

## Escrit(ur)a e autoria na língua do outro: língua, discurso e resistência(s)

**Mizael Inácio do Nascimento<sup>1</sup>**

Universidade Federal Rural de Pernambuco

**Fabiele Stockmans De Nardi<sup>2</sup>**

Universidade Federal de Pernambuco

**Resumo:** Fundamentado no escopo teórico-metodológico da Análise de Discurso pecheuxtiana, este artigo desenvolve uma discussão sobre a relação que se estabelece entre escrit(ur)a e autoria em língua estrangeira. Traçamos como objetivo compreender os movimentos que constituem as formas de inscrição dos sujeitos-alunos em língua espanhola, a partir dos seus **gestos de autoria** no espaço acadêmico, e dos gestos de revisão-correção do professor-leitor que sobre o texto trabalha, observando os momentos em que as falhas na língua nos provocam a olhar para a equivocidade no discurso, pensando a relação entre inscrição e resistência na língua do outro. O *corpus* foi formado por sequências discursivas recortadas das práticas discursivas de estudantes do curso de Letras-Espanhol da UFRPE em situação de intercâmbio na Universidade de Buenos Aires (UBA). Os resultados das análises mostram-nos que, a partir dos seus gestos interpretativos, o sujeito toma a palavra e se diz enquanto tal, produzindo, nessa outra língua, gestos de autoria e inscrevendo-se numa nova ordem e seu funcionamento.

**Palavras-chave:** Escrit(ur)a; Autoria; Língua estrangeira; Discurso.

**Title:** Writing and authorship in the other's language: language, discourse and resistance(s)

**Abstract:** Based on the theoretical and methodological scope of the pecheuxtian Discourse Analysis, this article develops a discussion about the relation that establish between writing a and authorship in a foreign language. We aim to understand the movements that constitute the forms of enrollment of the subject-students in spanish language, based on their **gestures of authorship** in the academic space, and the revision-correction gestures of the teacher-reader who works on the text, observing the moments the flaws in the language provoke us to look at the equivocity in the discourse, thinking about the relation between the enrollment and the resistance in the other's language. The corpus was formed by discursive sequences cut from the discursive practices of UFRPE's students Spanish-Language Course in an exchange situation at the University of Buenos Aires (UBA). The results of the analyzes show us, based on his interpretive gestures, the subject takes the floor and says himself as such, producing, in that other language, gestures of authorship and enrollment himself in a new order and functioning.

**Keywords:** Writing; Authorship; Foreign language; Discourse.

<sup>1</sup> Doutor em Letras (UFPE), é professor do Departamento de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco. E-mail: [nmizael@hotmail.com](mailto:nmizael@hotmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8871-1282>

<sup>2</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: [fabiele.snardi@ufpe.br](mailto:fabiele.snardi@ufpe.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7083-1999>.

## Primeiros gestos

Nesse momento de grandes retrocessos em nosso país, especialmente no campo da educação, e pensando de forma mais específica sobre os (des)caminhos que se vêm traçando com relação às políticas voltadas ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil, este trabalho se propõe a retomar uma questão proposta por Celada (2008): *O que quer, o que pode uma língua?* O fazemos para pensar sobre o lugar das línguas na formação dos sujeitos, mais especificamente, sobre os movimentos implicados no trabalho de escrever em uma língua outra e fazer-se autor. Partimos da afirmação de que uma língua pode, entre outras coisas, ser um espaço de resistência, de enfrentamento às resistências, de observação da resistência, de construção de formas de resistência. Mas para resistir pela/na língua no espaço da educação é preciso trabalhar por uma educação em línguas que possibilite ao sujeito o acesso à singularidade e que promova a apropriação subjetiva dos conhecimentos, contrapondo-se à visão de uma pura exposição-transmissão-reprodução desses conhecimentos que acaba por resultar em práticas que se constroem sobre o efeito de evidência do dizer, dificultando, portanto, a inscrição do sujeito em discursividades. Mas como proceder, então, para romper com essa axiomatização? Para Paul Henry (1974), seria necessário reinscrever a enunciação axiomatizada sob a forma de discurso, o que significa restabelecer nela um sujeito no lugar do qual o sujeito-aprendiz pode se colocar por identificação.

A necessidade dessa reinscrição enunciativa passa a ser considerada imprescindível porque, ao enunciar numa língua que é outra, o sujeito busca produzir/atribuir efeitos de sentidos a partir de suas posições ideológicas e subjetivas, estabelecendo um lugar enquanto sujeito-enunciador de seus textos. E desse lugar, o da língua estrangeira, ele constrói sentidos, ressignifica outros, desestabiliza os modos de nomear o mundo (o desestabiliza) e se desestabiliza ao se deparar com a impossibilidade de tudo dizer que, nessa língua outra, toma corpo. Ele se vê, portanto, diante de um outro recorte do real, que o leva a enfrentar-se com os desafios de uma sempre imperfeita tradução, o descolamento entre as palavras e as coisas.

A partir dessa posição, buscamos compreender a relação que se estabelece entre escrit(ur)a e autoria em língua estrangeira (doravante LE). Para tanto, apoiamo-nos nos postulados teórico-metodológicos da AD pecheuxiana, partindo do pressuposto de que, enquanto função de todo sujeito, a autoria é inquestionável, mas, enquanto efeito do discurso, não o é, já que neste ela só se constitui quando o sujeito se inscreve em um discurso de escrita<sup>3</sup>, ou seja, um discurso institucionalizado, com efeito de fecho e de unidade, resultado da prática de TEXTUALIZAÇÃO (GALLO, 2008). Neste sentido, traçamos como objetivo geral compreender os movimentos que constituem as formas de inscrição do sujeito-aluno em língua espanhola por meio dos movimentos que o levam a constituir-se enquanto

---

<sup>3</sup> O Discurso de Escrita funciona como uma categoria que comporta discursividades com efeito de fechamento, de finalização e produz um efeito de sentido mais ou menos unívoco, sem ambiguidade aparente. Esse tipo de discurso tem sua própria forma de circulação e formulação (jornal, rádio, TV, livro, etc.) e apresenta, potencialmente, um efeito-autor que é mobilizado toda vez que um sujeito aí se inscreve.

sujeito-autor através dos seus diferentes *gestos de autoria*<sup>4</sup>, que podem configurar a função-autor (nível enunciativo-discursivo) ou apontar para a produção do efeito-autor (nível discursivo) no espaço acadêmico. Nosso *corpus* se constitui de sequências discursivas recortadas das práticas discursivas de estudantes do curso de Letras-Espanhol da UFRPE em situação de intercâmbio na Universidade de Buenos Aires. Gostaríamos de observar, de forma mais específica, nessas materialidades, os momentos em que as falhas na língua nos provocam a olhar para a equivocidade no discurso, pensando a relação entre inscrição e resistência na língua do outro.

