

Claudete Moreno Ghiraldelo

**AS REPRESENTAÇÕES DE LÍNGUA MATERNA:
ENTRE O DESEJO DE COMPLETUDE E
A FALTA DO SUJEITO**

Tese apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Lingüística Aplicada na Área de Ensino-Aprendizagem de Língua Materna

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria José Rodrigues Faria Coracini

Instituto de Estudos da Linguagem – UNICAMP
Campinas – SP
2002

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

UNIDADE 30
Nº CHAMADA T/UNICAMP
G 345r
V _____ EX _____
TOMBO ECI/ 50433
PROC 16-837/02
C _____ DX _____
PREÇO R\$ 11,00
DATA 20/08/02
Nº CPD _____

CM00172174-5

BIB ID 252312

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

G345r

Ghiraldelo, Claudete Moreno

As representações de língua materna: entre o desejo de completude e a falta do sujeito / Claudete Moreno Ghiraldelo. - Campinas, SP: [s.n.], 2002.

Orientador: Maria José Rodrigues Faria Coracini

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Ensino - Português. 2. Língua portuguesa. 3. Subjetividade. 4. Análise do discurso. 5. Identidade. I. Coracini, Maria José Rodrigues Faria. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Este exemplar e a redação final da tese
defendida por Claudete Moreno

Ghinaldo —

e aprovada pela Comissão Julgadora em
31/07/02.

Carla José Faria Coracini

BANCA EXAMINADORA:

Carla José Faria Coracini

Prof^a Dr^a Maria José Rodrigues Faria Coracini – Orientadora

Aracy Ernst Pereira

Prof^a Dr^a Aracy Ernst Pereira

Maria do Rosário de Fátima Valencise Gregolin

Prof^a Dr^a Maria do Rosário de Fátima Valencise Gregolin

Marisa Grigoletto

Prof^a Dr^a Marisa Grigoletto

Silvana Mabel Serrani-Infante

Prof^a Dr^a Silvana Mabel Serrani-Infante

Para Vilmos,
por compartilharmos
um sonho de felicidade.

Agradeço:

à Profa. Dra. Maria José Rodrigues Faria Coracini que, durante toda a realização deste trabalho, foi, no sentido pleno da palavra, *orientadora*.

às pessoas e instituições que contribuíram para a realização deste trabalho.

O senhor... mire e veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. (João Guimarães Rosa. Grande sertão: veredas)

Os cérebros estão cheios de palavras que vivem em boa paz com as suas contrárias e inimigas. Por isso as pessoas fazem ao contrário do que pensam, julgando pensar o que fazem. (José Saramago. Deste mundo e do outro. Crónicas)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
-----------------	----

PRIMEIRA PARTE – O SUJEITO, O OUTRO E A LÍNGUA

CAPÍTULO 1 – SUJEITO E DISCURSO.....	27
1.1) O sujeito na ilusão de ser uno e homogêneo.....	29
1.2) O sujeito de linguagem, interdiscurso e alteridade.....	36
1.3) Identificações, identidade e identidade nacional.....	43
1.4) A singularidade do sujeito.....	47
 CAPÍTULO 2 – A LÍNGUA PORTUGUESA DO BRASIL: LÍNGUA OFICIAL, MATERNA E NACIONAL.....	 51
2.1) A língua portuguesa como <i>língua oficial</i> (ou <i>padrão</i> ou <i>de Estado</i>).....	52
2.2) A língua portuguesa como <i>língua materna</i>	61
2.3) A língua portuguesa como <i>língua nacional</i>	67

SEGUNDA PARTE – A CONSTITUIÇÃO DE UM CORPUS DISCURSIVO, AS REPRESENTAÇÕES DA LÍNGUA PORTUGUESA E A SUBJETIVIDADE DOS ENUNCIADORES

INTRODUÇÃO À SEGUNDA PARTE.....	77
 CAPÍTULO 1 – CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA.....	 81
1.1) Constituição de um <i>corpus</i> discursivo.....	81
1.2) O percurso para constituição do <i>corpus</i> discursivo da pesquisa.....	85
 CAPÍTULO 2 – A LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA OFICIAL.....	 99
2.1) Uma língua "difícil"	100

2.2) Uma língua <i>ideal</i> ou língua como sinônimo de gramática.....	111
2.2.1) <i>O erro: elemento desestabilizador do sujeito</i>	119
2.3) Considerações finais.....	126

CAPÍTULO 3 – A LÍNGUA PORTUGUESA COMO

LÍNGUA NACIONAL	129
3.1) Uma língua "rica".....	130
3.2) Uma língua híbrida.....	148
3.3) Uma língua não internacional.....	166
3.4) Considerações finais.....	176

CAPÍTULO 4 – A LÍNGUA PORTUGUESA COMO

LÍNGUA MATERNA	179
4.1) Uma língua "bonita".....	181
4.2) Uma língua "fácil"	193
4.3) As representações da língua materna e a alteridade explícita.....	196
4.4) As representações da língua materna e as representações da posição profissional.....	202
4.5) As representações da língua materna construídas pela imitação do outro.....	206
4.6) As representações da língua materna e a singularidade nas produções de linguagem.....	208
4.7) Considerações finais.....	216

CONCLUSÕES	217
-------------------------	-----

SUMMARY	227
----------------------	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	229
---	-----

ANEXO	239
--------------------	-----

RESUMO

O objetivo desta tese é o estudo das representações do português do Brasil, tomado em três instâncias, não hierárquicas, que se entrecruzam e se constituem: língua oficial, nacional e materna. Essas representações são construídas em discursos sobre a língua, produzidos por enunciadores brasileiros, concebidos como sujeitos sócio-históricos, perpassados pelo inconsciente e pela ideologia. O *corpus* da pesquisa é constituído por entrevistas semi-estruturadas, gravadas em áudio, de doze enunciadores escolarizados e de três não escolarizados, todos adultos e oriundos do Estado de São Paulo. Os escolarizados são professores de Português (língua materna) e de Inglês e Francês (línguas estrangeiras), cientistas da computação, que têm o português como objeto de trabalho, e profissionais com ensino médio completo; os não escolarizados atuam em diferentes profissões. Nos discursos sobre a língua, esses enunciadores assumem determinadas posições enunciativas, que revelam representações da língua tomada nas três instâncias. Essas representações são construídas pelas representações da língua do outro, desdobrada no português do Brasil, no português dos outros países lusófonos e nas línguas estrangeiras. Ao tecer representações para a língua portuguesa – representações que poderão ser mais visíveis enquanto língua materna ou nacional ou oficial – o enunciador desliza das representações da língua do outro para as representações da sua própria posição social e da posição social do outro. Na superfície lingüística, as representações são construídas por meio da comparação entre línguas; no discurso relatado; nas não-coincidências do dizer, incluindo entre elas a repetição de palavras, expressões e frases, que, devido à intensa reiteração, configura a singularidade enunciativa dos enunciadores. As representações revelam-se constituídas por relações complexas que incluem saberes escolares, atravessados e constituídos pelos discursos sobre a história do Brasil e a formação da sociedade brasileira, além de discursos que estão na ordem do dia, como os atravessados pela ideologia da globalização.

Palavras-chave: 1. Ensino - Português. 2. Língua Portuguesa. 3. Subjetividade. 4. Análise do discurso. 5. Identidade.

INTRODUÇÃO

Ao longo do nosso percurso profissional como professora de Língua Portuguesa como língua materna, o tema das representações da língua tem sido uma constante e acentuou-se quando passamos a lecionar a disciplina Língua Portuguesa para alunos de Ciências Exatas, no Instituto de Física de São Carlos da Universidade de São Paulo. Ao lado da docência, nossa inserção em um grupo de pesquisa na área de Linguística Computacional veio fortalecer nossas reflexões sobre o tema.¹

A par disso, participávamos das reuniões do grupo de pesquisa coordenado pela Prof^a Dr^a Maria José Rodrigues Faria Coracini, que, posteriormente, nos inseriu no "Projeto Integrado de Pesquisa *Interdiscursividade e identidade no discurso didático-pedagógico (língua materna e língua estrangeira)*", quando, juntamente com as atividades do programa de pós-graduação em Linguística Aplicada, pudemos aprofundar nossas leituras nas áreas de Análise de Discurso, Desconstrução e Psicanálise, o que nos levou a considerar que as representações da língua portuguesa como materna são constitutivas da subjetividade do enunciador, tomado como sujeito perpassado pelo inconsciente e pela ideologia.

Nessa época, inquietava-nos o extraordinário interesse pela disciplina Língua Portuguesa de alguns alunos de Ciências Exatas, o que não esperávamos encontrar,

¹ Esse grupo de pesquisa é o NILC (Núcleo Interdepartamental de Linguística Computacional), criado em 1993 por professores e pesquisadores do Instituto de Física de São Carlos (IFSC) e do Instituto de Ciências Matemáticas e Computação de São Carlos (ICMSC), ambos da Universidade de São Paulo.

quando passamos a lecionar para esses alunos, assim como nos inquietava, também, a falta de interesse de outros, alguns deles, inclusive, manifestavam, em diferentes momentos, o desejo de aprender inglês no lugar de português, porque, segundo eles, se não aprenderam português – como deveriam – até o Ensino Médio, então, para que insistir? Como nossa experiência no magistério, até então, havia se concentrado em cursos de Letras e cursos de capacitação e especialização para professores de línguas (materna e estrangeiras), a questão da *motivação* não estava definida, já que os alunos, aparentemente, demonstravam interesse – em maior ou menor grau – pelo conteúdo das disciplinas que ministrávamos.

Como membro do grupo de pesquisa na área de Linguística Computacional, inquietava-nos também a motivação de alguns professores e pesquisadores em Ciências Exatas que, juntamente a pesquisas nas suas áreas de formação, nas Ciências Exatas – Física, Ciências da Computação e Engenharia Elétrica –, atuavam em pesquisas no campo da linguagem e, é importante que se diga, com excessiva dedicação. Esses professores e pesquisadores são, como denominam Gadet & Pêcheux (1984)², homens (e mulheres!) "loucos(as) por sua língua".

Chamavam nossa atenção algumas representações de língua que, inicialmente, nos pareciam predominantes entre profissionais e estudantes de Ciências Exatas, representações, tais como: "a língua é um simples instrumento de comunicação", "a língua portuguesa é rica", "saber língua é saber gramática (normativa)", entre outras. No entanto, em cursos de capacitação e especialização para professores de línguas, pudemos

perceber que esse imaginário de língua emergia freqüentemente nas enunciações dos professores nas salas de aula, nas respostas aos questionários de avaliação dos cursos, aplicados junto aos professores, e, sobretudo, nos intervalos – "horários do café" – entre as aulas.

Assim, até onde conseguimos resgatar sua "origem", este estudo deu-se a partir da reflexão do tema *motivação*. No campo da Lingüística Aplicada e da Educação, são comuns afirmações de que é possível despertar o interesse de alunos para o estudo de alguma matéria escolar, ou de algum conteúdo de uma matéria específica, por meio de novos métodos de ensino, ou por meio de materiais didáticos adequados. É comum, ainda, atribuir a falta de motivação para o estudo à provável inépcia do professor para o ensino, ou à caracterização social dos alunos, ou, ainda, ao contexto social do qual eles provêm. No entanto, alguns estudos, sobretudo de base teórica psicanalítica, mostram que, quando se trata de ensino/aprendizagem de línguas (materna e estrangeiras), a questão é bem mais profunda do que os pontos que arrolamos acima. Como bem observa Revuz (1998), aprender – e ensinar – línguas não é a mesma coisa que aprender química, história... porque a língua materna é a que constitui a subjetividade do sujeito que, ao aprender uma língua estrangeira, terá sua língua materna afetada.

Nessa direção, Coracini (1997b) enfatiza que os estudos que abordam a questão do ensino/aprendizagem de línguas – materna e estrangeiras – raramente discutem a noção de *sujeito*, tomado comumente como sujeito cartesiano, cujo dizer teria uma relação direta entre a língua e a realidade, como se os sentidos pudessem ser controlados, tais

² A primeira data corresponde à primeira edição e a segunda, à consultada. Ao longo deste texto,

como foram por ele planejados. Na abordagem discursiva articulada à Psicanálise, na qual se situam os estudos mais recentes da autora, a questão do ensino/aprendizagem de línguas tem como pedra angular a noção de sujeito, concebido como sendo atravessado pelo inconsciente, a partir da qual são levantadas questões, tais como: o que significa, para o professor, ensinar língua materna ou uma língua estrangeira? O que significa aprender a língua materna ou aprender uma língua estrangeira? Qual a relação entre a formação do professor e seu desempenho em sala de aula? Qual a relação entre professor-aluno-material didático? (cf. Coracini, 1995d, 1999b). Além dessas questões, outras ligadas ao processo identitário do professor têm sido contempladas em estudos recentes (Coracini, 1997b, 2001).

Esta pesquisa procura inserir-se no campo de reflexão – Lingüística Aplicada – entendida, aqui, como o campo dos estudos da linguagem voltado ao ensino/aprendizagem de línguas, a partir de uma abordagem discursiva articulada à Psicanálise – e pretende ser uma contribuição, ainda que modesta, às reflexões na área.

Com a revisão da literatura sobre o tema “representações de língua”, especificamente “representações de língua portuguesa do Brasil (língua materna)”, encontramos, até o momento, o trabalho de Lara (1999) que trata das representações – *imagens*, conforme a autora – de língua portuguesa do Brasil.

A autora estuda as imagens da língua portuguesa, construídas por falantes brasileiros escolarizados e não escolarizados. A coleta dos registros deu-se por meio de

referiremos apenas a data da edição consultada.

um questionário, respondido por escrito pelos informantes³, com catorze perguntas que giraram em torno de saberes sobre a língua portuguesa do Brasil, o conhecimento de língua portuguesa do informante e a relação da língua portuguesa com outras línguas, como a inglesa, a francesa e a alemã. Algumas das perguntas foram: Que comparações você faria entre o português e outros idiomas mais conhecidos, tais como o inglês, o francês e o espanhol? (4) Na sua opinião, qual é a diferença entre dizer, por exemplo, “nóis vai” e “nós vamos”? Comente. Qual seria, na sua opinião, o papel da escola em relação ao ensino/aprendizagem da língua portuguesa?

Os informantes foram divididos nos seguintes grupos: professores de Português; estudantes de cursos de Letras, Pedagogia, Educação Artística, Engenharia Elétrica e Computação, Farmácia, dentre outros; jornalistas e advogados; analfabetos.

A análise, ancorada no campo teórico da semiótica greimasiana, parte das formulações dos professores de Português, as quais funcionam como uma “matriz de sentido” utilizada para o cotejo das formulações dos outros informantes escolarizados ou não. A autora constata, com a análise, que a imagem estereotipada da língua como um bloco homogêneo, estático e acabado, e que estaria acima dos falantes é hegemônica nas formulações dos professores de Português, imagem predominante, também, nas formulações dos demais informantes. No entanto, no discurso que materializa essa imagem estereotipada e dominante da língua, há rupturas movidas pela contradição inerente ao processo discursivo. Na pesquisa de Lara, o fato de a língua portuguesa ser a língua materna dos informantes é pressuposto e não há uma problematização da relação

³ *Informante* é o termo utilizado por Lara para referir-se aos enunciadores entrevistados.

entre língua materna e subjetividade, apesar de o sujeito ser traçado como sendo sócio-historicamente constituído, afetado pela ideologia.

Na abordagem que empreendemos nesta pesquisa, é capital o vínculo entre as representações de língua materna e a constituição da subjetividade construída na alteridade. É de fundamental importância, também, a consideração de que a língua materna da qual tratamos é a língua portuguesa do Brasil, ligada a um determinado contexto sócio-histórico de um país pós-colonial – e não outra língua, nem tampouco a língua portuguesa falada em outros países lusófonos –, condições de produção que, certamente, constituem, de uma forma ou de outra, o imaginário dos sujeitos brasileiros e, conseqüentemente, as representações da língua portuguesa do Brasil. Partimos, então, do princípio de que o “falante” é um sujeito de linguagem, constituído sócio-historicamente, e as representações por ele construídas sobre sua língua materna, inevitavelmente, apontarão para sua constituição subjetiva.

