: possível de que não seja assim, possibilidade do sentido outro, com a condição que ele ecoe na história, produzindo o deslocamento”. O sujeito professor está em espaços de interpretação em que é colocado pelo seu modo de individuação. São as práticas discursivas que o constituem e os seus gestos interpretativos que o vinculam a esse espaço de interpretação, por isso ele significa e produz a narratividade a partir dessas identificações.

Não é o professor que produz esses efeitos de sentido, é o sujeito-professor individuado. É exatamente quando há acontecimento, quando há deslocamento e falta, que o sujeito significa. Os seus gestos interpretativos e a forma-sujeito trabalham a partir da memória discursiva, e por isso o professor, mesmo percebendo dificuldade, *tenta* conseguir que seu aluno aprenda, tenta falar da cultura outra. E nessas tentativas há outros sentidos que emergem, como o da hos(ti)pitalidade.

Nas considerações de Derrida (2003, p. 59), o Estado pode ao mesmo tempo tornar possível a hospitalidade e a impossibilidade do lar, eis um paradoxo, “Essa máquina interdita a

hospitalidade, o direito à hospitalidade, que ela própria deveria tornar possível”. O Estado, o mesmo que recebe imigrantes e que os coloca na escola, deveria tornar possível a hospitalidade, recepcionar e inserir esses alunos vindos de outros países, em teoria é o que faz. Entretanto, é o mesmo Estado que estabelece a língua portuguesa como língua nacional e de ensino em sala de aula. Ao mesmo tempo que os alunos são recebidos, é desconsiderada a sua língua e a sua cultura. É também o mesmo Estado que individua o sujeito-professor e não o prepara para a acolhida desses alunos, ou melhor, desse outro-aluno-estrangeiro.

O que é mobilizado nos nossos gestos interpretativos é que o sujeito-professor se individua e se identifica, além do seu fazer e da sua experiência, por meio da relação com o outro. Não fala de si nem de sua prática sem falar de seu aluno. Orlandi (2017a, p. 75) explica que o sujeito é individuado pelo Estado e pelas instituições e discursos que aí circulam, é por esses modos de individuação que os processos de identificação desses sujeitos vão se apoiar. O sujeito-professor, para além dessa relação simbólica e política com o Estado, também se individua pela relação com o outro, a relação com a alteridade tem a ver com a constituição da forma-sujeito histórica e também do seu modo de individuação (ORLANDI, 2017a). Por isso, notamos que a narratividade sempre remete à alteridade, memória que produz sentido com o outro e pelo outro.

“Depois de um tempo apreciável, analisando discursos, sempre nos damos conta, na prática, de que há a teoria em sua relevância, mas, é, sobretudo, a prática analítica que nos leva à reflexão, a deslocamentos teóricos, ou a descobertas de procedimentos de análise, e avanços metodológicos” (ORLANDI, 2017a, p. 281). Pretendemos, com esta pesquisa, avançar um pouco nesse processo da narratividade e da individuação na constituição do sujeito, pensando em um sujeito sempre constituído pela relação com diferentes outros (aluno, cultura, língua, experiência), assim como um sujeito constituído pela falha, pelos deslocamentos que permitem analisarmos não somente sua individuação, mas também o seu fazer.

Há diversos processos discursivos constituídos e possibilitados pela narratividade que se construiu a partir das SDs que recortamos das entrevistas com os professores. A língua portuguesa colocou em jogo contradições, de acordo com Pêcheux (2014, p. 83-84), “As contradições ideológicas que se desenvolvem por meio da unidade da língua, são constituídas pelas relações contraditórias que mantêm, necessariamente, entre si ‘os processos discursivos’, na medida em que se inscrevem em relações ideológicas de classe [...]”.

Quando o professor se viu diante de alunos que não falavam a língua portuguesa, a língua uma ensinada em sala de aula, ele se viu diante de uma *barreira*, que nomeou também como *dificuldade*, pois não sabia *como lidar* e *como avaliar* nessa condição de produção, pois

não tinha em seus modos de individuação referência a essa prática. Até a chegada dos estrangeiros, o professor ensinava alunos que já eram falantes da língua portuguesa, alunos brasileiros. Quando o outro-aluno-estrangeiro entra em sala de aula, há deslocamentos, há um acontecimento que rompe com a estrutura que se tinha até então do ensino da língua portuguesa. Algo se *altera*.