Como base nos objetivos aqui estabelecidos, convém esclarecer, brevemente, que estamos designando *gestos de autoria em LE* um trabalho que se configura pelos modos de subjetivação e de formulação, pois representa o modo de o sujeito (se)significar nessa materialidade estrangeira, num trabalho com a língua (que não se apresenta na base de sua estruturação psíquica) e sua historicidade, tornando visíveis os mecanismos de produção de sentidos, numa relação de contato/confronto entre o sujeito e sua língua, entre o sujeito e a língua que é outra, e a relação que se estabelece com os outros e com outros saberes. Em outros termos, são gestos que possibilitam a produção do novo dentro dos já-ditos.

Sob essa perspectiva, reafirmamos que ser autor na língua outra, considerando o *corpus* de que nos ocupamos – trabalhos acadêmicos produzidos por estudantes brasileiros em situação de intercâmbio na UBA – é um tema bastante complexo, pois exige do sujeito a mobilização de diversos fatores: a sua inscrição na ordem do discurso acadêmico, o conhecimento das regras que operam sobre a organização dessa nova língua, o rearranjo dos processos de subjetivação, a produção de uma escrita que lhe “cobra” o tempo todo uma inscrição nessa nova ordem. Enfim, são questões com as quais o sujeito se depara em suas produções escritas, além de ter que lidar com a exigência de escrever “com correção”, pois o professor, funcionando como uma espécie de “autorizador” da língua, o interrogará, dizendo o que pode e o que não pode, afirmando quando há ou não sentido. Assim, buscaremos observar nesse jogo de possibilidades com a/da língua como se dá a busca do sujeito por um lugar de se dizer mais do que dizer e cujos “deslizes” em relação à norma pode impedir a irrupção de um gesto de autoria que esbarra no “não-controle” da materialidade dessa língua nova.

### **Língua estrangeira: um lugar de dizer e se dizer**

Vamos olhar para a língua, neste trabalho, como forma material, tratando-a como um corpo atravessado de memórias que se inscrevem em modos de dizer, de o(s) sujeito(s) se dizer(em) na língua. Para além de descrever uma forma de organização da língua (movimento que é também fundamental), uma tomada de posição como essa pressupõe que o aprender

---

<sup>4</sup> Esta noção foi desenvolvida mais amplamente no trabalho de tese intitulada “*Gestos de autoria na produção escrita em espanhol de alunos intercambistas: efeitos da subjetivação na/pela língua do outro*”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. O presente artigo, portanto, representa um recorte do *corpus* da referida tese.

uma língua implica colocar-se numa posição de escutar a língua e os que por ela se dizem, implicando movimentos que dizem respeito aos processos de subjetivação, o que, entendemos, implica assumir que o assujeitamento está na base do seu aprendizado, pois o sujeito está submisso às formas de dizer e à memória de sentidos que a língua produz; e que os saberes pertencentes a essa outra língua se relacionam “com a malha de subjetividade já inscrita em determinadas filiações históricas” (CELADA, 2008, p. 149).

Sobre o entendimento de enunciar em outra língua, apoiamo-nos nas considerações feitas por Serrani (1998) para quem a língua não é exterior ao sujeito que a adquire, como se o processo fosse a estocagem de palavras e de regras de conhecimento. Enunciar em outra língua, reafirma a autora, é fundamental, pois “o termo enunciar remete ao fato de que o que está em questão é produzir (e compreender/atribuir) efeitos de sentidos (portanto, muito mais do que informações referenciais). No ato de ‘nomear’, predicamos, estabelecemos posições ideológicas e subjetivas, relações de poder” (SERRANI, 1998, p. 148 e 150). Observemos na SD1 como essas questões são produzidas:

**SD1** "Inca Garcilaso escribe rehabilitando el pasado, pero no por nostalgia arcádica, ni siquiera por estoicismo frente a 'la memoria del bien perdido'." (Ortega, 2010, p.344). O sea, escribe sobre el pasado recuperando las partes corrompidas por los relatos "equivocados" de los españoles, buscando, de cierta manera, unir las dos culturas: la utópica inca del pasado y la Harmónica España del presente.

Nessa SD, ao analisar a citação de Ortega, o sujeito-aluno, por meio do seu gesto de interpretação, evidencia uma tomada de posição enunciativa e produz um movimento de subjetivação nessa língua que é outra, já que, seguindo a posição de Serrani, ao nomear, ele estabelece uma posição ideológica e subjetiva. Trata-se de uma construção discursiva desse sujeito que ocorre quando ele toma a palavra e assume uma posição, segundo a qual são “equivocados” os relatos produzidos pelos espanhóis. Contudo, essa posição e, por conseguinte, a produção de outros efeitos de sentidos são contidos/controlados pelo sujeito-leitor que, ao colocar entre aspas o dizer do sujeito-aluno, se contra-identifica com os saberes por este mobilizados do interdiscurso. Podemos recorrer, aqui, às considerações de Authier-Revuz (1998) acerca das não-coincidências do dizer para pensar, a partir do que nos diz a autora, que a presença das aspas, inseridas por esse leitor-corretor, assinala um confronto, uma disputa pelos sentidos que abre uma brecha entre a certeza do dizer, na escrita desse estudante – que grafa, sem aspas, sua tomada de posição sobre o dizer do outro –, e a reinscrição, a marcação de uma não-coincidência entre “a palavra e a coisa” que esse leitor aponta ao aspear o dizer do outro.

A utilização das aspas, nesse caso, aponta para um não-dito que se atravessa no gesto de correção como uma presença silenciosa no dito. Dito e não-dito estão postos em relação, já que todo dizer mantém uma vinculação fundamental com o não-dizer. Em outros termos, podemos identificar uma presença-ausência de formulações possíveis de serem ditas nestas condições de produção, tais como: “esta afirmação está parcialmente correta”, “depende do ponto de vista”, “não estou totalmente de acordo com tal afirmação”, etc., paráfrases que nos

conduzem à afirmação de Pêcheux ([1983] 2015, p. 54-55) de que “as ‘coisas-a-saber’ coexistem assim com objetos a propósito dos quais ninguém pode estar seguro de ‘saber do que se fala’ porque esses objetos estão inscritos em uma filiação e não são o produto de uma aprendizagem [e que, portanto, não se pode/deve negar] o ato de interpretação no próprio momento em que ele aparece.” Sob essa perspectiva, a presença-ausência desse não-dito pode produzir dois efeitos: um de represamento das transformações dos sentidos e outro de fixação de sentidos dados *a priori*.