O estudo do imaginário de língua portuguesa é objeto da pesquisa de Dias (1995) que procura estabelecer relações entre o idioma nacional e os sentidos de que foi ser cidadão nas décadas de 30 e 40 do século XX, no Brasil, quando foi levantada uma polêmica em torno da denominação do idioma nacional: a manutenção de “língua portuguesa” ou a mudança para “língua brasileira”. Apoiado nos pressupostos da teoria da enunciação de Oswald Ducrot, Dias analisa as posições favoráveis ou contrárias à denominação “língua brasileira” para o idioma nacional, por meio das construções nominais nos documentos utilizados no Congresso Nacional Brasileiro. Embora seja

possível perceber o imaginário de língua da época, a questão do imaginário não é o objetivo de tal pesquisa.

Payer (1999) estuda a relação dos sujeitos imigrantes italianos e de descendentes de imigrantes italianos, radicados no Brasil, com a língua portuguesa no contexto republicano, na década de 1930, quando o Estado, por meio de campanhas de nacionalização, interditou a prática da língua materna dos imigrantes. Com a análise de situações discursivas orais, a autora mostra que, apesar de as línguas maternas dos imigrantes (dialetos italianos) terem sido silenciadas, nas enunciações de tais sujeitos são manifestados traços de memória (sonoros, lexicais e morfo-sintáticos) de tais dialetos, quando elementos destes rompem na cadeia enunciativa. Por meio da língua nacional (a língua portuguesa) e da memória da língua materna (dialetos italianos) de sujeitos imigrantes, esse estudo problematiza a constituição do sujeito, tomando-o como sujeito de linguagem, pelo conflito entre as duas línguas: a nacional e a materna.

Nos trabalhos de diferentes pesquisadores, organizados por Guimarães & Orlandi (1996) e Orlandi & Guimarães (1998), é estudado o imaginário de língua portuguesa do Brasil, tomada esta como "língua nacional", numa perspectiva histórico-discursiva. São tratados, assim, a concepção de cidadão em alguns momentos históricos, como nos relatos de viajantes e missionários, na Guerra dos Mascates, dentre outros; o processo de gramatização – a sistematização da língua em duas tecnologias: a gramática e o dicionário, segundo Auroux (1992) – da língua portuguesa do Brasil, passando pelos acordos ortográficos entre Brasil e Portugal, as Academias Literárias e Científicas do século XVIII.

Nos cinco estudos inventariados anteriormente – Lara (1999), Dias (1995), Payer (1999), Guimarães & Orlandi (1996) e Orlandi & Guimarães (1998) – não há uma problematização da noção de língua materna e, exceto do estudo de Payer, também não há uma problematização da relação entre o imaginário de língua materna e a constituição subjetiva do enunciador, questões que pretendemos discutir nesta tese, centrando nossas preocupações na relação entre as representações da língua materna – a língua portuguesa do Brasil – e a constituição subjetiva do enunciador, o qual ocupa uma posição-sujeito no discurso. Assim, o objetivo deste estudo é identificar as representações de língua materna e compreender como elas se apresentam e se sustentam discursivamente nas formulações de sujeitos, cidadãos brasileiros, da virada do século XX.

Com base nos pressupostos arrolados, levantamos a hipótese de que as representações da língua portuguesa, tomada como materna, são construídas pelo enunciador pelas representações da língua do outro/Outro. Assim, procuraremos responder, neste estudo, as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Quais são as representações que enunciadores brasileiros, hoje, constroem da língua portuguesa como materna?
- 2) Quais as representações reincidentes e predominantes?
- 3) Como se dá a construção de tais representações de língua materna?
- 4) O que essas representações da língua podem revelar da constituição subjetiva dos enunciadores?

A coleta dos registros para a composição do *corpus* da pesquisa ocorreu sob a forma de entrevistas semi-estruturadas, gravadas em áudio, com enunciadores: (i)

professores de Língua Portuguesa e línguas estrangeiras (Inglês e Francês); (ii) profissionais de Ciências Exatas que tinham como objeto de trabalho a elaboração de programas computacionais para o tratamento da língua portuguesa do Brasil; (iii) profissionais com ensino médio completo; (iv) profissionais não escolarizados.

Este trabalho está organizado em duas partes, cada qual dividida em capítulos, sendo que, na primeira, é apresentada a fundamentação teórica; na segunda, a constituição do *corpus* da pesquisa e os resultados da análise dos registros. Em seguida, são apresentadas as *conclusões* do trabalho.

A primeira parte compreende dois capítulos: no primeiro, há uma discussão sobre a noção de sujeito. No segundo, discute-se a noção de língua portuguesa tomada como língua materna, nacional e oficial (ou padrão ou de Estado).

Na segunda parte, no primeiro capítulo, é descrita a coleta dos registros para a composição do *corpus* da pesquisa. No segundo capítulo, é apresentada uma análise das representações da língua portuguesa tomada como língua oficial (ou padrão ou de Estado). No capítulo terceiro, a análise é centrada nas representações da língua como língua nacional. Dessa maneira, nesses dois capítulos, tratamos da maneira como os enunciadores vêem a língua, que seria, predominantemente, tomada como externa a eles. Finalmente, no quarto capítulo, são analisadas as representações da língua portuguesa como língua materna, que são as representações construídas pelos enunciadores do seu próprio desempenho lingüístico; é como cada enunciador "se percebe" na língua, vista pelos enunciadores, como sendo interna a eles. Ainda nesse capítulo quarto, em termos de desempenho lingüístico, é analisada a singularidade enunciativa de três enunciadores.

PRIMEIRA PARTE

O SUJEITO, O OUTRO E A LÍNGUA

Eu cobiço a língua espanhol, eu cobiço. Quando eu vejo na televisão um espanhol falando ali, eu queria tá conversando, queria tá falando, mas só pelo ritmo da conversa dele a gente se agrada. Eu acho que a linguagem espanhola, eles são mais divertido, pela mente da gente, sabe? Porque quando a senhora se engraça com uma parte da conversa, é porque a gente acha que aquilo entrou na mente da gente e fez qualquer diferença. Então eu acho tão divertida a conversa do espanhol, tanto na televisão como no tempo que nós tamo migrando por aí na cidade. A gente se engraça com as palavra deles. (Pedreiro, não escolarizado, entrevistado para esta pesquisa.)

Apesar de ser uma língua emprestada, a língua que nós falamos é a língua portuguesa. É emprestada porque não é nossa, é dos portugueses. A língua portuguesa foi trazida aqui pra nós, não é nossa língua original. (Profissional de Ciências Exatas, entrevistado para esta pesquisa.)

CAPÍTULO 1

SUJEITO E DISCURSO

Em todo trabalho de Foucault, está presente a relação entre sujeito e discurso, o que fez da sua preocupação com a subjetividade uma linha constante. Birman (2000:17) observa que a Psicanálise na obra de Foucault realiza-se sempre pela mediação de certas problemáticas, como a loucura, a medicina, a criminalidade, a sexualidade, a linguagem e as formas de discursividade. Embora Foucault tenha mencionado a Psicanálise em apenas três de suas obras maiores, a saber, *História da loucura na Idade Clássica*, *As palavras e as coisas* e *História da sexualidade I: a vontade de saber*, a interlocução, em maior ou menor medida, com a Psicanálise se deu na construção de todo o seu pensamento filosófico (*op. cit.*:19-20).

Como aponta Pacheco (1996:86), a Psicanálise e a Filosofia contemporânea influenciaram-se mutuamente. Assim como a Filosofia entalhou conceitos, tais como sujeito, verdade, representação, úteis à Psicanálise, esta lançou questões para a Filosofia a partir de conceitos, como o do inconsciente, por exemplo, que fez com que a Filosofia se repensasse.

Inserindo-se nesse campo teórico, no qual se aproximam estudos da Filosofia contemporânea e da Psicanálise, está o trabalho de Hall (1998), que problematiza questões como “identidade nacional”, “cultura”, “globalização”, entre outros.

No campo da Lingüística Aplicada, já há muitos estudos que, a partir das perspectivas teóricas da Análise de Discurso, da Filosofia contemporânea e da Psicanálise, vêm construindo um espaço importante para a problematização de questões sobre ensino-aprendizagem de línguas (estrangeiras e materna). Situam-se, nesse campo, as pesquisas de Serrani-Infante (1997a, 1998, 2000, 2001, entre outros), que articulam estudos em Análise de Discurso e da Psicanálise numa perspectiva transdisciplinar. Grigoletto (1995, 1999, entre outros), Carmagnani (1999a, 1999b, entre outros) e Coracini (1995b, 1995c, 1996, 1997a, entre outros) relacionam estudos da Análise de Discurso e da Filosofia contemporânea, como os trabalhos de Derrida e de Foucault, por exemplo. Em suas pesquisas mais recentes (1997b, 1998, 1999b, 2001, 2002), Coracini estabelece ligação entre esses dois campos com estudos de base psicanalítica.

Nos trabalhos dessas pesquisadoras, dentre outros estudiosos, a união entre ideologia e inconsciente são fundamentais para se pensar a constituição subjetiva, tendo como resultado a problematização do estatuto do sujeito professor de línguas (materna e estrangeiras) e do sujeito aprendiz, tomados como cindidos, atravessados pelo inconsciente e pela ideologia.

Nossa pesquisa, inserida no espaço das pesquisas de abordagem discursiva no campo da Lingüística Aplicada, é pautada em pesquisas nas áreas da Análise de Discurso, inaugurada por Michel Pêcheux, estudos de base psicanalítica e em estudos de Michel Foucault, ou outros decorrentes dessas abordagens teóricas.

Passemos à seção seguinte, na qual discutimos a noção de *sujeito*.

1.1) O sujeito na ilusão de ser uno e homogêneo

Nesta seção, discutiremos a noção de *sujeito* a partir das noções de discurso, formações discursivas e condições de produção.

A relação entre sujeito e discurso dá-se por meio das formações discursivas. Na definição de Foucault (1987:207), uma formação discursiva é um conjunto de saberes sobre um dado objeto, uma vez que “não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma”. Uma formação discursiva é um espaço formado pelas regularidades enunciativas, espaço que não é fechado nem parado no tempo como se sua constituição se desse de um exterior para um interior, mas, ao contrário, é um espaço móvel, em transformação e constitutivamente “uma distribuição de lacunas, de vazios, de ausências, de limites, de recortes” (*op. cit.*:138), em que o sujeito, ao mesmo tempo em que é constituído por ela, contribui, por meio das práticas discursivas, para constituí-la.

Assim, as formações discursivas são práticas que estão em constante movimento, entrecruzando-se e, conseqüentemente, (trans)formando-se e (re)produzindo saberes, por meio de um sistema vertical de dependências, ao mesmo tempo, determinado pelas regularidades enunciativas e delas determinante. Regularidade não se opõe a irregularidade, mas é tudo aquilo que assegura as condições nas quais aparecem enunciados que garantem e firmam a existência do discurso. Um conjunto de regularidades enunciativas delimita uma formação discursiva, fazendo com que determinados sentidos permaneçam através do tempo e outros sejam esquecidos, ou

esquecidos por um determinado período, podendo voltar a ser intensamente enunciados num outro momento histórico. Tal regularidade é construída por um conjunto de regras imanentes a uma prática e definem a especificidade do objeto de que falam.

Uma sociedade é regulada por práticas discursivas, resultado do embate das várias forças sociais, que se dá nas relações de poder, entre diferentes posições sociais de grupos os quais têm diferentes interesses; embate que propulsiona modificações na sociedade. As práticas discursivas funcionam num processo de retroalimentação, de maneira que um discurso, resultado de uma formação discursiva, é, assim, “o objeto de uma luta, e de uma luta política”, que “aparece como um bem-finito, limitado, desejável, útil – que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização (...)” (1987:139).

Muito produtivas, as relações de forças – relações de poder – produzem discursos, conhecimentos, verdades, induzem ao prazer. Poder e saber se alimentam mutuamente, e é pelo exercício do poder que verdades são construídas, mantidas, transformadas. Nas palavras de Foucault (1996c:148),

se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalcamento, à maneira de um grande super-ego, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos a nível do desejo – como se começa a conhecer – e também a nível do saber. O poder, longe de impedir o saber, o produz.

O poder, então, não se exerce de um sujeito a outro, em uma determinada direção, mas ele está em todo lugar; é algo que circula, funciona em cadeia na microfísica das relações sociais. Isso não significa ignorar os focos de poder, como, por exemplo, os lugares sociais de um juiz, de um diretor de uma dada instituição, já que o exercício do poder pode assumir uma forma piramidal, o que não quer dizer que os sujeitos que ocupam as posições sociais da base da pirâmide não exerçam poder sobre os outros. Aliás, a forma piramidal de uma determinada instituição é mantida porque é aceita pelos sujeitos que a constituem, como bem demonstra Foucault em *Vigiar e punir* (1996b). Ao mesmo tempo em que o poder é aceito pelos sujeitos, há sempre resistências ao poder, e são essas resistências, esse embate de forças em direções opostas, que produzem modificações do que ideologicamente está naturalizado (Foucault, 1993:89 e seguintes).

As condições de produção, necessárias para a emergência de um conjunto de regularidades enunciativas, fazem com que determinados saberes sejam postos em circulação por meio das formulações dos sujeitos, enquanto outros sejam esquecidos, silenciados. É isso que determina que algo seja enunciado em um determinado lugar por um determinado sujeito, o que exclui outras possibilidades de enunciação, ainda que elas não deixem de existir, permanecendo o não dizer pelo dizer (Foucault, 1987). O discurso realiza-se na materialidade lingüística como um conjunto de enunciados que se apóia num conjunto de regras, as formações discursivas; estas regulam os enunciados e, ao mesmo tempo, são por eles reguladas. Assim, o que define um discurso é um conjunto de regularidades enunciativas que constituem as formações discursivas, que, ao mesmo tempo, asseguram um número de enunciados “para os quais podemos definir um conjunto

de condições de existência”, as condições de produção de um discurso (Foucault, 1987:135). Nas palavras de Foucault (1996a:10):

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.

Nessa rede de práticas sociais – discursivas (e não discursivas) – está o sujeito que, ao enunciar, inscreve seu dizer em um determinado lugar social, e não outro, evocando saberes sob determinadas condições de produção, necessárias para a emergência de um discurso em um dado momento histórico.

Como diz Pêcheux (1990a), não se deve confundir *lugar social* com “posição social”, pois, embora o lugar possa revelar aspectos da posição social do sujeito, é seu dizer que ocupa determinados lugares sociais no *continuum* do discurso; lugar que, em tese, poderia ser ocupado indistintamente por qualquer indivíduo. Assim, o dizer do sujeito não tem como resultado o saber de um indivíduo onisciente nem de um indivíduo completamente sem controle sobre o que enuncia, mas ele diz aquilo que lhe é possível dizer.

O sujeito é parte desse funcionamento; aquele que, por meio de práticas discursivas, exerce forças em direção à manutenção de certos focos de poder, ao mesmo tempo em que resiste a outros, fazendo com que ocorram mudanças, nem sempre as por ele pretendidas ou planejadas.

Ao (re)produzir discursos, o sujeito tem a ilusão de ser a fonte, a origem dos sentidos, sem se dar conta de que enuncia a partir de um dado lugar social, materializando saberes de certas formações discursivas, em dadas condições de produção. Esse esquecimento é constitutivo do sujeito, perpassado pelo inconsciente, e é resultado do funcionamento. A ilusão do sujeito de ser a origem e ter o controle dos sentidos do seu dizer conforme o planejado é um efeito da ideologia, que funciona em todo o corpo social, por meio das relações de forças entre sujeitos, as quais atravessam todo o corpo social ideológico (Pêcheux, 1990a; Pêcheux & Fuchs, 1990c).