Para Pêcheux (2015, p. 56), “[...] todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes [de memória] e trajetos [sociais]: todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação”, ele ainda acrescenta que “[...] não há identificação plenamente bem-sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada, de uma maneira ou de outra, por uma ‘infelicidade’ no sentido performativo do termo [...]”. Em nossa análise, conseguimos, a partir dos gestos interpretativos, compreender essa agitação nas filiações de identificação do sujeito-professor, o qual é afetado por essa “infelicidade” encontrada pelas dificuldades no percurso, afinal, a identificação do sujeito-professor não é plenamente bem-sucedida e nunca finalizada.

O dizer do professor deixa emergir diferentes efeitos de sentido, em que o sujeito-professor de LP parece estar entre a hospitalidade e a hostilidade – hos(ti)pitalidade –, ou entre a acolhida do seu aluno e o (des)acolhimento. A memória que se diz, por meio da narratividade, constrói os sentidos de um professor que tem uma formação específica e que usa dessa formação para tentar ensinar um aluno estrangeiro, mas se vê sem *orientação*, sem *amparo*, isso agita a sua filiação sócio-histórica de identificação, sua individuação, o sujeito-professor é afetado por esse acontecimento. O seu fazer também.

O dizer da memória pela narratividade mostra um sujeito-professor individuado que também significa na falha, na ruptura, no acontecimento. O professor se mostra sempre tentando, resistindo, pois tenta (lembrando que o verbo *tentar* é verbalizado pelos professores) oferecer o melhor de sua formação para seus alunos, mesmo em suas falhas e contradições, mesmo com a hos(ti)pitalidade que se constrói em seu dizer.

Esse sujeito também mostra falhas no próprio sistema de ensino. O Estado falha, pois inclui um aluno em sala de aula sem considerar a sua língua e sem considerar que o professor pode não estar preparado para isso. No entanto, o sujeito-professor traz isso à luz, a partir da relação com o outro-aluno-estrangeiro, de modo que é possível interpretar uma falha no ensino de línguas, que antes parecia ser um ritual sem falhas, mas, com essa nova relação em sala de aula, é trazida à tona, é percebido que há falhas. Assim, ensinamos a língua para quem já sabe, mas quando não sabe, emerge a narratividade da dificuldade.

Nos deslizes permitidos pelo discurso, temos um sujeito que diz querer *acolher* o outro, querer *inserir* o outro, mas o processo da narratividade em que a memória vai se dizendo no dizer do professor permite perceber que na verdade não há esse acolhimento, que as suas formações discursivas fazem com que ele derive para o que o constitui. Nesse ato, a própria história do apagamento de outras línguas no Brasil ressoa na narratividade. O outro-aluno-estrangeiro faz o professor lidar com o sistema de evidências, na verdade pode fazer com que o sistema de ensino e aprendizagem lide com esse sistema de evidências.

Muitas vezes pode parecer que os alunos falantes da língua portuguesa aprendem o português por serem falantes dessa língua, porém talvez não seja assim; talvez não se queira que percebamos que não há essa aprendizagem efetiva. O aluno estrangeiro vem para mostrar que realmente pode haver necessidade de reformulações no ensino da LP e na formação de professores. Assim, deparamo-nos com o real, o que está ali, mas não é perceptível, existe e ponto. Significa e produz significações, efeitos de sentidos, mobilização na memória e, portanto, na narratividade.

Ao elaborar um fechamento para este trabalho, é momento oportuno de pensar nas motivações iniciais e como elas se desenvolveram ao longo da pesquisa. A ideia inicial era saber da experiência do sujeito professor sem saber muito que conceitos seriam mobilizados. Havia intenção de mobilizar a AD como linha teórica; portanto, foi pensado que os gestos interpretativos conduziram o restante. Parece que seria simplesmente falar da experiência do professor, mas foi muito mais falar do sujeito-professor e da sua relação com a sala de aula e com o outro-aluno-estrangeiro, e até mesmo a relação do professor com o aluno brasileiro, que o faz mostrar a sua identificação com a sua própria língua e cultura.