É neste sentido que essa tomada de posição possibilita o estabelecimento de um lugar de sujeito-enunciador de seus textos em língua estrangeira, além de possibilitar a constituição de um sujeito que fala por si, que anseia, nomeia, posiciona-se, constrói significados e (re)significa outros, posto que, como nos lembra Pêcheux ([1975] 1997), ao assumir uma posição, o sujeito se identifica, se contra-identifica ou se desidentifica com os saberes de uma dada formação discursiva. Enfim, criam-se possibilidades de desestabilizar o ponto de vista único de nomear o mundo, ou seja, enunciar em outra língua desestabiliza o lugar do conforto para o sujeito na sua relação com a língua dita materna (doravante LM), pois ele se confronta com um outro recorte do real. Isso porque a enunciação em língua estrangeira mobiliza questões identitárias do sujeito por seu caráter contraditório, ou seja, ao mesmo tempo que se experimenta o novo, também é requerido ao sujeito uma reestruturação subjetiva sobre a qual se construirão as memórias discursivas. Entendemos que se trata de uma reestruturação porque a estruturação ocorre com a subjetivação em língua materna, que representa o momento fundante do sujeito. Ao entrar em contato com a língua estrangeira, o sujeito é por ela desacomodado, ela requer reestruturações.

Essa reestruturação passa por compreender que essa língua que é outra e os sujeitos que a falam fazem circular outras memórias. É uma experiência mobilizadora, também, porque o encontro com uma nova língua, uma nova cultura provoca no sujeito inquietações e estranhamentos, pois ele passará a ser interpelado por discursos em outra língua cujas memórias discursivas não lhe constituem. Essa constatação nos possibilita defender que, “se as memórias discursivas são aquilo que está inscrito no sujeito juntamente com/nas palavras da língua materna” (SERRANI, 2003, p. 285), criar condições de enunciação para os estudantes passa a ser um caminho para que, com/nas palavras dessa nova língua, eles possam acessar as memórias discursivas que a constituem; possam promover/experimentar o deslocamento da posição de um *eu* em direção a um *outro*, tão necessário quando se fala outra língua; possam tornar possível a inscrição dos estudantes em posições-sujeito de diferentes discursos.

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

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

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

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

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

confronto com outras línguas, e um estranhamento ao se deparar com suas heterogeneidades e contradições. O sujeito se encontra, portanto, diante do estranho (o estrangeiro) e do real (o impossível).

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

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

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

**SD2** adoptando formas de referirse a la autoridad enfatizando la jerarquía entre ellos, buscando persuadir y seducir con estrategias que llaman atención del rey, enfatizando el servicio que hizo él, y no otra persona, al reino de España. Se puede reconocer en el *salutatio* está subordinación, como se ve en el fragmento que sigue:

GERUN-  
bio:  
incometo

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

*Ala* *acentuación*

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

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

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

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

Buscando historicizar e atualizar os já-ditos em sua discursividade, o sujeito-aluno produz gestos de interpretação sobre a presença do discurso legal na construção da narrativa latino-americana em sua origem, remetendo-a à figura do conquistador espanhol Hernán Cortés e suas estratégias retóricas para convencer o rei da legalidade de sua expedição, para, com isso, garantir o seu financiamento. Esses gestos, necessários para a constituição de uma posição autoral, no entanto, são tratados lateralmente, pois a atenção do leitor-corretor se volta para os “tropeços” do sujeito na língua, os quais deixam cicatriz nas formas de dizer em língua espanhola, sobredeterminando os movimentos produzidos para a assunção de autoria. As marcações e comentários no texto, que identificam o tropeço materializado pelo recurso recorrente às formas de gerúndio, relevam o estranhamento com um modo de dizer que “não corresponde” ao que esse leitor-corretor considera como um modo possível de dizer nessa língua, estranhamento que lhe impele a chamar o outro a reconhecer, inicialmente, o “cuidado” necessário com a forma, para, por fim, diante da insistente repetição, apontar a “incorreção”. Se a língua materna do escrevente vem à tona na discursividade da língua



estrangeira, os rearranjos léxico-sintáticos e subjetivos também precisam ser considerados como fragmentos que confundem os sujeitos e promovem novos modos de subjetivação nessa língua outra.

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

Em seu gesto de correção/revisão, o sujeito-professor fixa seu olhar para o nível de gramaticalidade/agramaticalidade das sentenças, sobretudo no tocante ao emprego do gerúndio (cinco vezes destacado como uso incorreto). Nesse trabalho de conter a falha, no entanto, parece faltar um movimento daquele que revela o seu incômodo com o tropeço do outro na língua, de tentar ouvir o que por ele se diz, apontando modos de dizer possíveis nessa língua e, jogando, talvez, com os furos, as ambiguidades e contradições e lugar de apenas controlá-las. Ressaltamos ainda que, ao tentar conter uma tomada de posição do sujeito-aluno marcada pelo emprego do termo “*inequívocamente*”, desconsideram-se os processos de identificação/desidentificação que envolvem a aprendizagem de uma língua, materializados, por exemplo, na seguinte formulação: “*Si partimos de lo que postula Roberto González Echevería, considerando que el inicio de la narrativa latinoamericana se constituyó alrededor del discurso legal, llegamos inequívocamente a Hernán Cortés, cuya formación letrada y la necesidad constante de legitimarse (dada su condición de ilegalidad) construyen un proceso de conquista que no solamente partió de una dimensión bélica, sino que también de una dimensión lingüística...*”.

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

Por esse viés, o confronto entre a LM e a LE também deve ocupar um lugar significativo para explicar os processos de aprendizagem ou de não aprendizagem e, por isso, não pode ser ignorado. Contudo, ele não tem interessado muito às didáticas de língua estrangeira e o que

se observam, infelizmente, são estratégias de ensino nas quais se interdita a língua materna como um recurso desse confronto inerente ao processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Contrariamente a essa posição, reafirmarmos que a prática que envolve o ensino-aprendizagem de língua estrangeira é ela própria complexa, pois requer do sujeito um modo de se relacionar com os outros e com o mundo, além de se constituir como uma prática corporal que revela uma nova experiência para o sujeito ao se deparar com novas formas realizadas pelo aparelho fonador. Ela vai mobilizar, concomitantemente, no sujeito, três dimensões básicas na constituição da subjetividade, ou seja, a afirmação do *eu*, o trabalho com o corpo e a cognição, as quais, na impossibilidade de estarem interligadas, podem justificar o insucesso na aprendizagem de outra língua. A interação entre essas três dimensões é significativa porque “o sujeito deve pôr a serviço da expressão de seu *eu* um vaivém que requer muita flexibilidade psíquica entre um trabalho de corpo sobre os ritmos, os sons, as curvas entoacionais, e um trabalho de análise e de memorização das estruturas linguísticas” (REVUZ, [1991] 2001, p. 217).

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

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

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

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

Como espaço de expressão do sujeito, a língua estrangeira questiona a relação que ele mantém com sua língua, representa um universo de palavras e estruturas linguísticas não-idênticas ao de sua língua, mas dotadas de significação também não-idênticas que impregnam o sistema linguístico que, por sua vez, apresenta-se também impregnado por um sistema de valores que determinam o que se pode dizer e o que não pode ser dito; ela representa o lugar onde o sujeito se dá conta da relação que ele mantém com sua própria língua e das desconfortos necessárias à construção do saber nessa língua nova. Espaço de expressão, ela deve representar para o sujeito um espaço de (se)dizer, um espaço de acolhida onde o sujeito passa a falar (a falar de si também). A língua estrangeira deve representar, pois, um espaço que coloca o sujeito diante das diferenças, não só fonéticas, mas principalmente diante das diferentes formas de construir significações.

