PAYER, M.O.; CELADA, M.T. (Orgs). **Subjetivação e Processos de Identificação. Sujeitos e línguas em práticas discursivas – inflexões no ensino.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. 273p. [Coleção Linguagem & Sociedade – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Linguagem – Univas]. Demais autores: Eliana de Almeida, Thalita M. G. Sampaio, Solange Mittmam, Gláucia da Silva Henge, Michele Teixeira Passini, Laís Virgínia Alves Medeiros, Carolina P. Fedatto, Águeda Aparecida da Cruz Borges, Filomena Elaine P. Assolini, Juliana Santana Cavallari, Joelma Pereira de Faria, Silvia Regina Nunes, Cleiton de Souza Sales, Beatriz Maria Eckert- Hoff, Leandro Rodrigues Alves Diniz.

SUBJETIVAÇÃO E PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO. SUJEITOS E LÍNGUAS EM PRÁTICAS DISCURSIVAS - INFLEXÕES NO ENSINO

RESENHA

MARAÍSA RODRIGUES DA SILVA BORBA¹

Universidade do Vale do Sapucaí - Campus Fátima - Av. Prof. Tuany Toledo, 470 –
37550-000 – Pouso alegre – MG – Brasil

maraisabruno@gmail.com

¹ Mestre em Ciências da Linguagem e Doutoranda em Ciências da Linguagem pela UNIVAS. Integrante do Grupo de Pesquisa do Diretório do CNPq “Práticas de Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação”, liderado pela Dr.^a Maria Onice Payer (UNIVÁS).

O livro “Subjetivação e Processos de Identificação. Sujeitos e línguas em práticas discursivas – inflexões no ensino”, publicado pela Editora Pontes, em 2016, investe na compreensão do modo de produção de conhecimento sobre a relação entre subjetivação e as línguas na interface com o discurso. Maria Onice Payer e María Teresa Celada, organizadoras da obra, levam-nos a compreender os modos de constituição de sujeitos, com base nos estudos da linguagem e da articulação que a Análise do Discurso possibilita no campo das ciências humanas e sociais. O propósito das autoras é evidenciar o modo como a materialidade da língua, como discurso, e das línguas, em particular, participa do processo de constituição e da ressignificação dos sujeitos pela relação com o simbólico.

A compreensão desse modo de produção do conhecimento sobre a relação entre subjetivação e as línguas na interface do discurso resulta de um trajeto mais amplo, que se vinculou à linha de pesquisa Subjetivação e Processos de Identificação do Grupo de Trabalho em Análise do Discurso (GT em AD) da ANPOLL (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística). Os trabalhos desta linha do GT em AD objetivam

pesquisar os processos de subjetivação através da materialidade linguístico-discursiva, imersos em relações de forças institucionais e de memória, e em acontecimentos sócio-históricos e políticos, incluindo-se o campo educacional. Têm-se em vista compreender os processos de identificação que se configuram na história e nas sociedades contemporâneas, seja quanto ao lugar social e ao estatuto de sujeitos ali constituídos, seja quanto à inscrição destes no simbólico pela materialidade da linguagem e por sua relação com a(s) língua(s). (PAYER; CELADA, 2016, p.8)

Em suma o que conduziu as discussões do livro foi a questão sobre o modo de inscrição do sujeito ao simbólico que, de alguma forma, atravessou as exposições apresentadas nos capítulos. Nos 11 capítulos que compõem essa obra, são apresentadas pesquisas que envolvem as práticas nas quais o sujeito da linguagem vai relacionar-se com outras línguas, revisitar a própria, transitar entre elas e significar também no seu entremeio, tornando possível, assim, entrever tais desdobramentos com as especificidades com as quais a subjetivação e os processos de identificação acontecem pelas línguas. Essa é uma possibilidade de compreender como o processo de inscrição nas línguas acontece enlaçado à subjetivação, além de oferecer subsídios para sustentar os modos como as identificações se dão, passando por aceitação e recusas no processo de inscrição ao simbólico.

Do primeiro capítulo, “*Sobre Sujeitos, Língua(s), Ensino. Notas para uma Agenda*”, escrito pelas organizadoras do livro, farei uma descrição mais detalhada pelo fato de as autoras terem mobilizado diversos sentidos voltados às práticas de ensino da(s) língua(s). Além disso, a série conceitual por elas apresentada abre reflexões para produção de práticas no ensino. Essa série conceitual reunida em só capítulo é de fundamental importância aos pesquisadores e professores que necessitam e desejam se apropriar desses sentidos no trabalho com o ensino.