A narratividade e a individuação vieram como conceitos-chave para nosso trabalho, mostrando como a análise de discurso é complexa e como os sentidos se constroem e fogem do que achamos que sabemos. Os efeitos de sentido que o dizer dos professores nos trouxe possibilitaram afirmar a escolha da teoria, na verdade os próprios dizeres deles direcionaram-nos para a escolha da teoria e dos conceitos a serem mobilizados, por meio da construção da significação, dos sentidos muitos.

Fica, ainda, uma possibilidade de continuação da pesquisa, porque há espaço para compreender mais profundamente o sistema de ensino da LP. Além disso, poderia ser tecida uma pesquisa para compreender a perspectiva do ponto de vista do outro-aluno-estrangeiro, analisando os sentidos do seu dizer em relação à posição que ele ocupa no cenário das aulas de língua portuguesa. Todos esses são percursos visíveis e possíveis a partir desta pesquisa.

O percurso de nosso gesto de análise viabilizou compreender que a constituição do sujeito-professor se dá entre-meios, na hos(ti)pitalidade, na cultura outra em relação com a cultura brasileira, na língua outra em tensão com a língua portuguesa, na individuação do outro como estrangeiro e na sua própria individuação como sujeito-professor de língua portuguesa. Nesses entre-lugares o professor tenta significar e fazer valer o seu papel de sujeito individuado, que é ensinar a língua portuguesa.

No entanto, é nesse acontecimento que surge a dificuldade, a qual vai se tecendo nos fios do dizer dos professores e que, pela narratividade, constrói sentidos que mostram que a memória discursiva não dá conta na resolução desse problema, mas emerge em suas tentativas, em seus dizeres. Entendendo o papel do Estado na individuação do sujeito e na validação da hospitalidade, percebemos que, para que haja a superação dessas dificuldades, são necessárias modificações não só no fazer docente, mas em uma estrutura maior, na instituição que individua e que demarca as práticas discursivas dos sujeitos-professores: a educação.

Assim, ao relembrar nossa pergunta de pesquisa – quais sentidos são produzidos pelos dizeres do professor de língua portuguesa sobre sua experiência em sala de aula com alunos imigrantes e como isso afeta o fazer docente segundo o que o professor diz? –, acreditamos ter mobilizado uma resposta, não definitiva nem acabada, pois os sentidos podem sempre ser outros. Entendemos que o professor como sujeito do processo de ensino é afetado pelas diferentes situações percebidas em sala de aula, assim seu fazer docente também é. Os sentidos são muitos e demarcam as dificuldades e a diferença percebidas na chegada de estrangeiros em sala de aula. Isso influencia não só nas identificações nas quais o sujeito-professor se inscreve, mas também o seu próprio fazer.

Quando o professor sente a dificuldade, tenta diversas maneiras de ensinar e nesse ato ele tenta também modificar o seu fazer, afinal, o seu fazer vem de sua posição-sujeito e, como os professores participantes de nossa pesquisa formulam, esse processo de ensino com alunos não falantes da LP traz a *dificuldade*, a qual é percebida nesse novo processo com a presença do outro-aluno-estrangeiro, o que demarca também a *dificuldade* no fazer docente. Isso desmascara algumas dificuldades presentes em sala de aula, propondo, assim, análise e reflexão sobre o ato de ensinar, bem como sobre o próprio fazer docente, que requer formações e reformulações que possibilitem novas metodologias para que a aprendizagem de fato ocorra, a fim de que a *dificuldade* seja superada ou ao menos contornada se torne menos frustrante para os envolvidos no processo.

Nessa perspectiva, o Estado deveria proporcionar maior amparo aos professores, como eles solicitam, pois deixam emergir, pela narratividade, efeitos de sentidos que demonstram a

dificuldade encontrada na relação com o outro-aluno-estrangeiro e dizem ter a necessidade de orientação. Para que essa relação em sala de aula dê resultados positivos no ensino e na aprendizagem, são necessárias políticas públicas que, de fato, acolham os estudantes estrangeiros, assim como orientem os professores de língua portuguesa.