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

A partir disso, compreendemos que, nas produções discursivas em língua estrangeira, os fatores exteriores estão intrinsecamente relacionados aos processos interiores no ato enunciativo, dado que sujeito, língua e discursividade são indissociáveis. Além disso, a nomeação sempre se vincula a uma rede de formações discursivas e memórias discursivas. Essa rede de valores e sentidos, ou formação discursiva, permite compreender que os sentidos não estão nas palavras, mas que dependem da posição a partir da qual se enuncia e do contexto de produção. As formações discursivas, neste sentido, possibilitam as diferentes enunciações na construção do discurso, ou seja, podem propiciar modos enunciativos diversos.

### **Escrit(ur)a: um umbral para a inscrição do sujeito no corpo social**

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

Aproveitamo-nos da possibilidade do jogo na/com a língua para jogar com a grafia da palavra. Esse jogo toma como base a distinção proposta por Indursky (2009), segundo a qual

pensar a escrita à luz da AD é relacioná-la à *dupla face do texto*, isto é, de um lado, temos um texto empírico dotado de uma superfície linguística, com princípio, meio e fim, fechado em si mesmo. De outro, a outra face que o compõe se caracteriza por sua materialidade discursiva, aberto à exterioridade, ao interdiscurso e afetado por suas condições de produção e com sentido indeterminado. São as condições de produção que possibilitam a passagem da superfície linguística de um texto à sua face discursiva. É o caráter sócio-histórico das condições de produção que permite relacionar o texto ao sujeito, também histórico, além de mostrar a relação do texto com sua exterioridade, o interdiscurso, a ideologia.

Com base no estabelecimento da dupla face do texto, a autora estabelece, então, uma distinção entre *escrita* e *escritura*<sup>5</sup>. A primeira estaria na base da organização textual de sua superfície linguística, enquanto a segunda diz respeito à dimensão textual aberta à exterioridade que remete à materialidade discursiva e que permite que se conceba o texto como um espaço discursivo heterogêneo e simbolicamente fechado. A função discursiva de escrit(ur)a, portanto, pode fazer emergir um sujeito-autor absolutamente atravessado pelo esquecimento da exterioridade, da alteridade e da instabilidade dos sentidos que se inscrevem em seu texto.

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

Essa centralidade da escrita no ensino de línguas se constitui porque é por meio dela que se dá a relação do sujeito com a sociedade da qual faz parte e, enquanto tal, ele está determinado a atribuir e produzir sentidos num processo histórico, o que implica considerar que se trata de um sujeito “afetado pela sua relação que tem com a escrita, que é um dos mecanismos linguísticos fundamentais na caracterização do sujeito civilizado”, conforme Orlandi (2006, p. 21).

---

<sup>5</sup> Essa distinção proposta pela autora encontra suas bases nas reflexões propostas por Barthes (1978) que se utiliza do termo *escritura* para designar todo discurso em que as palavras são postas em evidência como significantes e não meros instrumentos. Em outras palavras, o autor compreende a escrita literária como um processo que se produz pelo trabalho do escritor sobre os sentidos.

Consideramos importante, também, trazer aqui as considerações de Derrida (1982, s/p) para quem a *escritura* não está dominada pela palavra, como se pode constatar na seguinte passagem da entrevista intitulada “Le presque rien de l’imprésentable”: “Embora se demonstre que não se deixa submeter à palavra, pode-se abrir e generalizar o conceito de *escritura*, estendê-lo até a voz e a todos os traços da *différance* (diferença e adiamento do desejo, a um só tempo), a todas as relações com o outro. (Tradução nossa a partir da versão em espanhol).

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

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

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

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

Nessa prática discursiva, inscreve-se uma disputa de interpretações entre o sujeito-autor e o sujeito-leitor e cuja textualização pode-se representar como um “ringue” onde essa disputa se efetiva. Nessa luta pela interpretação, produz-se, muitas vezes, um apagamento de que esse *dizer sobre* é também ele um recorte do possível de se dizer acerca do lido, um

possível de se dizer que está ancorado numa memória de leitura, num modo de ler esses textos (e aquilo sobre o que dizem) sobre o qual se assenta uma tradição de leitura a que o aluno precisa se filiar para dizer no espaço acadêmico. Esse apagamento trabalha no sentido de que a interpretação apareça como algo natural, como sentido já posto, transparente. Nessa luta, o sujeito-autor não reconhece o movimento de interpretação, ao contrário, nele ele se reconhece (ORLANDI, 1996). Contudo, como podemos verificar na próxima SD, por vezes, o sujeito-aluno vê limitado esse reconhecimento e, conseqüentemente, a produção de seus gestos de autoria.

**SD3**

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

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

*¿en qué sentido?*

(?)

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

Em outros termos, há um gesto de interpretação do aluno, que mexe como o já-posto, e um trabalho do professor, por outro lado, ao questionar esse outro sentido "possível", perguntando por ele, o que de certa forma aponta para um trabalho interessante de (de)estabilizar para o aluno o que, para ele, também aparecia como da ordem do transparente. Por isso, entendemos se tratar de uma interlocução já que, ao questionar, sem necessariamente interditar, o professor abre um espaço de interlocução, abre um espaço para que esse escrevente tenha que se entender com esse já-dito da tradição, tenha que se inscrever numa memória de leitura sobre esse evento discursivo para se inscrever nela, seja para reiterá-la, seja para se contrapor. E justamente isso se dá numa proposição de explicitação das direções de sentido.

Mobilizando as considerações de Courtine ([1981] 2009) sobre a função que a memória exerce no interior de uma FD, ao produzir a lembrança ou o esquecimento, a escrit(ur)a produzida pelo sujeito-aluno e materializada na SD em análise, representa um trabalho de memória (e interpretação) no qual o dizer desse sujeito na função-autor remonta a outro lugar, isto é, ele organiza, por meio da textualização, os recortes discursivos heterogêneos e dispersos no tempo e no espaço, recontextualizando-os para preencher as lacunas na cadeia do dizer e produzir um efeito de unidade. Isso porque, na prática de textualização, há sempre um retorno ao mesmo, ao repetível, embora, por esse rearranjo de que temos falado, produza-se um efeito de novidade, visto que o já-dito aparece em outro lugar e em outro momento. Apesar desse efeito de novidade, a possibilidade de que, pelo rearranjo, produzam-se “novos” sentidos dependerá da posição social que o sujeito-leitor ocupa, de sua história de leitura, de sua posição-sujeito que vem determinada pelo contexto sócio-histórico, cultural, político e econômico (INDURSKY, 2016), que possibilitam a mobilização de uma interdiscursividade. Assim, há repetição porque há memória que se inscreve nos já-ditos e é acionada pelo sujeito que, pelo trabalho de escrit(ur)a, produz um efeito de atualidade.