A ilusão do sujeito de constituir-se em indivíduo autônomo leva à individualização do sujeito que, para Foucault, é produto do exercício de poder, do funcionamento ideológico; é um dos efeitos do poder. Como nos mostra em *Vigiar e punir* (1996b:90), a fundamentação do direito penal moderno está calcada na individualização das penas, paralelamente a uma classificação dos crimes e respectivos castigos. As práticas disciplinares, que constituem normas individualizantes condizentes com o ideário liberal dos séculos XVIII e XIX, mostram-nos a eficiência das novas tecnologias não apenas na repressão de indivíduos indóceis, mas na produção de uma nova realidade social constituída por indivíduos dóceis (cf. também Figueiredo, 1995:28). Foucault (1993:58) mostra que, nas sociedades ocidentais, desde a Idade Média pelo Concílio de Latrão em

1215, a busca pela verdade tornou-se uma “obsessão” e se deu especialmente pelo procedimento da confissão, técnica que atravessou o sistema jurídico, pedagógico e científico, e que põe em destaque a individualização do sujeito.

Calligaris (1997) observa que a individualização do sujeito constituiu uma particularidade das sociedades ocidentais. Baseado em estudos de Luis Dumont¹, ele mostra que a oposição entre sociedade e indivíduo é cultural nas sociedades ocidentais, porque estas são fundadas no individualismo, tomado não como egoísmo, mas como sendo o indivíduo um valor central nessas sociedades. Assim, a ordem social deve impor-se à individual, mas com a aparência, para o sujeito, de que ela parte dele.

O autor (*op. cit.*:186) evidencia que, ao passar a fazer parte de uma cultura – tomada como um conjunto de regras necessárias para o funcionamento social –, o sujeito internaliza as leis dessa cultura – a herança simbólica – que, nas sociedades ocidentais, implica, ao mesmo tempo, um ódio dela mesma, pois, na medida em que o sujeito internaliza as leis de tal cultura, há uma imposição social a ele para que se individualize e, por isso, é necessário que odeie tais regras. Dessa maneira, a internalização da autoridade ocorre pela passagem da razão objetiva para a razão subjetiva, pois a internalização das leis de uma cultura que institui e possibilita o convívio social – da ordem da razão objetiva –, nega o “nós”, o coletivo, para afirmar o individual – da ordem da razão subjetiva. Segundo o autor, “a autoridade só é mantida na medida em que ela

¹ São citadas em Calligaris (1993/1997) as seguintes obras de Luis Dumont: [1] *O individualismo. Uma perspectiva antropológica da ideologia moderna*. Rio de Janeiro: Rocco, 1985. [2] *Homo aequalis I. Genèse et épanouissement de l'idéologie économique*. Paris: Gallimard, 1985. [3] *Homo aequalis II. L'idéologie allemande. France-Allemagne et retour*. Paris: Gallimard, 1991. [4] *Homo hierarchicus. O sistema das castas e suas implicações*. São Paulo: EDUSP, 1992.

aparece como o fato e a vontade de cada indivíduo” (*op. cit.*:187). Esse mecanismo de “internalização” de leis ocorre por meio de um processo de recusa da origem coletiva do que é internalizado, e, por isso, a internalização parece ser de *um* indivíduo. Em outras palavras, a internalização ocorre por meio de uma passagem de algo que é da razão objetiva para a razão subjetiva, criando, assim, a ilusão de individualidade que é um efeito da ideologia.

Essa individualização operada por meio de práticas sociais que imprimem no sujeito ocidental a importância (e a ilusão) de ele se constituir como indivíduo autônomo, diferentemente de sociedades em que o coletivo se sobrepõe ao indivíduo, se dá por meio da internalização das regras e leis – de fato ou de direito – de uma sociedade, marcando a “entrada” do sujeito nos sistemas simbólicos, o que se dá conjuntamente com a “entrada” na linguagem, como veremos na seção seguinte.

Como afirma Freud, em *Totem e tabu* (1976) e, especialmente, em *O mal-estar na civilização* (1997), as leis e as regras sociais de uma cultura, transmitidas de geração em geração, após serem internalizadas, não precisam de uma vigilância real. No primeiro texto, o autor defende a idéia de que as leis de incesto em sociedades primitivas constitui um dos princípios para a regulação do funcionamento social entre os indivíduos. Em *O mal-estar...*, as regras sociais são explicadas como um “mal necessário” para o funcionamento social, pois são elas que levam o sujeito ao controle do instinto, de modo que possa viver em sociedade sem a necessidade de que cada regra seja, a todo momento, lembrada por uma autoridade.

Aos olhos do sujeito, sua enunciação, assim como seus atos têm a aparência de ações autônomas, próprias e exclusivas dele. No entanto, apesar de particulares, tais ações comportam um caráter coletivo, característico de uma determinada cultura.

O indivíduo não se constitui apenas em um sujeito social, mas é também um sujeito desejante, do inconsciente, que, ao nascer, passa a fazer parte de uma cultura constituída por sistemas simbólicos, que incluem a língua e os papéis sexuais determinados por uma sociedade para os membros que a constituem.

1.2) O sujeito de linguagem, interdiscurso e alteridade

A "entrada" do indivíduo, quando criança, na língua materna² não se dá por meio de um aprendizado, já que a língua materna não se aprende, mas como observa Casanova (1982:113), “as crianças, antes de falar, são banhadas por ela”. Com essa metáfora, resgatamos o texto de Revuz (1998:218-9) que afirma:

A criança não pode se subtrair às falas de seu ambiente. A audição é o sentido mais desenvolvido no feto, e o recém-nascido tem, como o mostraram numerosas experiências, a capacidade de reconhecer as vozes, as músicas, os fonemas da língua na qual está imerso.³ A partir de seu primeiro instante de vida, ele está ligado a um ambiente que lhe prodigaliza cuidados e palavras.

² Não nos deteremos, aqui, na noção de *língua materna*, já que ela será discutida no capítulo seguinte.

³ Seguí, J. (1981). La perception du langage et l'identification de la voix maternelle parle nourrisson. *L'aube des sens. Cahiers du nouveau-né*, n. 5. Paris: Stock, p. 237-53.

Cada um que se ocupa da criança fala dela, coloca em palavras o que percebe dela, de seu "jeito de ser", de suas semelhanças, de suas necessidades. E essas falas são em todo momento interpretações daquilo que é ou sente a criança, predicação sobre o que ela é, o que se espera dela, e nomeação das sensações, dos afetos, dos objetos do mundo.

Essa rede de discursos – de falas, de vozes –, que constrói o lugar que a criança, antes mesmo de nascer, irá ocupar e prosseguirá construindo sua subjetividade, ao longo da vida, constitui o grande Outro, o inconsciente. Como observa Fink (1998:27), "o inconsciente está repleto da fala de outras pessoas, das conversas de outras pessoas, e dos objetivos, aspirações e fantasias de outras pessoas (na medida em que estes são expressos em palavras)".

O Outro não é constituído apenas por outras pessoas próximas ao indivíduo, mas também pela lei, religião, tradição..., nas relações imaginárias que não se dão exclusivamente na primeira infância. Elas permanecem importantes – e são transformadas – ao longo de toda a vida do indivíduo (Fink, *op. cit.*:110; Miller, 1999:22 e segs).

A “entrada” do ser humano na linguagem torna-o um sujeito da falta, falta – incompletude constante – inerente a ele, que o faz um sujeito em movimento: um sujeito do devir. Conforme define Fink (*op. cit.*:23):

De acordo com a teoria lacaniana, todo ser humano que aprende a falar é, dessa forma, um alienado – pois é a linguagem que, embora permita que o desejo se realize, dá um nó nesse lugar, e nos faz de tal forma que podemos

desejar e não desejar a mesma coisa e nunca nos satisfazermos quando conseguimos o que pensávamos desejar, e assim por diante.

A função da falta está coordenada ao desejo (Lacan, 1998), o que leva o sujeito a buscar preencher a falta, desejando o que não tem. O seu desejo é o desejo do Outro, construído nas relações imaginárias, que impulsiona o sujeito a tentar corresponder, a todo tempo, a tal desejo. Assim, "o eu é uma produção imaginária, uma cristalização ou sedimentação de imagens do próprio corpo do indivíduo e de auto-imagens refletidas para ele por outros" (Fink, *op. cit.*:108).

Como esclarece Backes (2000:62), a entrada do sujeito na linguagem se dá na articulação entre o discurso, no sentido de linguagem, e o "laço social". O sujeito é, assim, estruturado pela linguagem e efeito dela, tornando-se um sujeito do inconsciente. O "laço é coletivo, embora produza efeitos individuais".

O conceito do Outro tem sido explicado em estudos na Análise de Discurso, pelo conceito de *interdiscurso* e *discurso outro*.

A definição de formação discursiva apresentada anteriormente, neste capítulo, coloca-a como um espaço discursivo no qual há cruzamentos de discursos de diferentes domínios. É a partir dessa idéia de cruzamentos de discursos entre duas ou mais formações discursivas que a noção de "interdiscurso" é delineada na Análise de Discurso, no que se convencionou chamar de segunda fase, embora, já na primeira fase, tenha sido prenunciada tal noção com a de "já-dito" (Pêcheux, 1990a). A partir das pesquisas da segunda fase da Análise de Discurso, é que a teorização da noção de "interdiscurso"

ganhará vigor, quando se passa cada vez mais a considerar a heterogeneidade das próprias formações discursivas (Authier-Revuz, 1998:193).

(Pêcheux, 1990b:316-7) define o discurso outro como: (i) "o discurso de um outro, colocado em cena pelo sujeito, ou o sujeito se colocando em cena como um outro"; (ii) a interdiscursividade constitutiva do sujeito. Ainda nesse estudo de Pêcheux, o interdiscurso é definido como um “espaço de memória” atravessado por “divisões heterogêneas de rupturas e de contradições” que se inscreve por meio de uma língua e, ao mesmo tempo, nela (*op.cit.*:317).⁴ Em (Pêcheux, 1990b:314), interdiscurso é definido como o exterior que irrompe numa formação discursiva para constituí-la. Ainda que a enunciação pareça ao enunciador um ato independente, sem ligações com um interdiscurso, ela sempre reportará a um dito anterior, ao pré-construído, àquilo que é possível o sujeito dizer, que está no espaço do repetível, conforme suas condições de existência (Henry, 1992, sobretudo a primeira parte do trabalho; Pêcheux, 1988:99 e segs.).

Pêcheux (1999:52) retoma a noção de memória discursiva como “aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível”.

Os estudos de Authier-Revuz (1982, 1990, 1994 e 1998) abrem, de modo especial, as possibilidades para se trabalhar a materialidade lingüística articulada às práticas

⁴ Sobre memória discursiva, nessa perspectiva, ver o estudo de Payer (1999).

discursivas, uma vez que o enunciador é tomado como sujeito desejante, sujeito do inconsciente, cujo dizer revelaria sempre indícios do inconsciente.

Authier-Revuz (1982) observa como a alteridade, enquanto outro e Outro, constitui o discurso e se manifesta no intradiscurso – no fio do dizer. Baseada em estudos da Análise de Discurso e, sobretudo, da Psicanálise, a autora retoma os trabalhos de Bakhtine no que diz respeito à teorização de dialogia e polifonia e propõe as noções de “heterogeneidade mostrada” e “constitutiva”. A primeira constitui-se em traços explícitos, como a citação, os discursos direto e indireto, entre outras formas, no fio do discurso de dizeres outro; enquanto a heterogeneidade constitutiva, o interdiscurso, é inerente a todo discurso.

Em um estudo mais recente, Authier-Revuz (1998:17), apoiada nos trabalhos de Pêcheux que articula o discurso e o interdiscurso e, de modo central, nos estudos de Lacan, quanto à concepção do “sujeito produzido pela linguagem como estruturalmente clivado pelo inconsciente”, estuda as glosas metaenunciativas, tomadas como não-coincidências do dizer e auto-representações autonímicas, que revelariam um sujeito cindido e constituído pelo Outro, mas que, ao enunciar, tem a ilusão de ser dono do seu dizer. Na ilusão do sujeito de ter um dizer homogêneo e *seu*, que seria o Um, as não-coincidências do dizer revelariam um sujeito cindido, um não-um (p. 27-8; também 53-54), dizer este atravessado por um discurso outro. Assim, a incompletude aparece na materialidade lingüística, na qual emergem indícios do inconsciente, dentre os quais as chamadas não-coincidências do dizer.

Ainda nesse estudo, Authier-Revuz traz a reflexão do interdiscurso constituído pela alteridade por meio das não-coincidências do dizer. A autora já não distingue os dois tipos de heterogeneidade (mostrada e constitutiva), como o faz no texto de (1982). No texto de (1998), é possível depreender que há apenas a heterogeneidade constitutiva, que, de diversas formas, irrompe na cadeia enunciativa, revelando o não-um, o inconsciente do enunciador.

As relações imaginárias com o outro (Outro) implicam a construção de *representações*, que, conforme salienta Backes (2000:83), comporta sempre uma *alteridade*.

Pode-se dizer que o estudo inaugural, na área dos estudos da linguagem, que articula língua à noção de inconsciente, e, assim, à noção de imaginário, é o estudo de Pêcheux (1990a), no qual "imaginário" é definido como um jogo de imagens – também denominadas “representações imaginárias” –, presente em todo processo discursivo que supõe a existência de formações imaginárias, estabelecidas por um feixe de relações, também imaginárias, entre enunciador e enunciatário(s) na materialização de discursos. Esse jogo de imagens pressupõe os esquecimentos nº 1 e nº 2 (Pêcheux, 1990a).

Assim, a noção de representação que adotamos é entendida não como processo cognitivo de compreensão da realidade pelo enunciador, mas como seu imaginário, constituído sócio-historicamente pelas relações com o outro/Outro. As representações de língua portuguesa como língua materna emergem em discursos que evocam saberes sobre a língua, a partir da maneira como o sujeito se relaciona com tais saberes, o que é sempre intermediado pela interpretação da realidade.

Assim, ao tomar a palavra, seja escrita seja oral, o sujeito está inscrevendo sua enunciação numa prática discursiva determinada e, ao mesmo tempo, está definindo o saber que ela forma. Uma formação discursiva não é algo fechado em si mesmo e estanque, mas mantém constante diálogo com outras formações discursivas, se entrecruzando, num processo contínuo. O discurso é, como já dissemos, um conjunto de regularidades enunciativas no qual se manifesta a dispersão do sujeito, constitutivamente heterogêneo e cindido, pois sua constituição comporta uma pluralidade de vozes, um já-dito.

O uso particular da língua pelo sujeito do discurso faz com que ele tenha a ilusão de ser indivíduo e dono do seu dizer. No entanto, esse uso “particular” é constitutivamente coletivo, por outros falantes de tal língua que também foram por ela capturados; língua que resulta de usos e convenções passados, disseminados pelos discursos que a colocam como objeto e que contribuem para a sua constituição, dado que é por meio dela que os discursos são materializados. Ao enunciar, o enunciador ocupa, no *continuum* do discurso, uma posição-sujeito que mobiliza certa(s) formação(ões) discursiva(s). Assim, o seu dizer não se constitui puramente em conteúdo informacional, como se fosse a ligação direta “entre as palavras e as coisas”, mas como representações da realidade, construídas por seus “gestos de interpretação”.

Pensar, então, um sujeito contemporâneo, ocidental que tenha nascido e viva no Brasil, coloca-o como tendo certas peculiaridades que o distinguiriam de outros sujeitos também contemporâneos, ocidentais, mas não brasileiros.

1.3) Identificações, identidade e identidade nacional

Hall (1998:10 e seguintes) define o sujeito pós-moderno, contemporâneo, a partir da distinção do sujeito do Iluminismo e do sujeito sociológico. O primeiro, tomado como “pessoa humana”, era visto como um indivíduo totalmente centrado, unificado, cujo centro – um núcleo interior – despontava quando o sujeito nascia e, ao longo de sua existência, desenvolvia-se, sem perder, no entanto, o cerne essencial de tal pessoa. O segundo – o sujeito sociológico – diz respeito ao homem moderno, cujo núcleo interior do sujeito não era autônomo, mas formado a partir das relações com outras pessoas importantes para o sujeito. Assim, valiam igualmente os valores do sujeito, os sentidos e os símbolos de sua cultura. O sujeito teria um núcleo – o “eu real” – formado e modificado conforme as relações do sujeito com as culturas exteriores e as identidades oferecidas por esses “mundos”.

Essas duas noções de identidade opõem-se à noção de identidade do sujeito pós-moderno, sujeito contemporâneo, que não tem uma identidade, mas várias, fragmentadas e, algumas vezes, contraditórias e não resolvidas.