Maria Onice Payer (UNIVÁS) e María Teresa Celada (USP) reelaboram, nesse primeiro capítulo, a reflexão apresentada no GT em AD no Enanpoll de 2014. Nesse trabalho de reelaboração, as autoras, coordenadoras atuais da linha de pesquisa

Subjetivação e Processos de Identificação do GT em AD, consideraram muito do que, no campo da teoria dessa linha de pesquisa, tem sido formulado em torno da questão do ensino. Pontuam que práticas de ensino/aprendizagem fazem parte das condições de produção de um processo de inscrição por parte de um sujeito da linguagem numa ordem da língua, estrangeira ou nacional.

Mediante essa proposta, abriu-se possibilidade de levar para o espaço escolar a pesquisa com o propósito de desencadear práticas de ensino. O professor, desse modo, com base nas reflexões das autoras, poderá através da pesquisa produzir um dispositivo teórico e analítico sobre as condições de produção de inscrição dos sujeitos, subjetivação e processo de identificação e língua, - conceitos que tem por base as noções teóricas da AD -, e investir em práticas que permitam a inscrição dos sujeitos ao simbólico. Esse dispositivo, produzido pelas noções teóricas da AD, levará o professor a pensar o ensino a partir de um olhar não mais subordinado ao didático, pois a inscrição por parte do sujeito da linguagem na ordem da língua dá um rumo ao trabalho. Esse rumo concebe o professor como sujeito capaz de produzir seu conhecimento, e também capaz de compreender os fatos da linguagem dentro de um contexto como fatos ou processos discursivos. O professor passará a produzir suas práticas de ensino, levando em consideração o funcionamento linguístico em relação às condições de produção de inscrição do sujeito de linguagem na ordem da língua.

As autoras fazem, então, uma explicitação de certos percursos onde apresentam uma série conceitual - que estenderá uma rede teórica maior. Na primeira série conceitual, “*Processos de Inscrição na Ordem do Discurso*”, as autoras partem de uma retomada de agenciamentos teóricos anteriores, no campo de reflexão que se designa como “de línguas estrangeiras” e/ ou como processos de ensino/aprendizagem dessas línguas. Celada (2013) retoma definições formuladas por Serrani (1997, 1998) e as expande para as práticas de ensino/aprendizagem pontuando que tais práticas fazem parte das condições de produção de um processo que compreende como “de inscrição por parte de um sujeito da linguagem em uma ordem: a da língua estrangeira e da língua nacional, estendendo o conceito de inscrição a qualquer ordem de funcionamento linguístico” (PAYER & CELADA, 2016, p.21) . Assim, torna-se possível pensar na inscrição na ordem ou no funcionamento da linguagem de diversas práticas, entre elas, as de leitura, escrita no campo acadêmico ou na iniciação em um campo conceitual determinado.

Com base nas práticas desenvolvidas no âmbito do ensino de língua(s) observam que, pelo trabalho com o sentido e com o significante, é possível afetar o campo de uma subjetivação, concebida como uma malha de saberes-sentidos-afetos. A partir das formulações de Celada (2013), que aponta a compreensão dos processos de identificação enlaçados ao da subjetivação, as autoras observam que a subjetivação diz respeito à qualificação do sujeito pela relação constitutiva com o simbólico. As autoras detêm-se no termo qualificação como crucial,

pois leva a pensar em atributos ou qualidades que se referem à preparação e à disponibilidade de um sujeito para a) ocupar determinadas posições no simbólico; b) submeter-se às inversões que lhe impõe uma língua; c) realizar o que é da ordem da alteridade e dentro de um processo que, necessariamente, ressignifica. (PAYER; CELADA, 2016, p. 22)

Tal fato é também evidenciado por Payer (2005), quando observa que o sujeito é tocado pelo estranhamento, ressignificando-o ou produzindo sentidos expressando o que é da ordem da alteridade.

O trabalho proposto pelas autoras com a língua ou com as diferentes línguas explora a relação do sujeito com o simbólico. A partir desse reconhecimento, enfatizam também que as práticas de ensino se subordinam ao processo de inscrição. O trabalho com a(s) língua(s) implica lidar com o significante e com a relação entre identidade e alteridade. O sujeito de linguagem no entremeio das línguas inscreve-se na ordem de novas práticas ou dimensões de sua língua ou na de uma língua outra. Esse fato reforça a evidência da relação de inscrição do sujeito ao simbólico.

Na segunda série conceitual, “*Transferência – no ensino de línguas*”, as autoras enfatizam que nem sempre o sujeito explora sua relação singular com a língua, com os significantes desse simbólico. A partir de Kupper (1982) e Celada (2011), concebem o ideal do *eu* e do *supereu* como duas funções que atravessam o campo da subjetivação: a função do *eu* tem a ver com o movimento que impulsiona a inscrição de um sujeito nas diferentes ordens do funcionamento desse simbólico, por exemplo: na escrita, na leitura, nas práticas orais entre outras. Na função *supereu*, a inscrição do sujeito é imposta e limitada. O sujeito somente se inscreve no que lhe é permitido, há marcação do que pode ser dito e de como pode ser dito. Essa função do *supereu*, conforme Celada (2011), pode ficar restrita à marcação do correto e à pura punição do erro. O sujeito é exposto a uma língua reduzida à dominância. O ensino, na função *supereu*, não se relaciona à ordem da língua, ao funcionamento discursivo da língua, mas passa a ser subordinado à organização da língua, à sua estrutura dada a perspectiva gramatical, com a apresentação de um modelo a ser seguido.