Defendemos que a escrit(ur)a é um dos lugares onde o interdiscurso se materializa por meio da prática de textualização das diferentes discursividades; lugar, também, onde as subjetividades se tornam “visíveis”. Nessa direção e a fim de compreender como se dá o processo de escrit(ur)a pelo viés discursivo, Gallo (2008, p. 43) o analisa pela prática da TEXTUALIZAÇÃO<sup>6</sup>, em cuja base se encontra o sujeito do discurso que “está em relação de simultaneidade com o sujeito do inconsciente e com o sujeito da enunciação, mas tem sua especificidade”, o que permite trabalhar/compreender a escrit(ur)a a partir dessa prática que trabalha sobre fragmentos, impondo-lhes limites e reorganizando seus sentidos. Nos termos da autora, a TEXTUALIZAÇÃO deve ser compreendida enquanto

prática de fixação, de ‘escrituração’ de um fragmento. Nessa perspectiva não se tem jamais um texto em si (como objeto). O que se tem é um fragmento determinado, estabilizado, resultado de um trabalho, um funcionamento: a prática de sua produção. Essa prática é análoga à da escrita que estabiliza uma grafia (Ibidem).

Isso porque, no processo de escrit(ur)a, o sujeito busca conter a dispersão de sentidos possíveis na prática discursiva, limitando-os para produzir um efeito de fechamento. É a partir da prática de TEXTUALIZAÇÃO, responsável pela sobredeterminação dos sentidos, que se torna possível para o sujeito esse efeito de fechamento no momento mesmo em que ele se materializará no efeito TEXTO<sup>7</sup>, cuja superfície dissimula a profundidade do discurso. Em outros termos, na linguagem, habita a dispersão do sujeito e do sentido, cujo efeito de transparência e fechamento se produz na prática de TEXTUALIZAÇÃO, da qual resultará outro

---

<sup>6</sup> Mantemos a escrita das palavras em maiúsculo para preservar a forma como a autora as utiliza no texto citado.

<sup>7</sup> Em seu trabalho, a autora propõe uma distinção entre TEXTO, como sendo um efeito de TEXTUALIZAÇÃO, e texto (com minúsculas), fazendo referência ao objeto empírico. Nesses termos, compreendemos que o TEXTO é um efeito que resulta da prática de TEXTUALIZAÇÃO e, por se tratar de um efeito fecho, efeito de realidade enquanto uno, não tem materialidade linguística. Ele se produz a partir de uma posição-sujeito do discurso, produzindo ao mesmo tempo o efeito AUTOR (efeito de realidade de um sujeito responsável). Trata-se o efeito TEXTO, portanto, do efeito de realidade de um enunciado como um todo.

efeito, ou seja, o efeito TEXTO. Considera-se um efeito de fechamento nunca completamente finalizado porque, na malha textual, habitará sempre aquilo que é lacunar, aquilo que é da ordem da dispersão.

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

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

### **Gestos de autoria em LE: como o sujeito diz e se diz?**

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



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

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

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

Pensando nessa formulação e trazendo-a para o campo do ensino de língua estrangeira, Celada (2013) defende que a inscrição do sujeito na ordem da língua estrangeira deve servir de base para se (re)pensar as práticas de ensino/aprendizagem e as condições de produção de que estas práticas fazem parte, abrindo, assim, espaço para a inscrição na ordem de outras práticas, como a leitura e a escrita na academia. Nesse movimento de “inscrever-se na ordem da língua”, há uma inter-relação entre os processos de identificação, subjetivação e subjetividade. Neste sentido, o trabalho com línguas pelo viés da subjetividade promove a relação do sujeito com o simbólico, ao mesmo tempo que possibilita a sua inscrição nas mais diversas práticas de linguagem.

A partir do que enunciamos anteriormente, observemos na SD4 em que, por meio de um movimento parafrástico, o sujeito-aluno trabalha para dar contorno, clareza e unidade ao seu texto.

**SD4** El proceso de educación basada en la religión, en la ideología patriarcal y en la disciplina, es decir, el proceso de domesticación de la mujer y el estado de dependencia humillante a que fue sometida, tiene raíces muy fuertes en la historia de la humanidad que intensificaronse en el Renacimiento, cuando tuvimos un espacio temporal donde ellas pasaron a tener aun menos libertad con respecto a la vida en sociedad hacia su propio cuerpo y voluntades. Su condición, que en naciones incultas llegó a ser representada en un estado de abyecta esclavitud, tiene efecto en como ellas fueron representadas en la historia; la escritura de la historia ejecuta su supresión sin cesar. Esto es importante decir pues lo que aprendemos de la historia constituye hoy nuestra visión del mundo.

Nas formulações *“el proceso de domesticación de la mujer”* e *“el estado de dependencia humillante a que fue sometida”*, o sujeito-aluno nelas se implica, produz sentido e mostra sua singularidade, forçando passagem para outros sentidos, ou seja, a escolha das palavras *“domesticación”* e *“humillante”* produz um espelhamento léxico-sintático (PÊCHEUX, 1998) dos efeitos discursivos que as atravessam. Dito de outro modo: ao dizer *“domesticação”*, há um não-dizer que se presentifica, isto é, o sujeito-aluno afirma que a condição da mulher era comparada a de um animal (selvagem) que precisava ser domesticado. Já a presença do adjetivo *“humilhante”* torna mais visível a posição assumida pelo sujeito-aluno que acentua a condição de dependência por que passava a mulher. Ele não apenas discorda dessa condição, mas a classifica como humilhante já que a mulher passa a ter menos liberdade em relação à vida, ao seu próprio corpo e às suas vontades.

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

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

**SD5** Es indispensable que reconozcamos las protagonistas mujeres que hicieron parte de la historia. Esta invisibilización, o sea, pasar por alto de sus hechos, es una forma de perpetuar la dominación que en nuestro siglo aún persiste, pues se sigue luchando por no apenas ocupar el lugar de coadjutora voluntaria y util, sino por condiciones de igualdad entre mujeres y hombres.

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

Para significar, a materialidade simbólica (o discurso) está marcada pela articulação da língua com a história, regida pelo mecanismo ideológico, que se torna visível por meio dos gestos interpretativos do sujeito atravessado pelo inconsciente e interpelado pela ideologia e que, na função-leitor, constitui-se com a linguagem em função da textualidade, enquanto matéria discursiva, que se produz a partir da articulação dos gestos de interpretação e da formulação. Essa materialidade – aberta a possibilidades de leituras diversas – também se abre para as falhas, para os equívocos como fato estruturante de uma língua heterogênea, não-Uma, inscrita na história para poder significar, constituída pelo real que lhe é próprio e pelo real da história que produzem a impossibilidade de que tudo possa ser dito e de que todo dizer comporta uma parte inacessível ao próprio sujeito. Observemos, neste sentido, como se dá esse funcionamento nas SD6 e SD7.