Em um estudo mais recente, Hall (2000) distingue “identidade” de “identificação”, assinalando que o primeiro termo é comumente empregado, quando se deseja enfatizar o processo discursivo, ou o discurso, enquanto o segundo, quando se deseja enfatizar o processo de subjetivação. O autor define a identidade como a relação entre o sujeito e as práticas discursivas (*op. cit.*:105), sendo ela construída sempre em relação com o Outro, desenhando, assim, um sujeito “em processo”. As identidades são, assim, “mais produtos

da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica” (*op. cit.*:109). As “identificações” são os mecanismos pelos quais são construídas as identidades que, fragmentadas sempre, não são fixas, mas, ao contrário, estão em constante movimento. O autor esboça uma definição para identidade como sendo a relação entre sujeitos e práticas discursivas (*op. cit.*:105), construída no interior do jogo de poder e da exclusão (*op. cit.*:109), e comporta, por isso, sempre na base de sua construção, uma relação com o Outro.

Nasio (1995:99 e segs.) salienta que, na Psicanálise, a noção de identificação é muito diferente do esquema divulgado pela psico-sociologia, segundo o qual a identificação de uma pessoa *A*, já bem individualizada, a uma outra, *B*, resultaria na adoção de traços de *B* em *A*. Em estudos psicanalíticos, a identificação constitui-se em processos psíquicos internos ao indivíduo, pelos quais ele internaliza relações com o mundo circundante. O outro, nos processos de identificação, não é, necessariamente, um indivíduo real, mas poderá ser, inclusive, um herói de um romance, um personagem mitológico, uma evocação muito remota de alguém... (Nasio, *op. cit.*:103). Conforme salienta Mannoni (1994:180), a identificação pode ser, inclusive, do indivíduo consigo mesmo, em casos extremos de narcisismo.

Mannoni (*op. cit.*) insiste, ao longo do seu texto, na afirmação de que a identificação é um processo inconsciente que pode ou não se tornar consciente; ao tornar-se consciente, há a desidentificação. Em outras palavras, tomar consciência, desidentifica, mas permanecem traços da identificação na constituição psíquica do indivíduo. Os processos de identificação e de desidentificação são próprios da constituição do Eu.

Como observa Chnaiderman (1998:48):

o termo "identificação" vem sendo utilizado na literatura psicanalítica para definir processos estruturantes que ocorrem no Eu (ou Ego, dependendo do autor consultado) através dos quais este internaliza relações com o mundo circundante, dando lugar a matrizes identificatórias.

Esse esclarecimento da autora junta-se ao que dissemos anteriormente sobre a internalização do sistema simbólico da cultura, entre eles a própria língua materna, da qual o indivíduo, ao nascer, passa a fazer parte. Assim, na medida em que o sujeito internaliza os elementos simbólicos, constrói identidades que são sempre provisórias. Nesse sentido, a alteridade ocupa um papel central na construção de identidades, seja na relação de aproximação do sujeito com determinados elementos desse sistema simbólico, materializados em práticas discursivas ou não discursivas, seja na relação de exclusão do outro, marcado como “o diferente”.

Silva (2000:76-77) salienta a relação entre identidade e diferença, chamando-nos a atenção para um dos aspectos dessa relação: o fato de ser por meio de práticas discursivas que se constrói uma identidade, que é *diferente* das demais. O autor menciona como exemplo, a identidade nacional brasileira como “resultado da criação de variados e complexos atos lingüísticos [acrescentaríamos, resultado de práticas discursivas] que a definem como sendo diferente de outras identidades nacionais”.

Com a inserção do texto de Silva, neste ponto da seção, queremos enfatizar que a identidade de um sujeito é atravessada também por uma identidade nacional. Se

pensarmos em identidade de grupo, por exemplo, certamente, é diferente a subjetividade de um sujeito negro brasileiro, ou estadunidense, ou sul-africano... quanto à sua relação com o país em que vive, considerando a cor de sua pele.

Coracini (1997b:162), apoiada em estudos da Análise de Discurso e, especialmente, da Psicanálise, entende identidade como subjetividade, constituída por momentos de identificação, já que não a toma como unidade homogênea, mas constituída por um conjunto de vozes – pelo interdiscurso – enfim, pela alteridade. A autora, em outro estudo mais recente (2001), observa que o sujeito, ao passar a fazer parte de uma sociedade por meio de seus vários sistemas simbólicos – língua, cultura, diferença sexual –, passa a ser por eles constituído e, por menor que seja sua “contribuição”, passa também a constituí-los. Essa inserção do sujeito nos sistemas simbólicos faz dele um sujeito da falta, que poderá buscar uma suposta completude no desejo de aprender uma língua estrangeira, e o que singulariza essa idéia da autora: no desejo de aprender ainda mais a sua língua materna.

Antes de passarmos para a seção seguinte, cabe salientar que as representações são construídas por processos contínuos de identificação, fazendo das representações sobre a língua materna (e as estrangeiras) maneiras de o enunciador construir identidades, incluindo a nacional.

1.4) A singularidade do sujeito

Pacheco (1996:86), apoiada em estudos de filósofos contemporâneos, como Deleuze, Guattari, Derrida e sobretudo Foucault, e em estudos no campo da Psicanálise, especialmente Freud e Lacan, entende a singularidade como parte do processo de criação artística. A problematização central de seu estudo é a concepção da subjetividade tomada como plural *e* singular. A singularidade apresentar-se-ia, assim, como sendo construída pelo plural – coletivo.

Frota (1999) e, sobretudo, (2000), situando seu estudo no campo da Psicanálise, distingue, inicialmente, três posições comuns nos estudos sobre a singularidade na produção lingüística. Uma delas, sobretudo no campo das Humanidades, é associada ao cartesianismo e concebe o sujeito como indivíduo, atribuindo ao autor uma posição de genialidade. Oposta a essa primeira posição, há uma segunda, em que é possível reconhecer pressupostos de um materialismo histórico, que associa a singularidade a uma produção lingüística individual, o que significaria a restauração do individualismo, conceito fora da esfera teórica do materialismo histórico. Segundo essa abordagem teórica, o indivíduo é interpelado pela ideologia, constituindo-se em sujeito ligado a formações sociais e ideológicas. A terceira posição sobre as produções singulares de linguagem é aquela que soma as duas anteriores. A singularidade estaria em movimentos de “alternância entre determinações sociais e escolhas individuais” (2000:27). A autora vê como um problema dessa terceira abordagem, a preservação, de certa forma, de um sujeito subjetivista cartesiano, pois o sujeito oscilaria entre ser falado, dada a assimilação

de formações discursivas, e falar livremente, ruptura resultante de um “gesto de mestria” (*op. cit.*:27).

Essa terceira posição exposta e criticada por Frota, cuja concepção de sujeito coloca-o como sendo, ao mesmo tempo, determinado pelas formações sócio-históricas e “livre” em determinados momentos da enunciação, teria a ver, segundo ela, com aquela defendida pela Análise de Discurso, inaugurada por Pêcheux, cuja concepção de sujeito assumiria, ao mesmo tempo, a determinação sócio-histórica e o faria assujeitado a determinadas formações ideológicas.

É preciso, no entanto, elucidar que, na terceira fase, os conceitos da Psicanálise incidem fortemente na concepção de sujeito, introduzindo noções, como *discurso outro*, *ego-eu*, entre outras (Pêcheux, 1990b; Maldidier, 1994), o que revigora a noção de sujeito como sendo descentrado de si e, ao mesmo tempo, que é constituído sócio-historicamente; um sujeito nem assujeitado e nem dono do seu dizer.

Rompendo com essas três posições expostas anteriormente, Frota defende, nos seus estudos, uma noção de singularidade, de base psicanalítica, das produções de linguagem em que:

(...) a lingua(gem) é pensada como uma estrutura que, sim, preexiste ao indivíduo, este tornando-se sujeito justamente por assujeitar-se a ela, mas como uma estrutura que, por incluí-lo enquanto sujeito plural e dividido, não só o constitui como pode ser singularmente rompida por ele – rompida pela singularidade do desejo inconsciente. Não há aqui nem uma substancialização da língua (do discurso, ou mesmo da história) que reduz os atos subjetivos a meros reflexos, incapazes de afetá-la; tampouco sua reificação, base da

crença na possibilidade de a manipularmos livremente. O desejo pode acontecer como uma ruptura que se efetua de língua e na língua, dando-se como uma diferença que, sem ser subjetivista, está articulada à história do sujeito. (2000:27)

A singularidade, conforme análise operada pela autora num contexto de tradução, estaria localizada nas "escolhas" das palavras realizadas pelo tradutor que sinalizariam aspectos da sua constituição subjetiva, revelando, de certa forma, sua "história de vida".

A noção de singularidade nas produções de linguagem que adotamos inclui a adotada por Frota (2000), já que a noção de sujeito com a qual operamos nesta tese pressupõe um sujeito do inconsciente. Conforme a citação anterior, Frota define singularidade como "uma ruptura que se efetua de língua e na língua (...), articulada à história do sujeito". Na nossa pesquisa, estamos entendendo por *singularidade enunciativa* não apenas a ruptura na cadeia discursiva, mas também a presença de elementos lingüísticos – palavras, expressões, frases... – insistentemente repetidos pelo enunciador, responsáveis pela caracterização de determinado enunciador e não de outro. A reincidência de determinadas palavras e construções lingüísticas revelam a constituição subjetiva do enunciador, sua relação com a língua portuguesa e, furtivamente, com as línguas estrangeiras, já que as representações da língua materna são, muitas vezes, construídas, tendo como âncora uma ou mais línguas estrangeiras. Assim, a singularidade será focalizada, neste trabalho, pela *repetição* de determinadas palavras e construções lingüísticas.

Esperamos ter acentuado, neste primeiro capítulo, a complexidade da constituição subjetiva do enunciador – que, ao enunciar, assume determinada posição-sujeito – e sua relação com a língua, na perspectiva teórica que adotamos. No capítulo seguinte, discutiremos as noções de *língua oficial*, *nacional* e *materna*, considerando que se trata da língua portuguesa do Brasil.

CAPÍTULO 2

A LÍNGUA PORTUGUESA DO BRASIL: LÍNGUA OFICIAL, MATERNA E NACIONAL

Tomamos a língua portuguesa como sendo, ao mesmo tempo, *língua oficial* (ou *padrão* ou *de Estado*), *língua materna* e *língua nacional*. Cada uma dessas três instâncias¹ da língua portuguesa pode ser, neste momento, definida como segue.

A *língua oficial* é a língua estabelecida pelo governo de um Estado-nação, a língua que deve predominar, ao menos nas comunicações institucionais e públicas, em todo o território nacional. É uma suposta língua definida pelas gramáticas normativas², que teria o léxico estabelecido pelos dicionários. A *língua materna* é a língua que faz com que um indivíduo, enquanto ser biológico, torne-se um sujeito de linguagem, ou seja, que o introduz no mundo simbólico. A *língua nacional* guarda arranjos fonético-fonológicos, lexicais, sintáticos e semânticos das línguas maternas dos falantes de determinada sociedade e arranjos da língua oficial. É a língua que possibilita a comunicação entre os falantes, sejam eles escolarizados ou não. Assim, a língua portuguesa como nacional não é *exclusivamente* a língua materna de cada um dos falantes e também não é *exclusivamente* a língua portuguesa estabelecida pelo Estado; ela está entre esses dois

¹ Nesta tese, o termo *instância* é utilizado não com o sentido de "hierarquia", mas, ao contrário, as três instâncias da língua portuguesa – oficial ou de Estado, nacional e materna – se entrecruzam e se constituem.

² Daqui para frente, sempre que nos referirmos à *gramática*, trata-se de *gramática normativa*.

domínios, mas não devemos confundi-la com uma “interlíngua”, como é proposto em estudos sobre bilingüismo e multilingüismo. “Interlíngua”, nesses estudos, é definida como um sistema instável e transitório, apresentando elementos da primeira língua do falante – a materna – e da segunda – a estrangeira; ela estaria, assim, entre as duas línguas (Heredia, 1989)³. O falante tem uma língua portuguesa que é sua língua materna e é também a língua nacional, por meio da qual ele se comunica com os outros falantes brasileiros.

Essas três instâncias da língua portuguesa não são blocos monolíticos, fechados e estanques. Ao contrário, elas se comunicam e se influenciam, e, mais do que isso, elas se entrelaçam e se constituem. A seguir, procuraremos especificar cada uma dessas três instâncias da língua portuguesa do Brasil.

2.1) A língua portuguesa como *língua oficial* (ou *padrão* ou *de Estado*)

É importante esclarecer, logo no início desta seção, que estamos utilizando o termo *língua oficial* ou *padrão* ou *de Estado* para denominar o mesmo que é designado “língua nacional” em estudos em outros campos das Ciências Humanas, como História, Sociologia, em certas abordagens da Lingüística e Lingüística Aplicada. Assim, em estudos de autores, como Renan (1990), Morin (1987), Todorov (1989), Hobsbawm

³ Sabe-se que, conforme as noções amplamente utilizadas em estudos no campo da Lingüística Aplicada, *segunda língua* refere-se a uma língua estrangeira quando aprendida no lugar onde é falada, e *língua estrangeira*, quando aprendida fora do lugar onde é falada.

(1990), Bhabha (1993a, 1993b), Melman (1992), Payer (1999), Orlandi & Guimarães (1998), o que é denominado “língua nacional”, é, para nós, *língua oficial* (ou *padrão* ou *de Estado*). Como veremos na análise dos registros desta pesquisa, essa distinção faz-se necessária, porque tomar a língua portuguesa apenas como *língua nacional e materna* não é suficiente para explicar o seu funcionamento nos registros coletados para esta pesquisa.

Antes de tratarmos da língua oficial do Brasil, faz-se necessário discutir alguns estudos que tratam do estabelecimento de línguas nacionais, enfatizando que estas são sempre fortemente ligadas ao estatuto de nação ou de Estado.

Renan (1990) postula que a língua nacional – língua comum –, ainda que não seja a de todos os cidadãos, é um dos – não o único – ingredientes necessários para a constituição de uma nação. Apesar de ser um clássico sobre o tema, esse texto de Renan, que tem sua primeira edição na primeira década do século XX, perde sua atualidade com as mudanças ocorridas após a Segunda Guerra Mundial, quando, então, o critério “língua comum” perde sua importância para a constituição de nação, que fica sujeita à equação “nação = Estado = povo e, especialmente, povo soberano” (Hobsbawm, 1990:32). A nação passa a ser anexada ao território, sem ser negada a multinacionalidade ou a multilinguagem ou multietnicidade dos Estados-nações, características presentes nos mais antigos impérios, mas que, após a Segunda Grande Guerra, acentuaram-se ainda mais. O elemento principal para a constituição de nação, além da sua vinculação a um território, passa a ser o Estado e tudo o que dele advém, como a economia, a organização política e o sistema jurídico. A demarcação de nações pelo critério territorial sempre

ligado a um Estado, levou certas nações, já desde o século XIX, a registrar juridicamente “húngaros que não falam húngaro”, “gregos de fala eslava”, nos países europeus, com exceção da França que, nessa época, desprezava as outras línguas faladas no seu território (Hobsbawm, 1990:117-8). Nessa situação, o estabelecimento de uma língua oficial é o ponto de partida para a constituição de uma nação.

A fixação de uma língua oficial, ligada a um Estado ou, ao menos, ao reconhecimento oficial, vem, muitas vezes, acompanhada pelo nacionalismo lingüístico, sobretudo quando se trata da elevação de um idioma regional à categoria de língua oficial, e não ocorre exclusivamente por problemas de comunicação, mas por questões de poder, político-ideológicas (Hobsbawm, *op. cit.*:134). A língua oficial poderá ser construída a partir de diferentes línguas realmente faladas no território de uma nação ou, a partir da promoção de uma das línguas ao *status* de língua oficial, ainda que a maioria da população não fale tal língua. Mesmo quando uma língua é criada para ser oficial – língua que Hobsbawm denomina de “construto semi-artificial” –, terá sempre uma que servirá de base, como é o caso do búlgaro erudito que é baseado no búlgaro do Leste, ou o húngaro erudito, criado no século XVI, que é a combinação de vários dialetos (Hobsbawm, *op. cit.*:70). Algumas vezes, no entanto, a língua promovida a oficial coincidiu com a falada, de fato, pela maioria da população, como foi o caso do reino britânico, no século XIX (Anderson, 1983).