Mediante essa série conceitual, as autoras nos levam a compreender, com base em (CELADA, 2011), que os sujeitos envolvidos nesse processo ficam dessubstancializados: “eles físgam-se, interpelam-se, impulsam-se” (p.25) num embate que as autoras caracterizam como transferencial no ensino de língua. Esse processo, se compreendido, aconteceria ao redor de uma língua desessencializada e, assim, não una. O significante “inscrição” mobilizado leva à ideia de estruturas possíveis e necessárias.

Em “*A língua que não é uma*”, a terceira série conceitual, as autoras trazem gestos trabalhados por pesquisadores que muito contribuíram para desessencializar língua(s). Partem da definição de Milner (1989), que nos faz refletir sobre a pretensão de tentativa de dominância de um conjunto de regras capazes de descrever ou estruturar uma língua em dada realidade. É como se houvesse a possibilidade de uma linearidade entre uma língua de partida e uma língua alvo.

Em seguida, abordam trabalhos relevantes ao ensino de língua(s), desenvolvidos por Payer (2000, 2006, 2007). Esses trabalhos trazem reflexões que nos levam à compreensão de dimensões diferentes da linguagem na ordem da memória da “língua materna” e da “língua nacional”. Payer mostra que são línguas com materialidades diferentes, que apresentam funcionamentos discursivos também diferentes, além de requererem compreensão conceitual distinta. A autora nos faz pensar na questão da violência simbólica, tão presente, nos modos de ensinar português na escola aos aprendizes brasileiros. Observa que tal violência é decorrente do processo de inscrição

por parte do sujeito aluno em práticas de leitura, escrita, em processos de ensino no espaço escolar, pois é sabido que a língua dos estudantes brasileiros não se espelha, necessariamente, na forma da “língua nacional” ensinada na escola. Além disso, Payer (2000, 2006) trabalhou também a questão da língua estrangeira – como língua dos imigrantes – onde observa os sujeitos de linguagem, objeto de uma forte interpelação, mediante a um processo discursivo (histórico-simbólico) para se tornarem brasileiros. Todas essas questões podem ser pensadas em relação à inscrição do sujeito ao simbólico, à tentativa de sucesso no ensino de uma língua ou no processo de inscrição ao redor de uma língua que a escola quer uma, seja ela estrangeira ou nacional.

Mediante as considerações dessa série conceitual, as autoras levam a afirmação de que nas práticas de ensino de língua(s) é preciso reconhecer a condição de um sujeito no entremeio (CELADA, 2011). A partir de uma formulação de Orlandi (1996), quando esta define a AD como uma disciplina que se faz no entremeio, Celada (2002) empresta a expressão desterritorializado, citada na definição de Orlandi, para abordar a relação à qual o brasileiro que aprende espanhol está sujeito. A autora observa, no processo de aprendizagem, qual a proporção da memória entre as línguas (português e espanhol), evidenciada no sujeito brasileiro, em funcionamento, uma guarda da outra. Esse é um conceito importante para designar a relação à qual um sujeito *entre-línguas* fica exposto no processo ensino/aprendizagem.

O conceito de entremeio não se restringe ao ensino de línguas estrangeiras. Essa relação acontece tanto no interior de uma língua, quanto entre línguas diferentes. É possível compreender que no processo ensino/aprendizagem e de língua(s), muitas práticas acontecem no entremeio: práticas no trabalho de tradução, nos processos de alfabetização, nos trabalhos acadêmicos de orientação, nas relações entre imigrantes, nos trabalhos do professor que lida com aprendizes inscritos em diversas línguas, entre outros.

As reflexões em torno dessa série conceitual contribuem para que, nas práticas de ensino, não pensemos somente em termos de línguas separadas, delimitadas por fronteiras. Além disso, devemos considerar que o processo de inscrição do sujeito ao simbólico nos faz compreender que, no entremeio, também ele se inclui no simbólico. Portanto ele poderá se inscrever em sentidos que podem ir à contramão de qualquer projeção de homogeneidade, conforme (CELADA, 2002, p. 257).