SD6

O sea, los españoles pasarán por un proceso de transculturación, por lo cual aglutinarán a su cultura de origen la cultura indígena adquirida. Lo que no es, sin embargo, una subordinación cultural. Ese sincretismo se manifiesta, por ejemplo, en las prácticas chamanes y el canibalismo. En caso del chamanismo, que es una mistura del religioso con el maravilloso, puede percibirse también un rechazo a alteridad, porque mismo obligados a esa práctica, los viajeros preservaran el temor a fe cristiana, lo que justifica también la "no subordinación" cultural:

se debe  
indígenas ←

práticas

explicar

Há nessa SD uma identificação plena do aluno, na posição sujeito-autor, com os domínios dos saberes estabilizados provenientes do interdiscurso e materializados nas afirmações feitas pelos autores dos textos que compõem a bibliografia crítica, base para a análise do tema proposto, ou seja, com as posições assumidas por Pranzetti (1993) e Pratt (2011) para quem o contato dos espanhóis com os indígenas representa, ao mesmo tempo, o encontro da cultura organizada (Espanha) com a cultura desorganizada (o Novo Mundo) e a constituição dos indivíduos que se dá pela relação mútua entre esses povos. Nesse trabalho de identificação, podemos observar já a irrupção de um equívoco de ordem discursivo-ideológica: tanto se considerarmos que nesse contato não há uma relação mútua, mas a supressão de um povo e sua cultura, impondo-se, portanto, as bases do que os autores denominam "cultura organizada" sobre os povos indígenas, quanto pela afirmação de que não houve subordinação cultural dos espanhóis apesar do processo de transculturação. Ora, em todo processo de dominação, não há subordinação do dominador – que impõe seus costumes e silencia os do outro –, mas sim do dominado. É neste sentido que aqui designamos como um equívoco de ordem discursivo-ideológica por compreendermos que, em função do sentido produzido, a formulação aponta para uma posição ideológico-discursiva do sujeito sobre o processo de colonização da América hispânica.

Por outro lado, a identificação do sujeito-aluno com esse domínio do saber revela o funcionamento das formações ideológicas e sua intrincada relação com as formações discursivas na reprodução desses dizeres, já que todo processo discursivo está inscrito numa relação ideológica fundada pela contradição, cujos sentidos são determinados a partir das posições ideológicas ocupadas pelo sujeito. Nesta SD, o que se observa é uma aderência da prática discursiva do sujeito-aluno a um saber proveniente do interdiscurso sob o efeito de concordância em relação a outros discursos, outros dizeres.

As formações discursivas, para a AD, são responsáveis pela interpelação dos indivíduos em sujeito do discurso, processo que se dá pela identificação do sujeito com a formação discursiva dominante por meio da articulação entre o *pré-construído*, que impõe a transparência universal sobre a realidade e seu sentido, e o *efeito-transverso*, que estabelece a relação do sujeito com o sentido. Sob essa perspectiva, observamos que a identificação do sujeito-autor com as posições de Pranzetti e Pratt se constrói pelo funcionamento do pré-construído de que há uma superioridade da cultura europeia cujo modelo de organização deve ser seguido/imitado, e do efeito-transverso que torna visível a identificação desse sujeito com

esse sentido estabilizado. São saberes provenientes do interdiscurso cujos sentidos são formulados antes, em outros lugares, mas dissimulados no interior das formações discursivas pelo efeito de transparência nelas formado.

Tomamos a leitura em AD como uma prática produzida num processo e, ao produzir a sua leitura, o sujeito-leitor o faz sob a ilusão de que está diante de uma materialidade homogênea constituída apenas pela voz daquele que a produziu, ou seja, o sujeito-autor, não levando em conta que, na realidade, essa materialidade é constituída por vozes provenientes de outros textos, de outros discursos, de outras formações discursivas. É neste sentido que a interlocução estabelecida durante a prática discursiva de leitura vem marcada pela interação do sujeito-leitor não apenas com o sujeito-autor, mas também com outros sujeitos inscritos nos recortes textualizados que são mobilizados pelo sujeito-autor durante a produção de seu texto. Do nosso ponto de vista sobre a SD aqui posta em análise, o sujeito-leitor, nesse papel de duplo do sujeito-autor, rompe com os efeitos de evidência produzidos na formulação e se inscreve nas redes significantes, contraidentificando-se com a posição assumida pelo sujeito-autor num trabalho de desestabilização que incide sobre os sentidos estabilizados e seu efeito de transparência, provocando uma ruptura no/do sentido produzido pelo sujeito-aluno, ao afirmar que houve, sim, uma subordinação cultural, mas dos indígenas (“*sí de los indígenas*”), presente em sua correção. Assim, nesse processo de interlocução, observamos duas posições-sujeito que se distanciam, ou seja, o sujeito-leitor discorda da posição assumida pelo sujeito-autor.

São esses gestos que nos levam a defender um trabalho de leitura que deve pretender desestabilizar sentidos aparentemente estabilizados, provocando deslocamentos, derivas, rupturas. Um trabalho produzido por um sujeito na função de leitor-revisor do texto que, a partir de uma posição-sujeito diversa, negocia sentidos outros a partir do movimento de contraidentificação ou desidentificação que se dão a partir da sua história de leitura, de outras condições de produção. Trata-se de um trabalho em que o sujeito, nessa função de revisor, não apenas denega, interdita, mas, ao contrário, negocia sentidos e produz, dessa forma, uma autoria colaborativa/compartilhada.

Ainda sob o funcionamento da ideologia que ressoa sobre o dizer do sujeito-autor, observamos mais um equívoco que irrompe no fio de seu discurso. Há uma falha, do nosso ponto de vista, na apropriação dos sentidos ao afirmar que “a prática do canibalismo pertencia ao imaginário selvagem e não do europeu”, como podemos constatar na SD7:

**SD7** <sup>4</sup>Aquella misma noche que llegamos vivieron unos indios a Castillo y dixerone que estauan muy malos de la cabeça, ruegoandole que los curasse, y despues que los huuo santiguado y encomendado a Dios, en aquel punto los indios dixeron que todo mal se les auia quitado (...).<sup>5</sup> (Núñez, 1906, p.78).

Lo mismo se pasa con el canibalismo, porque esa práctica pertenecía al imaginario salvaje y no del europeo. Ese episodio del canibalismo pude ilustrar también el permanente rechazo al otro. Álvaro, una vez más, demarca bien con los pronombres que estuvo lejos de esa desgracia y, así como los indios, reprobó el hecho (vale destacar que el endocanibalismo podría configurar una más de las construcciones de la identidad, por representar una inversión de realidades).