Todavia nem sempre uma língua criada ou mesmo uma língua clássica adotada, por mais prestigiada que fosse, como foi o latim, nos séculos XVIII e XIX, em vários países da Europa, pôde tornar-se uma língua oficial. A adoção da língua falada pela classe

político-econômica e culturalmente dominante transformou-se, freqüentemente, na língua oficial dos Estados modernos, por meio da educação pública e de mecanismos administrativos (Hobsbawm, *op. cit.*:77).

O estabelecimento de uma língua como oficial é, antes de tudo, uma questão política. Um exemplo disso, temos nos critérios que contavam para a definição de nações na época triunfante do liberalismo burguês na Europa, de 1830 a 1880, a saber: (i) a associação histórica com um Estado de passado recente e razoavelmente durável; (ii) a provada capacidade para a conquista de novos territórios; e, naturalmente, (iii) uma língua administrativa e literária escrita – a língua oficial –, de uma elite cultural estabelecida, ainda que a maioria da população não a falasse e, sim, outras línguas, muitas vezes incompreensíveis entre si, como era o caso da Itália, quando da sua unificação no século XIX (Burke, 1995:97). Um segundo exemplo temos nos censos realizados no século XIX, em diferentes países da Europa, cujo critério para contagem de um povo era a língua. O último exemplo remonta ao período pós-Revolução Francesa, quando, para se obter a plena cidadania francesa, contava-se a disposição da pessoa em adotar, não apenas os valores da sociedade, mas também a língua, assim como adotar o inglês se tornou condição para obtenção da *plena* cidadania americana (Hobsbawm, *op. cit.*:49; 119).

Vale registrar, também, que uma língua que, num primeiro momento, é apenas oficial, poderá ser a língua materna para as gerações seguintes. É o caso do português do Brasil que foi a língua oficial para os imigrantes, enquanto para os seus descendentes se tornou, na maioria dos casos, a língua materna.

Enquanto, na Europa, a fixação das línguas oficiais se deu pela criação de uma língua a partir das línguas existentes ou a adoção de uma falada em determinada região, no Brasil, a oficial foi trazida e imposta pelo colonizador, tentando-se, primeiramente, asfixiar as línguas indígenas aqui existentes e as dos africanos trazidos como escravos; e, num segundo momento, as línguas dos imigrantes. De uma forma ou de outra, tanto as línguas indígenas e africanas quanto as dos imigrantes coabitaram o mesmo território, transformando, simultaneamente, as línguas do colonizador e a dos nativos, mesmo que tais influências mútuas não fossem reconhecidas pelos falantes. O massacre dos povos indígenas e, conseqüentemente, das suas línguas, foi intenso e ocorre até hoje, o que tem levado à extinção de muitas línguas das cerca de 1078 existentes, quando os portugueses aqui aportaram, somando hoje, aproximadamente, apenas 170 (Rodrigues, 1993:23, *apud* Müller de Oliveira, 2000)⁴.

O estabelecimento da língua oficial do Brasil, na última Constituição Brasileira (Brasil, 1989:13), consta do artigo 13º do “Capítulo III – Da nacionalidade”, que reza: “A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil.” No entanto, além das variantes diatópicas da língua portuguesa, há também as línguas indígenas e as estrangeiras. Atualmente, são faladas, no Brasil, em torno de 200 línguas, sendo 170 faladas por nações indígenas e 30 alóctones – de comunidades de descendentes de imigrantes (Müller de Oliveira, 2000:83-4). Confrontando o artigo 13º da Constituição Brasileira e esses últimos dados, podemos afirmar que a língua portuguesa é um dos pré-

⁴ As referências citadas indiretamente serão apresentadas apenas em notas de rodapé, conforme segue: RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. "Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas". *Ciência Hoje*, vol. 16, n. 95, novembro de 1993.

requisitos para ser cidadão brasileiro, dado que o décimo-terceiro artigo da Constituição é parte do capítulo que trata das condições da nacionalidade brasileira. A crença de que o Brasil é um país monolíngüe é uma das representações da língua portuguesa falada no Brasil e constitui-se *num* dos elementos que mais contribui para a manutenção do imaginário de nação. Isso mostra como as verdades criadas sobre uma determinada língua revelam as relações de forças, de poder, entre os membros de uma sociedade.

São exemplos de atos para imposição da língua portuguesa como oficial as medidas de Marquês de Pombal, em 1758, as quais voltavam-se contra a língua geral – o tupi da costa do Brasil – e, com elas, procurava-se impor o português (Müller de Oliveira, 2000; Zilles, 2000); o conjunto de medidas implementadas durante o mandato do Presidente Getúlio Vargas, de 1930 a 1945, interditando as línguas faladas pelos imigrantes, as quais resultaram na proibição a eles de falarem suas línguas maternas em espaços públicos, na exclusão do ensino das línguas dos imigrantes nas escolas, entre outras conseqüências (Payer, 1999; Berberian, 1995); a polêmica no Congresso Nacional Brasileiro em torno do idioma nacional nas décadas de 30 e 40 do século XX, resultando em duas posições em relação à língua portuguesa: se ela deveria ou não passar a ser designada “língua brasileira” (Dias, 1995); o movimento de defesa e construção da língua nacional, entre meados da década de 1910 e final dos anos quarenta, cujo objetivo era o “abrasileiramento” da população estrangeira, o que resultou em várias medidas políticas para a educação (Berberian, 1995); as medidas de expansionismo da rede pública escolar nos anos de 1950 a 1970, cujo objetivo era a democratização do ensino (Soares, 1986); além de movimentos culturais, como a Semana de Arte Moderna de 1922, organizada por

intelectuais que defendiam a inserção de marcas lingüísticas na língua portuguesa do Brasil, as quais pudessem torná-la genuinamente brasileira. Claro está que tais medidas não foram motivadas por fatores exclusivamente internos ao país; na maioria das vezes, foram motivadas por transformações políticas, econômicas e culturais em outros países, que, de uma forma ou de outra, repercutiram no Brasil.

Tomando a *gramatização* como a elaboração de gramáticas e dicionários, instrumentos que reúnem o saber metalingüístico, Aurox (1992:65) postula que o período da "gramatização massiva" das línguas – do século V até fim do XIX – a partir da tradição greco-latina, constitui-se na "segunda revolução técnico-lingüística", "depois do advento da escrita no terceiro milênio antes da nossa era" (cf. p. 35).

A gramatização da língua portuguesa do Brasil, deu-se após um longo processo de imposição da língua portuguesa, como mencionamos acima, e teve início no século XVI (Guimarães, 1996). O estabelecimento do português como língua oficial do Brasil sucedeu paulatinamente e não se deu de maneira homogênea. Orlandi & Guimarães (1998) dividem os séculos de colonização em quatro momentos. O primeiro perdura até 1654, com a expulsão dos holandeses. Nesse período, o português é falado por pequenos grupos dominantes intelectual e economicamente, como homens letrados, senhores de engenho e funcionários do governo. A língua geral – língua resultante de diferentes tribos indígenas juntamente à língua portuguesa – funcionava como uma espécie de língua franca para a população. Nessa época, a língua portuguesa já figurava em documentos oficiais e era ensinada nas escolas católicas. O número, porém, de falantes da língua geral era maior do que o de falantes do português.

O segundo período, de 1654 a 1808, é marcado pelo estabelecimento da família real no Brasil, devido à invasão de Portugal por Napoleão, com a decorrente expulsão dos holandeses. Junto à família real, vieram em torno de quinze mil portugueses de diferentes regiões de Portugal. Com o lucrativo comércio de escravos, do século XVI ao XVIII, a população africana aumentou significativamente, influenciando a língua geral falada nas regiões que concentravam a população de escravos.⁵ Assim, a língua geral diminui pouco a pouco, e o português ganha espaço. Observam os autores, que é difícil distinguir o português falado nesse momento histórico do português de origem. Com as medidas do Marquês de Pombal, o português, em detrimento das línguas indígenas, passa a ser ensinado também nas escolas jesuíticas. O português é, então, a língua de Estado e a língua dominante.

O terceiro momento vai da chegada da família real a 1826, data em que a língua portuguesa é juridicamente declarada como *oficial*. Intensifica-se a imagem de unidade do português no Brasil.

O quarto momento inicia-se em 1826, quatro anos após a proclamação da Independência do Brasil (1822). Surge, nessa época, uma discussão sobre o ensino da leitura e escrita por meio de gramáticas da "língua nacional". Posta essa questão, inicia-se também uma discussão a respeito da nomeação da língua que, segundo alguns, deveria ser "língua brasileira". Como observam Orlandi & Guimarães, nesse momento, a língua portuguesa não é apenas uma língua de Estado; a língua é também um sintoma de nacionalidade, ligada à idéia de nação. Inicia-se, nessa época, uma polêmica sobre as

⁵ Sobre essa questão, consultar também Ribeiro (1995), especialmente, as segunda e terceira partes.

diferenças entre a língua do Brasil e a de Portugal. Junto ao estabelecimento da língua nacional, principia o processo de gramatização do *português do Brasil*.

Vale destacar que interpretações diversas desses acontecimentos históricos estão presentes no currículo escolar e, de diferentes maneiras, colaboram para a constituição do imaginário de nação e de língua portuguesa, enquanto língua oficial, da sociedade brasileira.

Assim, língua oficial não deixa de ser uma língua “imaginada” porque não há falante dessa língua. Sabemos que a construção de uma gramática se dá pela coletânea de exemplos de realizações lingüísticas, apenas da modalidade escrita e do gênero literário de diversos escritores⁶, o que não significa que eles tivessem conhecimento de todas as normas e regras estabelecidas pelas gramáticas⁷. No entanto, as gramáticas e os dicionários são, ainda, formas concretas da existência de uma língua e “instrumentos” necessários para o estabelecimento de uma língua oficial, já que funcionam como objetos simbólicos que, assim como o hino, a bandeira..., contribuem para a constituição da subjetividade dos membros de uma sociedade.

⁶ O projeto da gramática do português falado, que vem sendo desenvolvido por pesquisadores de diferentes instituições universitárias brasileiras e de diferentes áreas da Lingüística, consiste em pesquisas *descritivas* do português falado no Brasil, cujos resultados têm sido publicados em livros e periódicos especializados. (cf. Castilho, 1993).

⁷ Há algumas biografias de reconhecidos escritores que apresentam confissões sobre o seu desconhecimento das normas gramaticais. Em janeiro/2000, por exemplo, em uma entrevista televisiva, o escritor Ignácio de Loyola Brandão confessou seu conhecimento supostamente limitado das gramáticas normativas da língua portuguesa.

2.2) A língua portuguesa como *língua materna*

Diante do exposto sobre língua oficial, podemos, então, perguntar: o que é uma língua materna? Ou, o que faz uma língua ser *materna*? E podemos arriscar uma resposta com duas outras perguntas: Seria a primeira língua do falante? Seria a língua falada por sua comunidade? A língua materna é a língua *primeira*, mas a noção de *língua primeira* vai muito além do fato de ser a primeira.

Em trabalhos no campo dos estudos da linguagem, sobretudo em abordagens da Sociolingüística, língua materna é tomada como língua nacional – a falada na comunidade – constituindo, assim, uma *língua comum* aos indivíduos de tal comunidade (Decrosse, 1989) – ou como a língua primeira, especialmente quando o falante se defronta com uma segunda língua ou língua estrangeira. Nesse sentido, à primeira língua é associado um “falar natural” (Wald, 1989).

Nessas duas perspectivas, há várias publicações sobre o assunto, especialmente no campo do Bilingüismo, com abordagens teóricas predominantemente da Sociolingüística nas suas várias vertentes. O assunto mereceu um número inteiro da revista francesa *Langue Française* (1982), e uma parte do livro *Multilingüismo*, organizado por G. Vermes & J. Boutet, editado na França em 1987, e que teve a tradução brasileira em 1989. Para esta pesquisa, no entanto, interessa uma abordagem de cunho discursivo que inclua o aspecto ideológico, associado a alguns conceitos da Psicanálise, de maneira que, no lugar da noção de falante da língua, seja posta a de sujeito de linguagem perpassado pelo inconsciente.

Melman, em *Imigrantes: incidências subjetivas das mudanças de língua e país*, define língua materna em oposição à língua do pai – a língua nacional – pela associação da primeira à mãe simbólica e da língua oficial ao pai simbólico, que não precisam ser necessariamente os pais reais. A língua materna é aquela que “tece o inconsciente” do sujeito, enquanto a do pai é aquela que impõe limites; é a língua que inscreve a castração no sujeito. E porque houve castração pela língua do pai, a materna é a do desejo, a que permite a manifestação do desejo inconsciente – o gozo –, e só permite gozar, porque houve a castração do sujeito.

A língua materna, diferentemente da estrangeira, que, para o sujeito, poderá não ter os sentidos com a dimensão que teriam nos dizeres de um falante nativo, é aquela que “autoriza o locutor a falar como mestre” (*op. cit.*:16); mestre não como o dono do dizer, mas como um falante de uma língua cujos sentidos lhe são familiares. É a língua que estruturou o inconsciente do sujeito, língua que tem interdito – a língua por meio da qual nem tudo pode ser dito pelo falante – interdito necessário à significância da língua e que leva o falante aos deslizos, atos falhos. São esses deslizos, que se introduzem na materialidade lingüística, que revelam o desejo inconsciente do sujeito. É justamente o objeto interditado que torna a língua *materna*, imprimindo à relação do falante com ela um caráter afetivo.

Por ser a base de sua estruturação psíquica, a língua materna do sujeito será sempre mobilizada no aprendizado de uma língua estrangeira e o confronto entre primeira e segunda língua nunca é insignificante para ele. Os deslizos na língua estrangeira não são erros sintáticos e fonéticos, mas revelam o encontro (ou conflito) entre as duas línguas na

estruturação psíquica do sujeito; talvez signifique o momento mesmo em que a língua estrangeira o leva ao estranhamento (Revuz, 1998).

Prasse (1997), ao analisar sua relação com as línguas estrangeiras, defende a posição de que uma língua estrangeira, assim como a materna, tem interditos, e lança a tese de que um falante poderá habitar uma língua estrangeira tanto quanto a língua materna. De etnia alemã, sua língua materna foi o alemão falado no sul da Alemanha; em seguida, aprendeu o francês, quando se interessou em realizar estudos na França e, posteriormente, o italiano. Segundo a autora, a língua italiana – uma língua estrangeira para ela – lhe era tão familiar quanto a alemã – a língua materna –, num dado período de tempo, e, posteriormente, foi a francesa – também uma língua estrangeira –, cujo retorno fora motivado pelo interesse em estudar Psicanálise.

Milner (1987), apoiado na Psicanálise lacaniana, distingue a “língua materna” – a *língua* (*lalangue*), como Lacan denomina – de “língua”, enquanto objeto de estudo, tanto no campo da ciência da linguagem, quanto no da gramática. A língua materna é definida como a língua que comporta os mal-entendidos, a homofonia, a homossemia, tudo o que comporta o duplo sentido, o dizer em meias palavras; é a língua que se inscreve no e com o equívoco. Ela não é comparável a nenhuma outra língua e é essa característica incomparável, o componente simbólico, que é inerente a ela, que não pode ser dito, mas habitado pelo sujeito – o sujeito do inconsciente.

Nessa direção, pautado em estudos da Psicanálise, tanto de abordagem freudiana, quanto lacaniana, Casanova (1982) define língua materna como aquela que não se aprende, mas se é banhado nela; aquela que afeta o corpo, habita o indivíduo e faz dele

um ser falante, de tal forma que ele desliza, tropeça e hesita nas palavras, ocorrendo os esquecimentos, os lapsos, os atos falhos, os trocadilhos.

A língua materna é, assim, a língua que tem interditos que não são somente coletivos, mas também particulares, dependendo de cada falante – que é sempre singular. Além disso, interditos ou convenções particulares de uso da língua poderão ser exclusivos de uma determinada sociedade.