Na quarta série conceitual, “*Sobre a instauração de certas séries de sentido no ensino*”, as autoras reconhecem que no ensino ainda prevalece uma série de sentidos que, conforme Pêcheux (1999), funciona na base da memória. No ensino, essa série de sentido opera de um modo que reduz a língua à estrutura pelo fato de ser objetivada como um sistema sujeito à classificação, à organização. Essa língua, assim ensinada, funcionando à base da organização, é desprovida de historicidade, portanto pode não fazer sentido. Frente à ausência da historicidade, as autoras nos fazem compreender que, pelo fato de considerarmos ou mantermos a memória dos sentidos da organização da língua, as formas de dizer também ficarão desprovidas de sentido da alteridade, fato que dificulta a absorção dos sentidos. Essas reflexões nos levam a pensar que, sendo assim, os processos de inscrição dos sentidos no ensino apresentam-se comprometidos e, como consequência, a produção de sentidos do sujeito ao simbólico também. E, então, podemos estender essas reflexões às práticas de ensino: sem produção de sentidos, não há possibilidade de produção de conhecimento.

A partir desse processo que provoca *exclusão* de sentidos ou sua não absorção, as autoras apontam uma representação de uma série de sentidos que tem por base a dimensão da organização, hoje instalada no ensino, conforme a seguinte metonímia:

língua – estrutura – sistema – variação – organização

As autoras retomam o conceito de “organização” – já anteriormente apresentado no texto – formulado por Orlandi (1996), que o concebe no jogo de oposição ao de “ordem”. Elas apontam o desafio que se encontra no ensino de fazer ruir essa metonímia. A proposta é ressignificar a memória dessa representação no ensino gradativamente, fazendo surgir uma nova representação metonímica.

língua – discurso – forma material – heterogeneidade – ordem/organização

As autoras representam essa série usando a barra (organização/ordem) com o propósito de que “esta relação marque, de modo geral, a necessária subordinação da organização à ordem, e não o contrário, no trabalho ou no funcionamento do ensino” (p.33).

Na quinta série conceitual apresentada nesse capítulo, “*Especificações sobre processos de identificação e língua(s)*”, as autoras apresentam noções teóricas sobre processos de identificação, a fim de evidenciar as marcas de subjetivação ou de inscrição dos sujeitos ao simbólico, quando expostos ao ensino de língua(s).

Iniciam as reflexões a partir de Serrani (1997, 1998) que, com base nas noções sobre transferência conceitual, trouxe para o campo do ensino os conceitos lacanianos de identificação imaginária e simbólica. Explicitando-os, apresentam casos de identificação imaginária que se materializa em fatos de linguagem e que podem ser interpretados como fatos discursivos.

Para exemplificar, citam dois exemplos. Primeiro, um exemplo retirado do *corpus* de estudo realizado por Correa (1997) ao observar a redação de vestibular. Ao dissertar sobre a violência, o candidato apresenta o seguinte enunciado: “- Portanto sempre *a* existirá, pois para contê-la necessitamos *dela* -”. Nesse enunciado destacam-se as marcas de um sujeito no entremeio da materialidade da oralidade e a de uma escrita, esta como inatingível por efeito de um processo de escolarização.

O segundo exemplo é retirado de Celada (2002, p. 244) que observa o aprendiz brasileiro de língua espanhola que, depois de ter antecipado que essa língua seria fácil, chega a projetar essa língua como difícil e correta. Diante da pergunta: “Me apresentas a tu compañera?”, um aluno pode dizer: “presento-lo” ao invés de “te la presento”, que seria uma forma possível junto de: “Esta es fulana.”, dentre outras (p.34). O enunciado é mais um exemplo em que um gesto na língua é materializado pra dar conta de um imaginário de língua escrita para o aluno brasileiro, novamente inatingível por um efeito de um processo de escolarização.

Para finalizar a exposição dessa série conceitual, as autoras apresentam os indícios das identificações à língua, que ficam, em geral, às margens do emaranhado de fatos de linguagem nos processos de ensino e que são possíveis de serem analisados na materialidade discursiva. Tais identificações apresentam-se em diversos modos de

funcionamento, no seio de um processo mais amplo, como observa Payer (2013, 2014): a) procedimentos meta-discursivos sobre as formas da língua; b) modos não-formulados, porém materializados na linguagem - a denegação, o equívoco; c) modos não ou semi representados - pela imitação irônica ou lúdica; d) irrupção de sentidos de ordem corporal (riso), linguagem não verbal (gestos faciais) que acontecem, concomitantemente, com a linguagem verbal; e, por fim, e) as formulações sobre alteridade linguística, em que se explicitam os efeitos de sentido de identificação (ou não) produzidos pelos elementos linguísticos e pelo gesto de enunciá-los, que são interessantes de serem levados à formulação nos processos de inscrição à língua.

Com base nas noções teóricas apresentadas pelas autoras nessa série conceitual, enfatizo uma observação fundamental às práticas de ensino de língua que, eu diria, confirma a relevância de toda a discussão conceitual dessa série: Payer (2014) observa que no processo de inscrição apresentam-se as marcas das identificações subjetivas dos sujeitos em relação às línguas presentes na história de que ele participa e, por consequência, diz a autora, em relação à língua a aprender. Tal observação é algo crucial sobre a relação entre aprendizagem e identificação ao ensino de língua.