*pertenencia al imaginario europeo sobre salvaje*

Tomando a formulação milneriana segundo a qual uma locução, trabalhada pelo equívoco, é ao mesmo tempo ela mesma e uma outra, a afirmação feita na SD e o comentário feito pelo professor revelam diferentes posições-sujeito no texto. O equívoco representa uma falta estruturante de qualquer dizer, uma vez que a sua irrupção se dá no ponto em que a língua atinge a história, ou seja, no ponto em que o impossível linguístico afeta a contradição histórica. A sua instauração, nessa formulação produzida pelo sujeito-aluno, possibilita a produção de um sentido outro e de uma outra subjetividade, divergente da sujeito-revisor que retifica a formulação afirmando que a prática do canibalismo “pertencia ao imaginário europeu sobre o selvagem”, apontando, dessa maneira, para posições ideológicas diferentes nessa negociação de sentidos. É pela sua presença que o sujeito vê frustrado o desejo de unidade e transparência dos sentidos, ou como diz Cavallari (2010):

(...) o equívoco desnuda a verdade do sujeito que enuncia, ao produzir uma falha material que foge ao seu controle. Essa falha materializada na/pela língua não pode ser recoberta, possibilitando a produção de sentidos outros, por vezes indesejáveis e que denunciam a posição ocupada pelo sujeito de linguagem, bem como as formações discursivas em que seu dizer se inscreve para produzir sentidos (CAVALLARI, 2010, p. 669).

Com base nessa afirmação, observamos que a verdade do sujeito é falada pela língua que materializa as suas formações ideológicas e os discursos outros nos quais ele se apoia para legitimar o seu dizer. Ora, se estamos considerando uma língua não-toda e um sujeito clivado, essa verdade, conseqüentemente, apresenta-se também como não-toda porque as palavras sempre faltam. Logo, assim como a língua, a verdade atinge o real, que se presentifica em toda discursividade, sempre invadida pelo não-sentido e pelo interdiscurso, em sua forma heterogênea e contraditória, caracterizando-se, dessa forma, como um ritual sempre com falhas.

Nesse imaginário ou desejo de que a língua não é/seja equívoca, o real equívoco existe desestratificando incessantemente a língua, espantando “o fantasma nascido da conjunção indevida de vários estratos: ele explode em univocidades combinadas” (MILNER, 1987, p. 13). É neste sentido que a incompletude estruturante de toda língua projetada pelos equívocos (de interpretação, de construções, de formulações), que representam o tecido de toda discursividade, assenta-se sobre o fato de que existe *alíngua* enquanto registro que consagra a língua ao equívoco, o qual, para Mariani (2006, p. 8), “se instaura e faz falhar a vontade de unidade e de transparência da comunicação porque incorporam o real em suas análises do simbólico e do imaginário.”

Como estamos considerando a natureza intervalar do sujeito de linguagem duplamente marcado – pelo inconsciente e pela ideologia – a ressonância dos traços inconscientes do significante se manifestará sempre na forma de equívocos nesse *ser-em-falta*, fazendo irromper o *non-sense*. E como estamos considerando, também, que, para dizer, o sujeito tem de se inscrever no interdiscurso, filiando-se a um saber discursivo, a uma memória, assujeitando-se à língua, que comporta a falha, a materialidade posta em análise põe em evidência o ponto em que essa falha toca a contradição histórica e faz produzir a

irrupção do equívoco como espaço de uma formulação contraditória, a partir da qual se tornam visíveis posições-sujeito divergentes.

Constitutiva da ordem simbólica, a língua é uma estrutura significativa que comporta a falha e a sua inscrição na história põe em evidência o equívoco que habita o discurso. Do lugar da ordem da história, o equívoco, portanto, intervém na possibilidade da construção total das identificações e insta o sujeito à interpretação, à tomada de posição. Ele passa a representar, assim, o lugar de observação das contradições das condições em que se dão as práticas discursivas dos sujeitos, evidenciando o real da história “como uma contradição da qual o impossível não seria foracluído” (PÊCHEUX; GADET, 2010, p. 52), posto que em todo processo discursivo o interdiscurso se atravessa e se faz presente como uma presença ausente. Pensar o equívoco enquanto fato estrutural, por esse viés, é pensá-lo num imbricamento entre a ordem da língua (o significante em funcionamento) e a ordem da história (a contradição) a partir qual a significação se dá pela relação indissociável da língua com o inconsciente (*alíngua*) e com a ideologia (interdiscurso), posto que é ele (o equívoco) que permite a instauração da interpretação e, por conseguinte, a possibilidade de o sujeito-leitor negociar sentidos no espaço discursivo: o texto.

A apropriação/produção dos sentidos, por esse prisma, realiza-se num movimento pendular que aponta ora para o desejo de unicidade, completude, ora para o impossível, a contradição nesse espaço de interpretação, sendo o sujeito-leitor, por meio dos seus gestos interpretativos, responsável por desnaturalizar os sentidos postos pelo aluno na posição autoral num trabalho de sutura das derivas de sentido, provocadas pela falha, pelo equívoco que, insistentemente, invadem o espaço discursivo.

### **Um gesto de conclusão**

O espaço de aprendizagem de uma língua estrangeira precisa ser pensado como um limiar onde língua estrangeira e a língua materna coabitem, visto que, no processo de aprendizagem, o sujeito é afetado pelos processos de desarranjo/rearranjo, desestruturação/reestruturação subjetivos em uma língua na qual a falta, a contradição e o equívoco são estruturantes. O sujeito se defronta, assim, com o impossível de tudo dizer, com a impossibilidade da tradução termo a termo, com um outro modo de nomear o mundo, com um outro recorte do real. Isso nos possibilita confirmar que, na aprendizagem de uma segunda língua, a língua materna do sujeito se faz sempre presente, pulsante, durante os processos de arranjos e rearranjos, pois o sujeito está sempre negociando com o seu próprio repertório as formas de dizer dessa/nessa nova língua e suas memórias discursivas para inscrever o seu dizer nessa nova rede do dizível.

Buscando compreender como se produz a relação entre escrit(ur)a e autoria no âmbito da língua espanhola, tomamos a escrit(ur)a enquanto processo textual-discursivo aberto à exterioridade que permite que se conceba o texto como um espaço discursivo heterogêneo e simbolicamente fechado, aberto ao interdiscurso, afetado por suas condições de produção e com sentido indeterminado. Esse rearranjo de vozes resulta do trabalho discursivo do sujeito-

autor, que faz emergir o efeito de unidade de sentido através do processo de textualização dos recortes discursivos exteriores. E, nesse trabalho, o sujeito, na posição-autor, precisa apagar os vestígios provenientes da exterioridade ao textualizar os recortes discursivos, num trabalho marcado pela interpretação e pelo jogo do sentido sobre o sentido, para promover a historicização do já-dito em sua discursividade.