Payer (1999), por exemplo, demonstra que descendentes de imigrantes italianos, radicados no estado do Espírito Santo, mesmo já de terceira geração, trazem na sua língua materna – a língua portuguesa do Brasil – traços de dialetos italianos falados por seus ancestrais, revelados por vocábulos e expressões de dialetos italianos. Com base nessa mescla de línguas, revelada na materialidade lingüística desses falantes, a autora distingue dois tipos de memória que atuariam na constituição subjetiva: a memória da língua e a memória na língua. A memória da língua é a revelada por meio de vocábulos e expressões que emergem nas formulações dos sujeitos de discurso (enunciadores); e a segunda, a memória na língua, revelar-se-ia na historicidade intrínseca a toda língua. O estudo de Payer mostra que as línguas materna e oficial são comunicáveis entre si, mesmo quando se trata de duas línguas diferentes, como a portuguesa e a italiana faladas pelos imigrantes.

Na direção de que toda e qualquer língua traz uma historicidade, afirma Derrida (1996) que os resquícios de muitas outras línguas, que compõem e se tornam parte de uma determinada língua, podem revelar a história dessa língua. Assim, uma palavra, ou construção sintática, em português, pode apontar para seu passado, por meio dos

elementos que historicamente permaneceram e daqueles que foram apagados. Uma palavra como “Araraquara”, por exemplo, guarda um passado de lutas e de luto. Hoje, no senso comum, ela é, simplesmente, o nome de uma cidade, mas sua significação na língua indígena – “morada do sol” – revela descrições do local: lugar de terreno plano, onde, na aurora e no crepúsculo, o sol, para o observador, parece adentrar a terra. Essa significação perdida, apagada, é o resultado de lutas, configuradas em extermínio de um povo ou em domínio de um sobre outro. No entanto, a palavra resistiu, sobreviveu às lutas, com o custo da perda de sua significação enquanto vocábulo da língua falada pela comunidade indígena. Mesmo oca da significação na língua indígena, ela continua viva e ressignificada na língua portuguesa como o nome de uma cidade.

Confrontos e encontros de línguas ocorrem a todo momento; sobretudo hoje, isso se dá com muito mais intensidade pelos meios de comunicação, como televisão, rádio, cinema, imprensa e mais recentemente a Internet. É necessário que se considere também a facilidade de deslocamento das pessoas atualmente, já que as viagens intercontinentais tornaram-se mais fáceis e acessíveis a muitas delas. Não se pode, então, fechar os olhos aos movimentos populacionais crescentes no planeta, o que necessariamente leva à “entremesclagem cultural, religiosa e étnica” (Rajagopalan, 1998:42), e, conseqüentemente, a rápidas transformações na constituição subjetiva dos falantes, possibilitando o intercâmbio lingüístico entre eles.

Ainda que a mais importante formatação subjetiva tenha ocorrido na primeira infância, a constituição da língua materna do sujeito está em constante transformação ao longo de sua vida, por meio de encontros e confrontos de línguas com as quais ele tem

contato ou das quais ouve falar. Nessa perspectiva, embora haja uma certa regularidade na constituição e funcionamento de uma língua nacional, a relação do sujeito com essa língua quando materna dá-se *diferentemente* – de um modo singular – para cada um.

Tomando como a língua que teceu o inconsciente, a língua materna é revelada, por meio da enunciação, com certas particularidades, como, por exemplo, o gosto pelas metáforas, pelos trocadilhos, por certas palavras e construções lingüísticas (Melman, 1992:45); *gosto* que implica em escolhas, na maioria das vezes inconscientes, de palavras e construções de linguagem reveladas na materialidade lingüística das formulações do sujeito. Essas escolhas revelam partes de sua subjetividade e imprimem a ela uma singularidade.

Retomemos a noção de língua materna, na qual pautaremos nossa análise: estamos entendendo como um conjunto de regras – fonéticas, morfológicas e sintático-semânticas – que a regulam, mas que também não são estáticas, já que se transformam, no decorrer do tempo e na dependência do espaço geográfico, por meio do desempenho dos enunciadorees e são por eles compartilhadas. No entanto, o uso mais ou menos amplo das regras, assim como as escolhas, conscientes e inconscientes, de determinadas regras variam de um enunciador para outro enunciador. A escolha de determinadas formas lingüísticas e não de outras revela a constituição subjetiva do enunciador que enuncia de determinado lugar social e não de outro. É por meio da língua que ele atualiza, rejeita e transforma discursos inscritos em determinadas formações discursivas e é por meio dela também que se constitui em *sujeito* pertencente a uma dada sociedade e não a qualquer outra.

As representações de língua materna constituem na maneira como o enunciador "se percebe" na (e com a) língua; por isso, elas incluem as representações que ele constrói para o seu desempenho lingüístico, tanto na oralidade, quanto na escrita, no caso dos escolarizados.

2.3) A língua portuguesa como *língua nacional*

A língua nacional é aquela por meio da qual é possível aos membros da sociedade brasileira interagirem, se comunicarem, trocarem experiências; ela tem um valor afetivo para os falantes. Dessa maneira, quando um enunciador tem seu dizer inscrito numa formação discursiva que coloca o Brasil como um país monolíngüe, essa afirmação revela uma ponta de orgulho de sua parte; pois acreditar que o país é monolíngüe é, de certa forma, materializar um antigo sonho da humanidade de chegar a uma língua comum, por meio da qual as várias sociedades pudessem interagir sem barreiras (Yaguello, 1984).

Falar de língua nacional implica, de certa forma, falar também de nação. Para delinear a noção de língua nacional, recorreremos, de modo especial, a estudos de três autores – Anderson (1983), Todorov (1989) e Bhabha (1993a e 1993b) – por eles considerarem, de modo distinto, a cultura e o discurso na definição do conceito de nação.

É no sentido de uma “comunidade imaginada” que Anderson (1983) define nação. Uma comunidade é imaginada porque seus membros não se conhecem e cada um, ao

longo de sua vida, não poderá vir a conhecer todos, mas nas suas mentes, há a idéia de união, ligada a um alto poder existente de fato, em que o comum deve prevalecer sobre o individual. A nação é imaginada como limite entre uma e outras nações.

Para a construção de comunidades imaginadas, são necessários três elementos culturais: (i) uma (ou a idéia de uma) língua escrita que permitiria o acesso a verdades universais comuns aos seres humanos; (ii) centros superiores, como um governo, um rei; (iii) a concepção de valores humanos universais que dariam um certo sentido às fatalidades (diárias) da existência.

Segundo esse autor, a imprensa teve, nesse sentido, um papel decisivo para a formação de comunidades imaginadas e para a fixação de línguas, pois foi com a criação da imprensa que se deu a crescente propagação de jornais e romances que contribuíram ainda mais para o estabelecimento de nações como comunidades imaginadas. Por meio dos romances e de jornais, que são uma “forma extrema” de livro de grande circulação, embora com efêmera popularidade, deu-se a proliferação de materiais escritos juntamente com a emergência do capitalismo, o que Anderson denomina “capitalismo de imprensa” (*print-capitalism*⁸) (*op. cit.*:24-25).

Com um capitalismo emergente associado à proliferação da imprensa e, junto a isso, a diversidade de línguas, foram criadas novas possibilidades de comunidades imaginadas. Afinal, “nada mais frutífero do que a imprensa que, em diferentes direções, faz as pessoas pensarem nelas próprias e nas outras” (*op. cit.*:40). Além disso, como

⁸ Estamos traduzindo o termo *print-capitalism* por *capitalismo de imprensa*, mesmo sabendo que *imprensa*, em português, refere-se a publicações, como “jornais e congêneres”, diferentemente do termo inglês *print* que significa qualquer material impresso, incluindo livros (cf. *Dicionário Aurélio Eletrônico, Versão 2.0*, s/d. Rio de Janeiro: Lexikon Informática, Nova Fronteira, CD-ROM).

afirma Hobsbawm (1990:77), uma língua, quando passa a ser impressa, “adquire uma nova fixidez que a faz parecer mais permanente e, portanto (por uma ilusão de ótica), mais ‘eterna’ do que realmente é”. É claro que, contrariamente a isso, na época da criação da imprensa, havia uma grande quantidade de pessoas sem acesso a ela ou porque não eram alfabetizadas, ou porque, com o estabelecimento de línguas oficiais que nem sempre coincidiam com as regionais, não eram alfabetizadas na língua oficial do país, o que as excluía de saber sobre os acontecimentos e de participar ou entender certas convenções sociais. No entanto, na medida em que o capitalismo foi se expandindo, o número de alfabetizados cresceu e, conseqüentemente, os consumidores de materiais escritos, o que também levou a transformações paulatinas, a fim de atender às particularidades dos leitores. Assim, aproximadamente na primeira metade do século XVI, as publicações eram apenas em latim, pois o latim funcionava como língua franca em vários países da Europa; mais tarde, houve um grande número de publicações bilíngües, em latim e línguas vernáculas, e, aproximadamente do século XVIII em diante, apareceram publicações apenas em línguas vernáculas (Anderson, *op. cit.*).

Todorov (1989), considerando exclusivamente estudos de teóricos franceses, desloca a noção de nação para a cultura. Uma nação não é, assim, um agrupamento de pessoas, espontaneamente formado, mas a união de pessoas ancorada em duas entidades: (i) a *cultural*, no sentido de “cultura”, comumente atribuído pelos antropólogos, que abarca a idéia de comunidades que vivem num mesmo espaço geográfico, têm a mesma língua e uma memória comum; e (ii) a *política*, que congrega os mesmos direitos e deveres aos membros – os cidadãos – de uma comunidade. Estão implicados nessas duas

entidades dois sentidos que fariam da união de tais pessoas uma nação: um *interior*, aquela igualdade entre os cidadãos, igualdade acima das diferenças regionais ou privilégios sociais, de pertencimento a uma nação; e um *exterior*, que implica a idéia de não igualdade, a oposição de uma nação em relação a outras nações, como características singulares a uma determinada nação, como, por exemplo, a inglesa, a francesa etc. Uma nação é suficientemente grande para que seus membros não se conheçam todos entre si, o que dá a eles a ilusão de infinito.

Essas idéias de Todorov dialogam, de certa maneira, com a noção de “comunidade imaginada” de Anderson, no que diz respeito ao *sentido interior*, e a ultrapassam, ao considerar o aspecto jurídico de uma nação: os direitos dos cidadãos e deveres aos quais se obrigam.

Bhabha (1993a, 1993b) define *nação* como narração. São as narrativas, como os mitos, a literatura, a história de um povo, que fazem com que este se constitua em uma nação. Nação é, assim, construída discursivamente no cotidiano, nas mínimas práticas. É tomada como um espaço discursivo, fortalecido e sedimentado pelos sujeitos, mas não é algo concluído. É na disseminação dos discursos que há o movimento dos elementos constitutivos de uma nação. São os dizeres – os discursos – que contam a história, que enaltecem ou criticam as práticas sociais, enfim, os discursos que falam de um povo, de suas tradições, sua história, que formam um saber sobre uma dada nação, saber que é discursivizado por, pelo menos, uma língua – a comum –, que constitui a subjetividade dos falantes. Assim, a memória de um povo é que constitui uma nação.

A lição que tiramos desses três estudos para esta pesquisa é que a língua nacional é constituída por um sentido *interior*, segundo Todorov (1989), que faz com que os habitantes nascidos em território brasileiro se sintam “brasileiros”, devido a uma certa unidade lingüística e cultural. É um sentido interior que convoca o sentido exterior, ao se estabelecer oposição de sua nação às outras nações do mundo e de sua língua nacional, em relação às línguas dessas nações. Transportando as idéias de Todorov à noção de língua nacional, pode-se dizer que, para os enunciadorees entrevistados para esta pesquisa, há, simultaneamente, o reconhecimento dos sujeitos como iguais na (e por meio da) língua nacional e o estranhamento, ao depararem com o diferente, que seriam as variantes diatópicas da língua portuguesa do Brasil, bem como as línguas estrangeiras.

O sentimento de pertencer a uma mesma nação – uma “comunidade imaginada”, conforme Anderson (1983) – e habitar uma “mesma” língua imaginada – a língua portuguesa – é insistentemente (retro)alimentado pela escola e, sobretudo, pela mídia, se considerarmos que nem todos os brasileiros passam pela escola. Assim, a língua portuguesa do Brasil funciona para os sujeitos brasileiros como uma espécie de “comunidade lingüística imaginada”, o que quer dizer que, assim como a língua oficial, a nacional é também imaginada.

Finalmente, por meio dos estudos de Bhabha (1993a, 1993b), podemos dizer que a língua nacional se constrói pela memória discursiva dos sujeitos que enunciam, seguindo determinado sistema lingüístico e não outro. Mas tal sistema – conjunto de regras – não é algo acabado e fechado em si mesmo e também não existe como algo concreto; ele está, a todo momento, em movimento, sendo as regras atualizadas e transformadas,

constituindo-se, ao longo do tempo, em outras regras para a manifestação dos discursos. São os discursos cujo objeto é a língua (e por ela são materializados) que sedimentam e, ao mesmo tempo, põem em funcionamento saberes sobre ela. Tais discursos, em transformação permanente, regulam e delimitam uma língua nacional, que está intrinsecamente ligada à identidade lingüístico-cultural do sujeito, cuja subjetividade também está em transformação.

Na concepção de língua nacional que desenhamos para esta pesquisa, ela pode ser a língua falada por uma sociedade numa grande extensão territorial, como o português no Brasil, onde, mesmo considerando as variantes diatópicas, é possível a um habitante do sul do país se comunicar com um do norte, assim como a língua nacional pode ser a língua de uma pequena comunidade, como algumas faladas em nações indígenas. A título de ilustração, consideremos um sujeito indígena brasileiro que fale uma língua indígena, que é sua língua materna e a língua de comunicação na sua comunidade indígena. Consideremos, ainda, que, além dessa língua indígena, esse sujeito seja fluente na língua portuguesa. Assim, a língua indígena é para ele materna e nacional, na sua comunidade lingüística, enquanto a portuguesa é oficial. Esta, no entanto, poderá vir a ser, para ele, nacional também em situações em que ele interagir com sujeitos brasileiros não indígenas.

A língua nacional é uma construção coletiva, que comporta a língua materna de cada enunciador e o imaginário que cada um constrói para sua língua materna e para a língua que seria comum a todos; por isso, é uma língua imaginada. Tal imaginário de língua é formado por meio das representações que os enunciadorees constroem do

desempenho lingüístico dos falantes das diferentes regiões geopolíticas do país, e por meio de saberes, tomados como verdades, disseminados na (e pela) sociedade brasileira por meio da escola e da mídia. A língua nacional é, assim, o imaginário de língua que uma sociedade constrói para a língua que seus membros utilizam para a comunicação.

Antes de passarmos ao capítulo seguinte, vale insistir que as três instâncias da língua portuguesa – nacional, oficial e materna – não são fechadas em si mesmas, fixas e estáveis. Ao contrário, as três instâncias estão interrelacionadas e se constituem, influenciando-se mutuamente, criando espaços de lutas e de luto, levando uma ou outra, em dado momento do acontecimento enunciativo, a sobrepor-se às demais. Por isso, não é possível delinear fronteiras, mas apenas reconhecer traços de cada uma das instâncias, como faremos nos capítulos 4, 5 e 6 onde analisamos os registros do *corpus*.

A língua, nas três instâncias que estabelecemos, está no nível imaginário dos enunciadores, uma vez que, tanto a língua oficial como a nacional e a materna, são constituídas imaginariamente por meio de representações, tomadas como verdades sobre a língua. Assim, a língua oficial é construída imaginariamente por meio do contato dos enunciadores com saberes escolares – fortemente ancorados nos conteúdos das gramáticas normativas, no caso dos escolarizados –, ou por meio daquilo que ele acredita ser uma verdade sobre a língua. Um enunciador, por exemplo, poderá materializar uma forma lingüística, acreditando (imaginariamente) que tal forma obedece a uma regra prescrita nas gramáticas normativas. As representações da língua portuguesa enquanto língua comum dos habitantes do país, junto ao conhecimento construído pela representação que tal enunciador constrói do desempenho lingüístico de outros falantes

da língua portuguesa constituem a língua nacional, que, diferentemente da língua oficial enquanto prescrições gramaticais, inclui as variantes diatópicas e diastráticas⁹. A língua materna é também imaginária para o enunciador, na medida em que ele constrói representações para seu desempenho lingüístico.