As autoras ainda descrevem, nesse capítulo, com relação ao entrelaçamento da produção de conhecimento e o ensino, “certos itens para uma agenda no sentido forte do planejamento e do pragmático que se colocam as disciplinas, as forças institucionais, as políticas públicas” (p.20). Ao mesmo tempo, elas mobilizam os saberes que fazem parte do referido dispositivo teórico que prefiguram a necessidade de agendar. Assim, finalizam o texto usando esta expressão *agenda*, também destacada no título do texto aqui apresentado, como um modo de indicar a urgência desta enunciação - parafraseiam esta expressão como o “que deve ser feito” e o “desejo de querer fazer”. Em seguida relacionam os imperativos que podem dar conta do irrealizado até então: 1) A AD oferece um dispositivo - teórico e de análise - para pensar o ensino a partir de um olhar não ligado ou subordinado ao didático; 2) Trabalhar oferecendo resistência aos monolinguismos instalados na contemporaneidade; 3) Trabalhar no espaço escolar com as línguas, sem pressupor que a “nacional” funciona como continuidade da “materna”; 4) Trabalhar as diversas formas de alteridade.

Desse modo, foi aqui registrado um apelo para que, no trabalho com a(s) língua(s), enquanto professores e pesquisadores, estejamos disponíveis e desejosos para propiciar as possibilidades acima relacionadas.

No segundo capítulo do livro, “*As Composições musicais brasileiras: Discursos sobre a língua*”, a polissemia tem, por excelência, a poesia como território, terreno fértil. Eliana de Almeida e Thalita M. G. Sampaio caminham por realidades diversas para exporem ao leitor a subjetividade construída nas canções musicais brasileiras a partir do jogo sonoro-musical estabelecido de sentidos em uma materialidade que leva à compreensão do simbólico. Essa materialidade se firma pela produção do sentido ao relacionarem canções de Noel Rosa de Zeca Baleiro - em que há deslizamentos de sentidos entre o português e o inglês - e de Chico Buarque - em que também ocorrem deslizamentos, mas entre o português e o francês.

As autoras enfatizam que esses sentidos construídos o são por três motivos básicos: pela repetição sonora, pelo jogo de metáforas e pela incompletude da própria

produção discursiva. Assim, avalia-se, de forma clara e precisa, como o jogo sonoro *entre* duas línguas pode construir sentidos dentro do próprio texto, uma vez que essa materialidade ubíqua estabelece relações simbólicas que passam a gerar, pelo próprio significado sonoro. O reconhecimento dos sentidos produzidos se dá como inscrição na história, já que a canção é, de alguma forma, a fusão de história e linguagem – toda a produção de sentidos, como bem dizem as autoras, inicia-se nesse ponto.

Em “*Algo fala antes nos discursos de estudantes sobre língua(s) e tradução*”, terceiro capítulo, as autoras – Solange Mittman, Gláucia da Silva Henge, Michele Teixeira Passini e Laís Virgínia Alves Medeiros – discutem, sob a perspectiva pêcheutiana, a tradução tendo como pilares de sustentação o tradutor, a escrita e a língua, tendo como questão central, a própria língua. As autoras, em linguagem clara, colocam em foco a percepção dos alunos do curso de tradução da UFRGS ao compararem, em pré-construídos opostos, a língua portuguesa e a língua da tradução. Aquela é sentida como a língua que flui, uma vez que é a natural, a língua original do texto, visão sustentada por formação discursiva específica; esta, a não-natural, como língua estranha, fechada pelo pré-construído, o *já dito* sobre o texto traduzido.

Relevante trabalho, uma vez que as autoras pesquisam como os sujeitos alunos de tradução se inscrevem no seu trabalho, quais discursos são ressignificadores e em que lugar eles se posicionam na tradução. As respostas mais ilustrativas dos 24 alunos participantes da pesquisa são reproduzidas no texto, o que contribui para a compreensão do problema da valorização da profissão de tradutor pelos seus profissionais. Além disso, as autoras enfatizam as contribuições da AD ao trabalho do profissional de tradução por trazer outra perspectiva sobre o equívoco e a falha, levando o profissional à compreensão de que os deslizamentos de sentido decorrentes do equívoco e da falha são próprios da língua, do sujeito e da escrita.

Tomando como ponto de partida o filme “*Minhas tardes com Margueritte*”, de Jean Becker, o quarto capítulo “*O que se diz ao negar-se a ler*”, de Carolina P. Fedatto, aborda a negação referente ao processo de constituição do leitor. O que a autora questiona, fundamentalmente, é a negação plena da leitura, em todos os seus aspectos, em oposição ao discurso dominante de valorização da leitura. O problema central é o que se nega ao negar-se a ler – título equacional do capítulo. Há nesse discurso, segundo a autora, o enrijecimento do lugar discursivo do leitor, que é o oposto do lugar que a leitura o convida a ocupar. Ler, para quem se nega a fazê-lo - o *mau sujeito* -, é uma prática de construção de lugares sociais, como outras tantas práticas o são. O sujeito que se nega a ler sabe que ler é apenas mais uma prática. Sabe, também, que a leitura, por si só, não reverbera o discurso oficial de que ler é fundamental.