Nesse cenário, talvez um início seria reestruturar os documentos oficiais, reconhecendo a presença de outras línguas. Ainda, há a necessidade, como os próprios participantes solicitam, de cursos e formações que orientem os professores, que os auxiliem e deem amparo na maneira como ensinar o outro-aluno-estrangeiro, o qual não é falante da língua portuguesa. A individualização e a formação dos professores ainda não dão conta de ensinar esses alunos não falantes do português, não que o sujeito-professor precise dar conta de tudo, mas é fundamental que esses profissionais se sintam amparados e preparados para superar as dificuldades que se apresentam no caminho.

REFERÊNCIAS

ACHARD, P.; DAVALLON, J.; DURAND, J. L.; PÊCHEUX, M.; ORLANDI, E. P. **Papel da memória**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 de jun. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 de maio de 2022.

CELADA, Maria Teresa. Sobre a (im)possibilidade de exposição à alteridade: aspectos da formação de professores de língua(s). **Entremeios** - Revista Estudos do Discurso, v. 10, n. jan/jul. 2015, p. 9-15, 2015. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002717526>. Acesso em: 10 de abril de 2023.

CORACINI, M. J. Representações de professor: entre o passado e o presente. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.23, n.1, p.132-161, jan./jun.2015.

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

CORACINI, M. J. O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. *In*: CORACINI, M. J. (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.

CORACINI, M. J. Entre a modernidade e a pós-modernidade: discurso e ensino. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 3, p. 400-411, set.-dez. 2014.

DE NARDI, F. (2010). Entre a rejeição e o acolhimento na língua do outro. **Revista Desenredo**, 5(2). Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/1251>. Acesso em: 11 de abr. 2023.

DERRIDA, J. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003.

ECKERT-HOFF, B. M. O dizer da prática do sujeito-professor de língua materna: um estudo discursivo, p. 87-101. *In*: CORACINI, M. J.; PEREIRA, A. E. **Discurso e Sociedade: Práticas em Análise do Discurso**: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2001.

ECKERT-HOFF, B. M. **Escritura de si e identidade**: o sujeito-professor em formação. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2008.

ECKERT-HOFF, B. M. **O dizer da prática na formação do professor**. Chapecó/SC: Argos, 2002.

GRIMSON, A. Diversidade e cultura Reificação e situacionalidade. **Tabula Rasa** [online]. 2008, n.8, pp.45-68. ISSN 1794-2489. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-24892008000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 18 ago. 2022.

GUIMARÃES, E. A língua portuguesa no Brasil. **Ciência e Cultura**. São Paulo, v. 57, n. 2, p. 24-28, junho de 2005. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000200015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 nov. 2022.

LARAIA, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico. 24. ed. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2011.

MARIANI, B. **Colonização lingüística**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

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

ORLANDI, E. P. **Língua e conhecimento lingüístico**: para uma história das idéias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002. p. 21-32.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 13. ed. Campinas, SP: Pontes, 2020.

ORLANDI, E. P. Para quem é o discurso pedagógico. *In*: ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1996. p. 25-38.

ORLANDI, E. P. **Eu, Tu, Ele** – Discurso e real da história. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2017a.

ORLANDI, E. P. **Discurso em Análise**: Sujeito, Sentido, Ideologia. 3. ed. SP: Campinas: Pontes, 2017b.

ORLANDI, E. P. Linguagem e educação social: a relação sujeito, indivíduo e pessoa. **RUA**, Campinas, SP, v. 21, n. 2, p. 187–206, 2015. DOI: 10.20396/rua.v21i2.8642454. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8642454>. Acesso em: 04 fev. 2023.

ORLANDI, E. P. Diluição e indistinção de sentidos: uma política da palavra e suas consequências sujeito/história e indivíduo/sociedade. *In*: INDURSKY, F.; MITTMANN, S.; FERREIRA, M. C. L. (Org.). **Memória e história na/da Análise do Discurso**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 37-54.

PACHECO, D.; MEDEIROS, V. Materiais didáticos de língua portuguesa: reflexões acerca do lugar do professor. *In: Trajetórias em enunciações e discurso: práticas de formação docente*. SABER, Maria Del Carmen; GIORGI, Maria Cristina; RODRIGUES, Isabel Cristina (orgs.). São Carlos: Claraluz, 2009. p. 49-59.