Do ponto de vista teórico adotado neste trabalho, defendemos que os tropeços resultantes da interferência da língua materna não representam meros “erros”, mas uma falha estruturante de qualquer dizer que desconstrói uma pretensa literalidade entre as duas línguas e, conseqüentemente, a ideia de unidade e transparência dos sentidos. Esse olhar nos possibilita afirmar que, mesmo que a língua materna irrompa nas produções em língua estrangeira, provocando um “esbarramento” nessa materialidade simbólica, o sujeito produz movimentos que apontam para a construção de um lugar de autoria, inscrevendo nas memórias discursivas dessa nova língua e produzindo outros sentidos. E é justamente esse “esbarramento” que vai representar um lugar de resistência pela/na/com a língua para o sujeito, que se coloca nesse espaço de dizer e de se dizer, o que nos leva a tratar esse fato de linguagem, portanto, como um *efeito de esbarramento*.

Os gestos interpretativos realizados sobre nosso *corpus* permitem-nos afirmar que os *gestos de autoria* produzidos pelos sujeitos-alunos, em suas produções, revelam que sua inscrição nessa discursividade, ainda estrangeira para eles, se produz, predominantemente, no nível enunciativo-discursivo. Dessa constatação, é preciso pensar sobre a necessidade de que algumas rupturas sejam produzidas para, assim, romper com uma concepção de língua instrumental e a formação de sujeitos pragmáticos, ainda tão vigente no sistema de ensino de línguas estrangeiras no Brasil, o que requer, por conseguinte, que a escola e o ambiente universitário priorizem as práticas que visem a propiciar ao sujeito um posicionamento em seus mais diversos processos discursivos, por meio da produção de leitura e escrita, promovendo a relação dele com a exterioridade e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento e controle dos mecanismos do processo discursivo e dos processos textuais que envolvem sua escritu(ur)a. Nesse sentido, essas instituições estariam/estarão propiciando a assunção do sujeito à posição-autor.

Contudo, para que propostas como essa signifiquem, uma outra ruptura se faz necessária e diz respeito a nós, sujeitos-professores que, enquanto formadores, devemos tomar posição, comprometermo-nos, desestabilizar as relações de poder e, sobretudo, romper com o pré-construído de que os alunos escrevem mal ou não sabem escrever. Que deixemos de ver as produções desses sujeitos como pretexto para a avaliação e passemos a valorizar mais o evento discursivo que as constitui do que a estrutura que lhes dá forma. Assim, estaremos, juntamente com eles, promovendo a desestabilização do que está posto e convocando a produção de outros sentidos, a partir dos seus gestos de interpretação e dos seus modos de dizer.



**Referências**

- AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1998.
- BRAGA, S.; SENEM, J. A escrita acadêmica do aluno na universidade: na tensão dos discursos científico, acadêmico e pedagógico. In: FLORES, G.G. B.; GALLO, S. M. L.; LAGAZZI, S.; NECKEL, N. R. M.; PFEIFFER, C. C.; ZOPPI-FONTANA, M. G. (orgs.). *Análise de discurso em rede: cultura e mídia*, v. 3. Campinas: Pontes Editores, 2017.
- CAVALLARI, J. S. O equívoco no discurso da inclusão: o funcionamento do conceito de diferença no depoimento de agentes educacionais. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 667-680, 2010. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000300009>
- CELADA, M. T. Linguagem/sujeito. Forçando a barra em língua estrangeira. In: CARMAGNANI, A. M. e GRIGOLETTO, M. (orgs.). *Língua, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade*. São Paulo: Humanitas, 2013. p. 43-76.
- CELADA, M. T. O que quer, o que pode uma língua? Língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade. *Revista Letras*, Santa Maria, n. 37, p. 145–168, 2008.
- COURTINE, J.-J. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: EdUFSCar, 2009
- COURTINE, J. J.; MARANDIN, J. M. Que objeto para a análise do discurso? In: CONEIN, B.; COURTINE, J. J.; GADET, F.; MARANDIN, J. M.; PÊCHEUX, M. (Orgs.). *Materialidades discursivas*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016.
- DE NARDI, F. S. Entre a rejeição e o acolhimento na língua do outro. *Revista Desenredo*, Passo Fundo, v. 5, n. 2, p. 182-193, 2010.
- GALLO, S. L. Autoria: questão enunciativa ou discursiva? *Revista Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 1, n. 2, p. 1-3, 2001.
- GALLO, S. L. *Como o texto se produz: uma perspectiva discursiva*. Blumenau: Nova Letra, 2008.
- HENY, P. *De l'Enonce au Discours*. Pressuposition et Processus Discursifs. Ronéo CNRS-EPHE, 1974.
- INDURSKY, F. As determinações da prática discursiva da escrita. *Revista Desenredo*, Passo Fundo, v. 12, n. 1, p. 30-47, 2016. <https://doi.org/10.5335/rdes.v12i1.5954>
- INDURSKY, F. A escrita à luz da Análise do Discurso. In: CORTIN, A.; NASSER, S. M. G. C. (Orgs.). *Sujeito e linguagem*. São Paulo: Cultura Acadêmica, Série Trilhas Linguísticas, n. 17, p. 117-131, 2009.
- MARIANI, B. (Org.). *A escrita e os escritos: reflexões em análise do discurso e psicanálise*. São Carlos: Claraluz, 2006.
- MILNER, J. *O amor da língua*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- ORLANDI, E. *Discurso e texto – formação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes Editores, 2012.
- ORLANDI, E. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 2006.
- ORLANDI, E. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

PAYER, M. O.; CELADA, M. T. Relação sujeito língua(s) – materna, nacional, estrangeira. In: SILVEIRA, Eliane Mara. (Org.). *As bordas da linguagem*. Uberlândia: EDUFU, v. 1, 2011. p. 67-94.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, [1983] 2015.

PÊCHEUX, M. Análise de discurso: três épocas. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. B.S. Mariani et. al. 4 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, [1975] 1997. p. 311-318.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 4. ed. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, [1975] 1995.

PÊCHEUX, M.; GADET, F. *A língua inatingível: o discurso na história da linguística*. 2. ed. Campinas: Editora RG, [1981] 2010.

REVUZ, C. A Língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. 4 ed. São Paulo: FAPESP, 2001.

SCHONS, C. R.; RÖSING, T. M. L. (Orgs). *Questões de Escrita*. Passo Fundo: UPF, 2005.

SERRANI, S. M. Memórias discursivas, línguas e identidades socioculturais. *ORGANON, Porto Alegre*, v. 17, n. 35, p. 283-297, 2003. <https://doi.org/10.22456/2238-8915.30028>

SERRANI, S. M. Singularidade discursiva na enunciação em segundas línguas. *Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas*, v. 38, p. 109-120, 2000. <https://doi.org/10.20396/cel.v38i0.8636964>

SERRANI, S. M. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Fapesp/Faep/Mercado de Letras, 1998.

Recebido em: 22/12/2020.

Aceito em: 19/04/2021.