A autora refletiu sobre a constituição do leitor e dos mecanismos discursivos de resistência às significações hegemônicas da leitura, como pretexto para discutir uma posição subjetiva que é a de negar-se a ler e suas relações com sentidos veiculados nas campanhas de incentivo à leitura no Brasil e na França.

No quinto capítulo, a autora, Águeda A. C. Borges, observa, em seu texto “*Sujeito/Espaço/Língua e Memória: Relações Históricas*”, como o sujeito indígena Xavante se inscreve historicamente na formação discursiva da língua portuguesa majoritária - formação discursiva efetivamente do dominador - a partir de resistências e

movimentos relativos ao apagamento da própria língua originária como povo do continente americano, já que ela - a língua Xavante - se sustenta pela memória e pela história. Estudo essencial, pois reconhece a língua como elemento de resistência e de conquista da cidadania. A autora entende que a língua é dinâmica, muda conforme as condições de produção e necessidades do grupo de falantes que dela fazem uso. Essa compreensão estabelece o ponto de tensão do estudo ao contrapor-la à resistência de uma língua, produção cultural e matéria, usada, em geral, apenas pelos mais velhos. O que angustia, no texto de Águeda, é o embate para que o sujeito indígena Xavante “vire cidadão” e também a pergunta atualíssima proposta pela autora, já ao final de seu estudo: “ao ‘virar cidadão’ os indígenas viram brasileiros”?”

No sexto capítulo, “*A escrita e sujeitos-professores: relações, cicatrizes, ensino e identidades profissionais*”, Filomena Elaine P. Assolini apresenta resultados importantíssimos de sua pesquisa que investiga as relações que sujeitos-professores do ensino fundamental estabeleceram com a escrita ao longo de seu processo de formação. Assim, a relação com a escrita constrói sentidos no sujeito-professor – e, por extensão, no sujeito-aluno. Isso porque a tensão criada entre o histórico e o linguístico - a repetição e a ressignificação – ressignificam sentidos e fazem com que o sujeito se insira no processo de construção de significados.

Após discutir conceitos centrais da AD - como os de *alteridade* e de *memória* -, fundamentais para o aprofundamento da discussão que a autora propõe - e de explicitar a metodologia de seu trabalho, a autora evidencia que a maneira como o sujeito-professor se relaciona com a escrita interfere na memória discursiva daquele. É fundamental na análise proposta pela autora o alerta de que o processo de formação do professor não tem início no curso de licenciatura. Antes, esse processo de formação tem início no momento em que o sujeito-professor estabelece o contato com a escrita, inscrevendo-se no processo de formação da memória discursiva, construindo o lugar que esse sujeito ocupa no mundo. Por fim, o que a autora expõe é de importância fundamental ao professor nas relações de ensino: de que maneira a interação com a escrita, ou a inscrição do sujeito-professor ao simbólico, reflete-se na vida profissional e na própria formação humana do sujeito-professor.

Em “*Emergências subjetivas no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira*”, sétimo capítulo do livro, Juliana Santana Cavallari, observa o ensino da língua inglesa ao produzir impasses e mal-estar no aprendiz que, pelo deslocamento da língua estrangeira em relação à língua materna, tenta se reinventar sócio-historicamente. A autora aponta saídas possíveis a partir da AD e sua interface com a psicanálise. A partir dos acontecimentos no espaço discursivo da sala de aula que representam os sintomas e posicionamentos enunciativos discursivos que afetam o processo ensino/aprendizagem e a relação com o saber, objetivou-se entrever modos de o sujeito aluno (re)visitar sua relação com o seu dizer e com os discursos que regulam diferentes posicionamentos sociais.

Mediante os acontecimentos discursivos no espaço da sala de aula, este estudo revela que os deslocamentos desencadeados pela impossibilidade de educar, que se materializa nos erros gramaticais/semânticos, nos lapsos e tropeços de linguagem, não podem ser silenciados e ignorados em nome de métodos que não consideram a incompletude que constitui o sujeito e a linguagem.

A compreensão do conhecimento, como processo de construção histórico-social, está bem delineada no oitavo capítulo em “*A formação do aluno monitor em contexto colaborativo*”, de Joelma Pereira de Faria. Diante dos problemas enfrentados, principalmente nas universidades, em relação ao trabalho de monitoria, este trabalho objetiva o processo de formação do aluno-monitor, propondo a criação de espaços e processos colaborativos para construir o processo de conhecimento dentro da universidade. A monitoria, assim, pressupõe o envolvimento constante de professores e alunos. O papel do professor e o do monitor são bem delineados e delimitados pela autora. Reforça-se, no texto, a importância da monitoria no processo educacional como meio para redução da exclusão e das questões conflitantes para a progressão automática, além de dar conta da grande disparidade e excessiva heterogeneidade em sala de aula.