PAVAN, L. H. **Ser-estar longe de casa: experiências de (des)acolhimento de estudantes Refugiados**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n.], 2022. p. 40-132.

PAYER, M. O. Processos, modos e mecanismos da identificação entre o sujeito e a(s) língua(s). **Gragoatá**, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v18i34.32966>. Acesso em: 18 nov. 2022.

PAYER, M. O. Des-atando laços das identificações entre sujeito(s) e língua(s). *In: Orlandi, E. P. (Org.). Linguagem, sociedade, políticas*. 1. ed. Campinas: RG, 2014, v. 1, p. 91-104. Disponível em: <https://abre.ai/fPDe>. Acesso em: 21 fev. 2023.

PAYER, M. O. **Dimensões Materna e Nacional das Línguas**. Anais do SILEL. v 1. Uberlândia: EDUFU, 2009. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/gt_lg20_artigo_4.pdf. Acesso em: 30 abr. 2023.

PÊCHEUX, M. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, [1983] 2015.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. *In: ACHARD, P. Papel da memória*. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 49-57.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução: Eni Orlandi *et al.* 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, [1988] 2014.

PERBONI, D. **Migrações, globalização e cidadania: uma análise sobre a importância dos diplomas dos migrantes no município de Chapecó – SC**. 2022. Dissertação (Mestrado em Direito) – Curso de Pós-Graduação em Direito da Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2022.

PETRI, V. O Funcionamento do Movimento Pendular Próprio às Análises Discursivas na Construção do “Dispositivo Experimental” da Análise do Discurso. *In: PETRI, Verli; DIAS, Cristiane (org.). Análise de Discurso em Perspectiva – Teoria, método e análise*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013, p. 39-48.

PFEIFFER, C. C. A língua nacional no espaço das polêmicas dos séculos XIX/ XX. *In: ORLANDI, E. P. (org.). História das ideias linguísticas no Brasil: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.

RAMOS, T. V.; FERREIRA, M. C. L. Para além de rituais de costumes: o que podemos dizer em análise do discurso? **Estudos da Língua(gem)**, v. 14, n.12, 2016. p. 139-154.

RAMOS, T. V. O Desafio de dizer a cultura em Análise do Discurso. **Organon**, Porto Alegre, v. 33, n. 64, p. 12, 2018. DOI: 10.22456/2238-8915.81262. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/81262>. Acesso em: 06 set. 2022.

ROSA, M. T. Seleção e ingresso de estudantes refugiados no ensino superior brasileiro: a inserção linguística como condição de hospitalidade. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 57, n. 3, p. 1534-1551, set./dez., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318138651687356621>. Acesso em: 01 nov. 2022.

ROSA, M. T. O ato de ensino: da transmissão de saberes à constituição de sujeitos e de sentidos na formação docente. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.16, n.2, p. 415-434, jul./dez. 2013.

ROSA, M. T. Refúgio no ensino superior: sentidos da permanência ou desafios de uma internacionalização (in)desejada. In: Andréa Rodrigues; Bruno Deusdará; Juciele Pereira Dias. (Org.). **DISCURSOS EM ANÁLISE DO/NO PRESENTE**. 1ed. Curitiba: Editora CRV, 2023, v. 5, p. 143-154. Disponível em: <https://www.editoracrv.com.br/produtos/detalhes/37736-discursos-em-analise-do-no-presente>. Acesso em 15 jul. de 2023.

SCHNEIDERS, C. M.; HEINZMANN, Y. S. A escola e a interdição da língua dos imigrantes alemães nas missões do RS. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**. Campinas, SP, v. 42, n. 42, 2020. DOI: 10.20396/lil.v42i42.8661571. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8661571>. Acesso em: 19 nov. 2022.

STÜBE, A. D. N. **Tramas da subjetividade no espaço entre- línguas**: narrativas de professores de língua portuguesa em contexto de imigração / Tese de Angela Derlise Stübe Netto. Campinas: [s.n.], 2008.

STÜBE, A. D. N. Língua(gem) e identidade: a estranha-familiar língua da escola. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** [online]. 2009, v. 9, n. 2., pp. 583-596. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982009000200011>. Acesso em: 20 nov. 2022.