Assim, as representações da língua portuguesa são construídas pelo enunciador num feixe de relações complexas que compreende as representações: (i) do seu desempenho lingüístico – sua língua materna; (ii) do desempenho lingüístico dos outros falantes da língua portuguesa; (iii) dos outros falantes da língua portuguesa que poderá, inclusive, incluir os outros países onde ela é falada; (iv) dos países onde a língua é falada. Junto a essas representações comparecem, associados a esses falantes e países, os valores simbólicos, tais como a história dos povos – e suas posições política e econômica – de países onde o português é falado. Perpassam essas representações da língua portuguesa as representações das línguas estrangeiras, que também são construídas num feixe de relações complexas que compreende os mesmos espectros associados à língua portuguesa.

⁹ As *Variantes diatópicas* são as variantes regionais e *diastráticas*, as sociais.

SEGUNDA PARTE

A CONSTITUIÇÃO DE UM CORPUS DISCURSIVO, AS REPRESENTAÇÕES DA LÍNGUA PORTUGUESA E A SUBJETIVIDADE DOS ENUNCIADORES

Escrevo nome, só sirvo pra escrevê nome, carta eu não sirvo, não, mas nome eu escrevo. Eu só assino meu nome, escrevê a pronúncia, tem veis que eu perdo assim alguma letra. Eu escrevo errado, porque eu penso errado, então escrevo errado. (Faxineiro, não escolarizado, entrevistado para esta pesquisa.)

O conhecimento meu de português é travesso. (Professor de Português, entrevistado para esta pesquisa.)

O português é meio traiçoeiro. Quando falado para amigos, pessoas do convívio do dia-a-dia ele não nos cria nenhum problema, já que somos ajudados com expressões, gírias locais. Quando falado para uma platéia, na hora de uma exposição, deve-se evitar ao máximo gírias e expressões, como “né”, “aí”, “pô”, que muitas vezes saem de nossas bocas sem sentirmos. (Estudante do 3º semestre de Engenharia, em depoimento escrito.)

INTRODUÇÃO À SEGUNDA PARTE

Nesta segunda parte da tese, apresentaremos, no primeiro capítulo, o percurso para coleta dos registros do *corpus*, que serão analisados, buscando-se compreender: (i) quais são as representações de língua materna; (ii) como são discursivamente construídas; (iii) e qual a relação entre elas e a constituição subjetiva dos enunciadores, que apontam para posições-sujeito no discurso.

A análise dos registros será pautada nos estudos de Authier-Revuz (1998), em que a autora analisa o funcionamento de glosas, que são explicações, comentários, marcas interpretativas do enunciador nas seqüências discursivas. São exemplos, expressões de ressalvas, como "no sentido próprio da palavra", "com o perdão da palavra", "segundo Foucault", orações explicativas, incisivas, entre outros mecanismos argumentativos. Por serem marginais ao enunciado, aparentemente as glosas parecem sem importância. No entanto, elas são analisadas como elementos reveladores da subjetividade do enunciador, que, por meio delas, procura resguardar o sentido do seu dizer na ilusão de constituir o Um – "falante" cujo dizer seria homogêneo e com sentidos precisos, estáveis e previsíveis –, mas, quanto mais o enunciador procura conter o sentido, mais lhe escapa, emergindo o não-um, constitutivo de todo dizer. Esse processo é denominado, pela autora, "não-coincidências do dizer".

Consideramos que, ao falar da língua materna, o enunciador traz, de diferentes maneiras, o outro para o fio do discurso, como veremos a seguir nos três capítulos de

análise. Para compreender esse movimento do enunciador no processo discursivo, na análise da materialidade lingüística, focalizaremos:

- a) as construções lingüísticas de comparação por meio dos adjetivos e dos advérbios que os acompanham, especialmente os advérbios "muito" e "mais";
- b) as não-coincidências do dizer e as auto-representações autonímicas, conforme estudo de Authier-Revuz (1998);
- c) a repetição de palavras, sintagmas, expressões ou frases, tomadas como não-coincidências do dizer.

Conforme o quadro teórico-metodológico proposto por Authier-Revuz (1998), estamos tomando a *repetição* – o aparecimento pela segunda, terceira... vez de palavras, expressões, sintagmas ou frases – como *não-coincidências* do dizer, pois, na oralidade, elas funcionam como tais e apontam para a constituição do sujeito.

A repetição, nesse sentido que estamos tomando, tem sido intensamente estudada na área da Análise da Conversação. Em estudos do português falado, por exemplo, a investigação das estratégias de repetição em textos orais vem ocorrendo desde o início da década de 1980 (Oliveira, 1994:74). Sobre a repetição na linguagem oral, há, inclusive, uma considerável literatura (Castilho, 2000).¹

¹ Além de estudos de Oliveira (1994) e Castilho (2000), são alguns exemplos: Koch, Ingedore G. V. (1997). A repetição como estratégia de construção do texto falado. In: Koch, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 93-109; Perini, M. (1980). O papel da repetição no reconhecimento de sentenças. *Ensaio de Lingüística*, N. 3: 111-123; Travaglia, Luiz C. (1989). Considerações sobre a repetição na língua oral e na conversação. *Letras & letras*, N. 5 (1-2), 5-61; Marcuschi, Luiz A. (1992). *A repetição na língua falada*. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, mimeo. (apud Castilho, Ataliba T. de (2000). *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto.)

Não é o caso, aqui, de se elaborar uma descrição detalhada dos estudos sobre o tema nem das estratégias de repetição. Para esta pesquisa, ao contrário do que dizem estudiosos do campo da Análise da Conversação (Marcuschi, 1986, entre outros), as repetições não são “recursos lingüísticos” utilizados pelo falante para, durante a enunciação, ganhar tempo de organizar o pensamento ou para manter a coerência do seu texto oral (Oliveira, 1994); elas estão sendo tomadas, como já dissemos acima, como não-coincidências do dizer, que revelam, portanto, a tentativa do enunciador de imprimir um dado sentido ao seu dizer; sentido que lhe escapa, manifestando, assim, “lampejos” da constituição subjetiva que o expõe como um sujeito dividido, descentrado de si, perpassado pelo inconsciente.

As repetições funcionam como tentativas do enunciador em fixar um sentido para seu dizer, o que, na sua ilusão, o levaria a atingir o Um, um dizer uno, homogêneo e com sentidos controlados. No entanto, ao irromper no fio do discurso, elas denunciam a constituição subjetiva do enunciador, colocando-o em uma determinada posição-sujeito na formação discursiva. Esse olhar para as repetições, as quais são comuns sobretudo em registros orais, faz-nos postular que são não-coincidências do dizer, cuja função é intensificar partes do dizer, participando da construção de uma auto-imagem do enunciador.

Procuraremos evidenciar que é na relação com o outro que o enunciador toma um lugar no discurso – assume uma posição enunciativa – que revela uma posição-sujeito nas relações de poder, construindo representações para a língua portuguesa, representações que apontam para a constituição subjetiva do enunciador.

A análise dos registros está organizada conforme as posições enunciativas, que materializam representações da língua portuguesa – tomada como oficial, nacional e materna –, as quais, interdiscursivamente, podem fazer parte de mais de uma formação discursiva (Foucault, 1987). Assim, embora nas seqüências discursivas selecionadas para ilustração da análise apareçam mais de uma representação para a língua, focalizaremos, em cada um deles, apenas a posição enunciativa que queremos destacar.

CAPÍTULO 1

CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* DA PESQUISA

1.1) Constituição de um *corpus* discursivo

Courtine (1981), delineando um panorama dos tipos de *corpus* de pesquisa na Análise de Discurso, define “*corpus* experimental” como aquele produzido a partir de enquetes empíricas, como formulários, questionários e entrevistas que atendam aos objetivos da pesquisa. Esse tipo de *corpus*, até os anos oitenta, fora pouco utilizado em estudos na área de Análise de Discurso. Naquela época, o mais comum era o “*corpus* de arquivo”, constituído a partir de arquivos preexistentes, os quais são formados por conjuntos de documentos sobre determinada questão (Pêcheux, 1994).

No entanto, vinte anos após o estudo de Courtine, o panorama já se delineia diferentemente. São muito comuns *corpora* experimentais, como, por exemplo, aulas gravadas em áudio (Coracini, 1995a, 1995b, 1995c, entre outros estudos da mesma autora); depoimentos escritos (Carmagnani, 1995); depoimentos orais gravados em áudio (Grigoletto, 1995; Serrani-Infante, 1997a); atividades de escrita direcionadas para determinados objetivos (Ghiraldelo, 1993; Serrani-Infante, 2001).

Dentro do que se concebe como *corpus* experimental, é preciso fazer uma distinção entre o *corpus*, previamente preparado, como, por exemplo, a aplicação de determinada atividade com o propósito de coletar textos escritos ou orais dentro de um determinado

roteiro; e o *corpus* experimental, como, por exemplo, a gravação de uma aula, em que se esperam encontrar determinadas ocorrências, mas que poderão ou não satisfazer às expectativas do pesquisador. Embora ambas as maneiras de coletar material de pesquisa sejam experimentais, a primeira é mais dirigida e, de certa forma, mais controlada do que a segunda.

No caso deste trabalho – estudo das representações de língua portuguesa como língua materna e a relação das representações na constituição do sujeito –, o *corpus* poderia ser constituído por livros didáticos, legislação sobre o ensino de Língua Portuguesa, entre outros materiais nos quais as representações da língua seriam materializadas e se inscreveriam em determinadas formações discursivas. No entanto, como o objetivo era dar voz aos sujeitos, nossa opção foi pela composição de um *corpus* experimental.

Mais do que supúnhamos no início desta pesquisa, a língua é objeto constante de dizeres, especialmente no cotidiano dos enunciadores, quando se comenta a maneira como o outro fala, ou usa gírias ou palavras obscenas ou grosseiras, ou ainda como se dá o aprendizado de língua materna e de línguas estrangeiras. É também comum emergirem as representações de língua em conversas nas quais são lembradas as aulas de Língua Portuguesa, na época em que o enunciador freqüentava o Ensino Fundamental e o Médio. No entanto, coletar um *corpus* a partir desse tipo de material – enunciações em situações imprevistas – é, além de moroso, de certa forma, indireto, pois teríamos de nos valer de um diário de pesquisa, instrumento de coleta de registros que é sempre influenciado pela interpretação do pesquisador. Como queríamos trabalhar com formulações autênticas,

optamos pela entrevista gravada em áudio, a partir de um roteiro de perguntas preestabelecido, com enunciadores que se enquadrassem nos critérios firmados. Antes, porém, de realizar as entrevistas com roteiro prévio, contatamos cada um dos entrevistados, a fim de esclarecer os objetivos da pesquisa, sem informarmos quais seriam as perguntas. Talvez, por isso, alguns deles tenham parecido bastante preocupados com a entrevista, mostrando-se, por vezes, visivelmente nervosos antes de iniciá-la, pois acreditavam que seria um “teste de conhecimentos” sobre a língua portuguesa, como nos confessaram vários deles após as gravações. Apesar da preocupação inicial, ao término da coleta de registros, confessaram também a frustração pelo fim da entrevista, pois, segundo vários entrevistados, seriam capazes de falar muito mais sobre o tema. Isso aponta para o prazer de falar sobre a língua materna, porque, de certa forma, é um falar sobre si mesmo, sob os ouvidos atentos do outro – do pesquisador –, o que faz também com que o enunciador seja reconhecido pelo outro como aquele, cujo dizer irá ocupar um espaço numa pesquisa sobre linguagem.

A nossa escolha por um *corpus* oral, e não escrito, deveu-se basicamente ao fato de querermos que os entrevistados, de alguma forma, não dispusessem de tempo para elaborar suas respostas, pois acreditávamos, inicialmente, que, se conhecessem as perguntas, os registros não teriam a autenticidade que costumam ter produções verbais sem preparação prévia. Como salienta Authier-Revuz (1998:97), “o texto oral, em que não se pode suprimir as reformulações, deixa, mecanicamente, no fio do discurso, os *traços* do processo de produção”. São traços que, na nossa pesquisa, revelam a constituição própria da relação do sujeito com a língua naquilo que lhe escapa, como o

deslize, a falha e a ambigüidade, materializados nas repetições de palavras ou de expressões, no truncamento ou na mudança da direção de uma formulação, nas pausas, nas discordâncias das regras gramaticais que o sujeito acredita seguir.

Todos os entrevistados “confessaram”, durante ou após a entrevista, estarem “policiando” seu falar, já que os depoimentos ficariam gravados e serviriam para a constituição de um *corpus* de pesquisa. O cuidado com o desempenho lingüístico deu-se parcialmente, pois o enunciador não tem controle pleno sobre seu dizer, embora tenha a ilusão de tal controle. Mesmo quando acredita ter o controle, vazam pela linguagem elementos que revelam sua constituição subjetiva, como é o caso de um dos entrevistados que procura pronunciar todos os erres (*R*) e esses (*S*) em fim de palavras e fazer todas as concordâncias verbais e nominais, mas, em determinados momentos de sua fala, apesar do zelo com a linguagem, a pronúncia não sai como esperava e os “erros” de concordância verbal e nominal lhe escapam e também a não pronúncia dos *R* e *S*. Veremos esse ponto, com mais detalhes, no sexto capítulo, onde serão contempladas as representações da língua portuguesa como língua materna.

Corroborar nossa previsão de que um *corpus* escrito, de certa forma, apagaria esses elementos típicos da oralidade a tese de doutorado de Lara (1999), na qual foram utilizados, para a coleta de registros do *corpus*, questionários, respondidos, por escrito, por enunciadores alfabetizados, e formulários para a coleta de registros junto aos não escolarizados. Os alfabetizados eram professores de Língua Portuguesa dos Ensinos Fundamental, Médio e Superior; profissionais de linguagem – advogados e jornalistas; e alunos universitários dos cursos de Letras, Pedagogia, cursos das áreas de Ciências

Humanas, Exatas e Biológicas. A partir desse estudo, foi possível detectar que os textos produzidos como respostas às perguntas dos questionários pelos professores de Língua Portuguesa dos Ensinos Médio e Fundamental e, sobretudo, do Ensino Superior foram escritos com esmero, incluindo citações bibliográficas, o que, provavelmente, se deve à auto-imagem dos professores, entrevistados daquela pesquisa, e à imagem que fazem do pesquisador, também professor universitário. Os professores procuraram construir a auto-imagem de um profissional que conhece não só a sua língua, mas também estudos de Lingüística, Lingüística Aplicada, Teoria Literária, Literatura...

Para a elaboração das perguntas do roteiro para entrevistas para esta pesquisa, foram materializados alguns discursos sobre a língua, enquanto outros, devido à nossa própria constituição enquanto sujeito histórico-social, não foram materializados. Por isso, as perguntas revelam, como não poderia deixar de ser, o ponto de vista do pesquisador, determinado também por sua posição sócio-histórica, sobre a questão da língua. Assim, qualquer instrumento (entrevista, questionário, formulário...) para a coleta de registros para pesquisa, já denuncia um gesto de leitura – um gesto interpretativo – do objeto a ser pesquisado por parte do pesquisador.

A seguir, será relatado o percurso feito para a coleta dos registros.

1.2) O percurso para constituição do *corpus* discursivo da pesquisa

A montagem de um *corpus* discursivo, mesmo quando experimental, não se dá com um número previamente determinado de entrevistas. Ao contrário, é constituído “em

espiral”, como define (Courtine, 1981), pois, ao mesmo tempo em que se progride na parte teórica da pesquisa, avança-se também na coleta dos registros.

A montagem do *corpus* deu-se em três fases. Na primeira fase, para a seleção dos entrevistados, estabelecemos dois critérios: (i) nacionalidade brasileira; e (ii) atuação profissional dos entrevistados, a qual levasse, de alguma maneira, à reflexão sobre a língua portuguesa como objeto de trabalho/estudo. A proposta inicial para a coleta de registros era selecionar profissionais de Ciências Exatas que se dedicassem à elaboração de ferramentas computacionais para revisão e produção de textos em língua portuguesa e professores dessa matéria. Os entrevistados seriam, então, todos escolarizados.