As dificuldades de identificação do aluno e do professor em relação ao conhecimento produzido dentro do ambiente escolar são discutidas no nono capítulo do livro, por Sílvia Regina Nunes e Cleiton de Souza Sales: “*Processos de identificação do professor e do aluno com o discurso pedagógico: repensando as práticas de leitura e escrita na escola*”. Segundo os autores, em sua pesquisa, o sujeito-professor sente-se, de alguma forma, inibido em sua prática com a língua no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o discurso institucional, que orienta sobre o ensino da Língua Portuguesa, causa, muitas vezes, estranhamento ao assujeitar aluno e professor a um processo ideológico que não lhes cabe ou no qual não se inscrevem muitas vezes: daí a falha na noção de autoria, em que ambos não se posicionam efetivamente em lugar algum no processo de ensino.

A proposta para o desenvolvimento da autoria é a produção de um jornal junto aos sujeitos-alunos. Assim, supera-se a imobilidade produzida pelo discurso dos documentos oficiais. Através da prática proposta pelos autores, evidenciam-se as relações horizontais, perpassadas pela cooperação e pela afetividade, como produtoras eficientes do processo de autoria.

Para compreender o processo de autoria e propor um trabalho sustentado nessa prática, os autores analisaram como os documentos oficiais como o Plano Político Pedagógico da Unidade Escolar (PPP), as Orientações curriculares do Estado do Mato Grosso (OCs) e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs), que parametrizam a educação brasileira em relação ao ensino de Língua Portuguesa produzindo efeitos na relação com o trabalho do professor em sala de aula.

No décimo capítulo, Beatriz Maria Eckert-Hoff, em seu texto “*Língua, Memória, Imigração: errância e travessias em relatos de cartas*”, trabalha a constituição da memória e da identidade do sujeito constituído pela língua materna e pela língua *estranha* no processo de imigração. As cartas escritas por imigrantes alemães, no final do século XIX e início do XX revela, diz a autora, “errância e travessias de sujeitos, marcando o seu ser-estar-entre-línguas, entre-nações” (p. 212). Ao longo do texto, o gênero epistolar é trabalhado, a fim de recuperar suas características como pano de fundo para o desenvolvimento desse sujeito-imigrante. Assim, a partir da teoria da AD, há o estabelecimento da língua como âncora de formação social desse sujeito. Com fragmentos de cartas na língua original, devidamente traduzidos, ilustra-se, dessa forma, a necessidade do complexo mecanismo que faz com que a língua estabeleça esse sujeito e, pela movência natural do processo de imigração, como essa mesma língua, em

contraposição com a formação discursiva do país de chegada, ancora e desestabiliza o sujeito-migrante. A relação desses sujeitos com a língua – tanto a de origem quanto a de chegada – deixa rastros e memórias profundas situadas no espaço mais denso entre o eu e o outro.

Em “*Políticas de línguas no Instituto Machado de Assis: a formulação e o abandono de um projeto*”, décimo primeiro capítulo do livro, o autor Leandro Rodrigues Alves Dinis aborda a construção de políticas para a organização de espaços para a língua portuguesa relativos à produção e circulação de saberes sobre essa própria língua. A proposta de criação do Instituto Machado de Assis em 2005 e seu fracasso são avaliados, com base na História das Ideias Linguísticas, na sua relação com a AD e com a Semântica do Acontecimento, a partir do complexo jogo entre distintas memórias que organizam o espaço de enunciação do português. O autor reflete sobre os efeitos desse jogo nos processos de identificação dos que constituem e são constituídos pelo espaço do Instituto Machado de Assis. A hipótese levantada pelo autor do texto é a de que a dificuldade de criação do Instituto Machado de Assis seja reflexo dos equívocos constitutivos do funcionamento do espaço de enunciação brasileiro. Assim, o autor aponta contradições estruturantes do funcionamento do espaço de enunciação brasileiro. Tais contradições, conforme o autor, devem ser consideradas no delineamento de políticas como a do Instituto Machado de Assis.

Para encerrar a resenha, retomo o título do livro com o propósito de argumentar sobre esse trabalho em estreita relação com a inscrição do sujeito ao simbólico no ensino da(s) língua(s). Assim, justifica-se a escolha do título da obra pela possibilidade de um novo sentido ao trabalho das/nas práticas de ensino: *subjetivação*, como processos de constituição do sujeito; *processos de identificação*, como inscrição do sujeito numa ordem, ou no funcionamento da língua, estendendo o conceito de inscrição com relação a qualquer ordem do funcionamento linguístico; *Sujeitos e línguas em práticas discursivas – inflexões no ensino*, inscritos na ordem da língua, em seu funcionamento. Há a necessidade de *fazer e desejar fazer* o que está descrito na agenda onde as organizadoras do livro, Maria Onice Payer e María Teresa Celada, deixam registrados os imperativos ao trabalho com o ensino da(s) língua(s). Os sentidos do título, tão bem mobilizados na obra, especificam o que se entende como processos de identificação, totalmente enlaçado ao de subjetivação, e a cada singular subjetividade. Fato que nos permite entender uma relação com o ensino de línguas que não seja mais da ordem didática, mas sim da ordem do político e do simbólico.

Referências

CELADA, M.T. Linguagem/Sujeito. Forçando a barra em língua estrangeira. Em: CARMAGNANI, A.M.; GRIGOLETTO, M. (Orgs). **Língua, discurso e processo de subjetivação na contemporaneidade**. São Paulo: Humanitas, 2013. pp. 43-76.

_____. Em transferência – efeito de uma reflexão no campo das línguas estrangeiras, com foco no espanhol. Em: RODRIGUES, Eduardo A., SANTOS, G.L. dos; BRANCO, L.K.A.C. (Orgs). **Análise do discurso no Brasil. Pensando o impensado sempre**. Campinas, SP: RG, 2011. pp. 441-465.

_____. O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira. Tese. Doutorado em Linguística, Campinas, IEL, Unicamp, 2002.

CORRÊA, M.L.G. O modo heterogêneo de constituição da escrita. Tese. Doutorado em Linguística, Campinas, IEL, Unicamp, 1997.

KUPPER, M.C. Relação professor-aluno: uma leitura psicanalítica. Dissertação. Mestrado em Psicologia, São Paulo, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1982.

MILNER, Jean-Claude. **O amor da língua**. Trad. Bras. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ORLANDI, E.P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

PAYER, M.O. Des-atando laços das identificações entre sujeito(s) e língua(s). Em: ORLANDI, E.P. (Org). **Linguagem, sociedade, políticas**. Campinas: RG, 2014. pp. 91-104.

_____. Processos, modos e mecanismos da identificação entre o sujeito e a(s) língua(s), **Gragoatá**, v.18, 183-196, 2013.

_____. Processos de identificação sujeito/língua. Ensino, língua nacional e língua materna. Em: ORLANDI, E.P. (Org.). **Política Linguística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007.

_____. **Memória da língua**. Imigração e nacionalidade. São Paulo: Escuta, 2006.

_____. Linguagem e sociedade contemporânea. Sujeito, mídia, mercado. **Rua**, n. 11, 2005.

_____. Memória da Língua. Imigração e nacionalidades. **Sínteses**, vol. 5, 383-395, 2000.

PÊCHEUX, M. Papel da Memória. Em: ACHARD, P. *et al.* (Orgs). **Papel da Memória**. Trad. Bras. Campinas: Pontes, 1999. pp. 49-57.

SERRANI-INFANTE, Silvana. Abordagem interdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA. Em: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs). **Linguística Aplicada e transdisciplinariedade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. pp. 143-167.

_____. Formações discursivas e processos identificatórias na aquisição de línguas. **D.E.L.T.A.**, vol. 13, n. 1, pp. 63-81, 1997.

Resenha recebida em: julho de 2017.

Aprovada e revisada em: outubro de 2017.

Publicada em: novembro de 2017.

Para citar este texto:

BORBA, Maraísa Rodrigues Da Silva. *Subjetivação e processos de identificação. Sujeitos e línguas em práticas discursivas - inflexões no ensino*. [Resenha]. Entremeios [Revista de Estudos do Discurso, on-line, www.entremeios.inf.br], Seção Resenha, Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre (MG), vol. 15, p. 405-417, jul. - dez. 2017. (Resenha de PAYER, M.O.; CELADA, M.T. (Orgs). *Subjetivação e Processos de Identificação. Sujeitos e línguas em práticas discursivas – inflexões no ensino*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. 273p. [Coleção Linguagem & Sociedade – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Linguagem – Univas]. Demais autores: Eliana de Almeida, Thalita M.G. Sampaio, Solange Mittmam, Gláucia da Silva Henge, Michele Teixeira Passini, Laís Virgínia Alves Medeiros, Carolina P. Fedatto, Águeda Aparecida da Cruz Borges, Filomena Elaine P. Assolini, Juliana Santana Cavallari, Joelma Pereira de Faria, Silvia Regina Nunes, Cleiton de Souza Sales, Beatriz Maria Eckert-Hoff, Leandro Rodrigues Alves Diniz.)

DOI: <http://dx.doi.org/10.20337/ISSN2179-3514revistaENTREMEIOSvol15pagina405a417>