Uma das hipóteses que lançamos naquele momento era de que as representações de língua portuguesa de profissionais da área de Ciências Exatas teriam alguma diferença em relação às construídas por professores de língua portuguesa, cuja formação, supostamente, teria incluído o estudo de textos de campos do conhecimento, como Lingüística, Lingüística Aplicada, Teoria Literária, dentre outros, que privilegiam a reflexão sobre a língua. Dessa maneira, entrevistamos: (i) três profissionais da área de Ciências Exatas – um Físico e dois cientistas da Computação, cujas atuações estavam situadas na área de Processamento de Língua Natural (PLN), e que, na época, dedicavam-se à criação de ferramentas computacionais para revisão gramatical e ortográfica de textos escritos em português do Brasil; e (ii) três professores de Língua Portuguesa como língua materna.

Embora tenha sido fixado o número três para cada grupo de entrevistados, já com as duas primeiras entrevistas dos profissionais de Ciências Exatas e uma entrevista de um

professor de Língua Portuguesa, pudemos perceber as regularidades nas posições enunciativas, como veremos adiante nos capítulos de análise dos registros. Mesmo assim, mantivemos o critério quantitativo de 3 entrevistados para cada grupo, para que os registros pudessem ser mais confiáveis.

De posse dos registros de tais entrevistados, percebemos que, coincidentemente, os seis entrevistados eram fluentes, pelo menos, em uma língua estrangeira, fato que, acreditamos, teria trazido diferenças na construção das representações de língua portuguesa, pois em torno delas gravitam também representações das línguas estrangeiras. O nível de conhecimento de língua estrangeira dos entrevistados foi por eles auferido numa escala, proposta por nós, de 1 a 5, correspondendo 5 a “fluente” e 1 a “conhecimentos básicos” que o entrevistado registrava no questionário “Dados Pessoais”, respondido por escrito (ver anexo). Esse questionário visava à caracterização dos entrevistados.

Muitos estudos apontam que o contato do sujeito com uma língua estrangeira fará com que ele se relacione de uma outra maneira com sua língua materna (Revuz, 1998; Coracini, 1997b; Serrani-Infante, 1998; entre outros). Os registros desta pesquisa apontam para o fato de que, mesmo sem conhecer uma língua estrangeira, o enunciador poderá trazer saberes sobre as línguas estrangeiras para a construção das representações da língua materna, caso tenha mantido algum contato com um falante que seja fluente em uma língua estrangeira, mesmo que esse “contato” seja apenas por meio da televisão ou do rádio. Pudemos perceber também, ao longo da pesquisa, que o contato do enunciador com uma língua estrangeira quando em viagem ao exterior, mesmo que tenha sido de

curta duração, pode, em alguns casos, fazer alguma diferença na construção das representações de língua materna.

Se ser fluente em uma língua estrangeira poderia trazer diferenças nas representações da língua portuguesa, supúnhamos que o contrário também pudesse ser verdadeiro: entrevistados que não conhecessem uma língua estrangeira poderiam construir representações outras sobre a portuguesa. O conhecimento ou não de línguas estrangeiras tornou-se, então, um dos critérios para seleção dos entrevistados. Com base nesse pressuposto, coletamos três entrevistas com enunciadores que cursaram o Ensino Médio em escolas públicas. Eles tinham tido algum contato com a língua inglesa durante a escolarização, mas não eram fluentes na língua.

Após a coleta das entrevistas com esses três enunciadores, o *corpus* compunha-se de 9 entrevistas: 3 de profissionais de Ciências Exatas; 3 de professores de Língua Portuguesa; 3 de profissionais de diversas áreas com o ensino médio completo.

Ao trabalharmos com os registros coletados e com estudos na área da Psicanálise que abrangem noções, como língua materna, identidade, alteridade, dentre outras¹, ampliamos os registros do *corpus* com a coleta de entrevistas de três professores de línguas estrangeiras e de três profissionais sem escolarização formal.

Incluir entrevistas de professores de línguas estrangeiras foi importante para compreendermos o que faz com que brasileiros optem pelo ensino de uma língua

¹ Alguns estudos foram: Calligaris (1996), Chnaiderman (1998), Hall (1998), Melman (1992), Prasse (1997), Revuz (1998), dentre outros. As referências completas encontram-se em *Referências Bibliográficas*, no final do trabalho.

estrangeira no Brasil e como tal “opção” pode revelar aspectos importantes de suas subjetividades, aspectos que se materializariam nas representações da língua portuguesa.

Com a inclusão de entrevistas de sujeitos não escolarizados, pudemos compreender como o desconhecimento da língua portuguesa, enquanto matéria curricular, pode determinar as representações sobre a língua materna e as línguas estrangeiras. Foi importante também para compreendermos até que ponto o contato *direto* com a língua oficial – no estudo formal e sistematizado, por meio de gramáticas, dicionários e livros didáticos –, e com as línguas estrangeiras – nos Ensinos Fundamental, Médio ou Superior, no caso de alguns professores de línguas, ou em cursos particulares de línguas, no caso de entrevistados escolarizados –, poderia imprimir alguma diferença nas representações da língua portuguesa. As entrevistas com os não escolarizados serviram como balizadores para a compreensão da influência da escola na constituição do imaginário de língua portuguesa dos enunciadores. Vale registrar que, embora não soubessem ler e escrever, dois deles haviam freqüentado, não regularmente, aulas num curso noturno de alfabetização até no máximo um ano.

Conclui-se, assim, a coleta de registros do *corpus*, com um conjunto de 15 entrevistas constituído como segue:

Profissionais de áreas de Ciências Exatas:

E-1²: 36 anos, Doutor em Física numa universidade na Grã-Bretanha; residiu quatro anos na Inglaterra a trabalho; conhecimento de inglês (5)³; Professor de Física em uma universidade pública no Estado de São Paulo.

E-2: 43 anos, Cientista da Computação, cursando Doutorado em Linguística Computacional em uma universidade pública no Estado de São Paulo; residiu um ano na Grã-Bretanha e quatro nos Estados Unidos a trabalho; conhecimento de inglês (5), francês (1) e espanhol (1); Professora de Ciências da Computação numa universidade pública no Estado de São Paulo.

E-3: 38 anos, Doutora em Informática; esteve no exterior durante 3 meses a trabalho e a turismo; conhecimento de inglês (4); Professora de Ciências da Computação numa universidade pública no Estado de São Paulo.

Professores de Língua Portuguesa:

E-4: 32 anos, Licenciada em Letras e cursando Mestrado na área de Literatura numa universidade pública do Estado de São Paulo; nunca esteve no exterior; conhecimento de francês (4), inglês (3), alemão (2); professora de Língua Portuguesa nos Ensinos Médio e Fundamental nas redes pública e privada.

² E-1 significa: Enunciador 1 e assim por diante.

³ Esse número indica o nível de conhecimento auferido pelo próprio entrevistado, lembrando que 1 corresponde a “conhecimentos básicos” e 5, a “fluente”.

E-5: 35 anos, Licenciada em Letras; nunca esteve no exterior; conhecimento de grego clássico (5), inglês (2) e alemão (2); Professora de Língua Portuguesa nos Ensinos Médio e Fundamental, rede pública.

E-6: 36 anos, Licenciado em Letras e Mestre em Literatura numa universidade pública no Estado de São Paulo; residiu 14 meses na França a trabalho; conhecimento de francês (5); Professor de Língua Portuguesa nos Ensinos Médio e Fundamental, rede pública, e professor particular de Francês.

Professores de Línguas Estrangeiras:

E-7: 32 anos, Licenciado em Letras e cursando Doutorado em Literatura numa universidade pública no Estado de São Paulo; esteve quatro meses na Grã-Bretanha a estudo; conhecimento de inglês (5) e francês (2); é Professor de Inglês em escolas particulares de idiomas e avaliador nos exames de proficiência em inglês da Universidade de Cambridge, no Brasil.

E-8: 38 anos, Licenciado em Letras numa universidade pública no Estado de São Paulo; residiu dois anos na França a estudo; conhecimento de francês (5); é Professor de Francês em escolas particulares de idiomas.

E-9: 42 anos, graduada em Publicidade e Propaganda com Mestrado em Linguística Aplicada; residiu quatro anos nos EUA, onde fez três cursos de aperfeiçoamento de inglês e para ensino do inglês; conhecimento de inglês (5); é Professora de Inglês em institutos de idiomas.

Profissionais com o Ensino Médio completo:

E-10: 27 anos, Soldador; nunca esteve no exterior; é funcionário do Centro Técnico Aeroespacial, São José dos Campos, SP.

E-11: 48 anos, Torneiro Mecânico; nunca esteve no exterior; é funcionário do Centro Técnico Aeroespacial.

E-12: 29 anos, Faxineira; nunca esteve no exterior; funcionária no Instituto de Física de São Carlos, USP.

Profissionais sem escolarização:

E-13: 46 anos, Faxineiro, funcionário do Instituto Tecnológico de Aeronáutica, São José dos Campos, SP.

E-14: 62 anos, Pedreiro, funcionário do Instituto Tecnológico de Aeronáutica.

E-15: 23 anos, Faxineira, funcionária do IFSC-USP.

Os 15 entrevistados são naturais do Estado de São Paulo ou nele residem, há mais de vinte anos. As entrevistas foram coletadas em períodos intermitentes, no primeiro semestre de 1997, no primeiro semestre de 1998 e no segundo semestre de 1999.

A coleta dos registros deu-se na forma de entrevista gravada em áudio, com a presença do pesquisador, seguindo um roteiro preestabelecido com 15 perguntas para os entrevistados escolarizados e com sete perguntas para os não escolarizados, como veremos a seguir. Foram necessários roteiros diferentes, porque, para os escolarizados, há

perguntas que remetem à experiência escolar, as quais, evidentemente, excluimos do roteiro orientado aos não escolarizados.

As perguntas do roteiro de entrevista funcionaram, de certa forma, como um delimitador do tema: foi solicitado ao entrevistado que enunciasse sobre alguns saberes e não outros. Vale registrar também que os saberes sobre as línguas materializados nas perguntas do roteiro, de alguma forma, delineiam algumas posições enunciativas do próprio pesquisador.

Apesar de haver um roteiro preestabelecido, no decorrer da entrevista, sobretudo com os não escolarizados, foram feitas algumas perguntas não previstas inicialmente, dependendo das respostas do entrevistado, tais como: “O que você acha que falta para você se tornar um falante melhor do português?”; “O quê do espanhol o senhor acha bonito?”, entre outras.

As perguntas foram agrupadas, de acordo com o tipo de conhecimento que, supúnhamos, pudesse ser mobilizado e não seguiram exatamente a mesma ordem da exposição abaixo. Assim, o roteiro para os *entrevistados escolarizados* foi composto pelas seguintes perguntas:

Representações do auto-desempenho lingüístico:

1) Você se considera um bom conhecedor da língua portuguesa, tanto na oralidade quanto na escrita? Por quê?

Com essa pergunta, pretendíamos obter registros que pudessem nos indicar as representações que cada entrevistado faz do seu desempenho lingüístico, tanto oral como escrito.

Memória da escolarização:

2) Quando estudante de 1º e 2º graus, o que você mais gostava no ensino de língua portuguesa? Por quê?

3) O que você mais detestava? Por quê?

4) Fale um pouco da sua alfabetização.

Procurávamos com essas perguntas obter formulações que nos indicassem as representações de língua por meio da memória discursiva do entrevistado, ou seja, como ele discursivizaria seu passado escolar.

Representações da língua portuguesa do Brasil:

5) Para você, o que significa (é) saber português?

6) Dê três adjetivos para a língua portuguesa. Por que esses adjetivos?

7) Você já viajou para o exterior? Quando esteve fora, o que você sentiu ao ouvir alguém falando português do Brasil nas ruas (ou na TV, ou no rádio)?

8) Pense numa situação hipotética: se nós pudéssemos trocar de língua e, feita a escolha, passássemos a falar fluentemente a língua escolhida, você mudaria de língua materna? Se sim, qual língua você escolheria? Por quê?

9) O que você acha se a língua do Brasil se chamasse “língua brasileira” (ou outro nome) em vez de “língua portuguesa”?

10) Você estabelece alguma relação entre saber língua e cidadania? O que você entende por cidadania?

Com as perguntas (5) e (6), pretendíamos instigar o entrevistado a falar, num gesto semelhante ao de um psicanalista ao induzir um analisando a falar. Essas perguntas são, de certa forma, uma insistência na verbalização. Com a pergunta (7), pretendíamos mobilizar a memória do entrevistado sobre a língua portuguesa. As perguntas (8), (9) e (10) foram formuladas, a fim de que elementos da constituição da identidade nacional do entrevistado fossem mobilizados.

Representações da língua do outro:

11) Você acha que seus alunos sabem português?⁴

12) Se alguém, com 2º grau completo, pedisse a você uma “receita” para aperfeiçoar o português, o que você o aconselharia a fazer? É isso que você faz?

13) Cite três pessoas, sem ser escritores, que você considera que sabem bem português. Por que essas pessoas?

14) Se você tivesse que eleger uma região do país para ser o padrão de língua falada, que região seria? Por quê?

15) Você sabe outra(s) língua(s) estrangeira(s)? Você acha que estudar/conhecer língua(s) estrangeira(s) pode ajudar a refletir sobre a própria língua? Por quê?

Com esse bloco de perguntas, pretendíamos identificar o tipo de relação do entrevistado com a sua língua materna e a língua do outro: a língua portuguesa, nas variantes diatópicas e diastráticas, e as línguas estrangeiras.

O roteiro para coleta de registros dos *entrevistados não escolarizados* foram constituídos das seguintes perguntas:

Representações do auto-desempenho lingüístico

- 1) Como você vê a língua que você fala, a nossa língua? Por quê?

Representações da língua portuguesa

- 2) Dê 3 qualidades (boas ou ruins) para nossa língua. Por que essas qualidades?
- 3) Como você vê a língua falada por pessoas de outras regiões, de outros Estados?
- 4) Vamos pensar numa situação imaginária: se a gente pudesse trocar nossa língua e passássemos a falar a língua escolhida, todos nós no Brasil, você trocaria de língua? Que língua você escolheria? Por quê?

Representações da língua do outro

- 5) Se você tivesse que escolher 3 pessoas bem conhecidas no Brasil (jornalista, político, artista quando não está atuando em novelas ou filmes...) que você considera que sabem nossa língua, quais seriam elas? Por quê?

⁴ Essa pergunta não constou do roteiro de entrevista para os entrevistados com o Ensino Médio completo.

6) Você já esteve perto de alguma pessoa – em filas de banco, de caixa de supermercados, na rua... – que falava uma língua estrangeira? Se esteve, o que, nessa língua, chamou mais a sua atenção? Que língua era?

7) Você gostaria de aprender uma língua estrangeira? Que língua você gostaria de aprender? Por quê?

Procuramos transcrever as entrevistas da maneira mais fiel possível às gravações. No entanto, por não se tratar de uma pesquisa no campo da Fonética e Fonologia, não consideramos, na transcrição, elementos, como a entonação, o ritmo, a velocidade e a tonalidade da voz, que também poderiam levar à produção de outros efeitos de sentido. Quando relevantes para nossa análise, assinalamos a ocorrência, entre colchetes, na forma de "comentário", como, por exemplo "[fala imitando a pronúncia de um português]", comentário este que aparece na sequência (13), do capítulo 3.

Passemos, então, ao capítulo seguinte desta tese onde se inicia a análise dos registros.

CAPÍTULO 2

A LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA OFICIAL

A língua portuguesa tomada como oficial é uma língua imaginária, configurada numa suposta língua das gramáticas normativas e no léxico dos dicionários, de acordo com o exposto no segundo capítulo. Esse saber registrado em gramáticas e dicionários são verdades construídas sobre a língua, que culminam no estabelecimento do que pode ser dito, e como deve ser dito, em determinados contextos, conforme um padrão de língua que não pertence a todos os falantes, mas àqueles, socialmente reconhecidos, autorizados a dizer algo sobre a língua. Essas verdades contribuem para o funcionamento das relações de poder entre os enunciadores nos discursos sobre a língua (Foucault, 1993, 1996c).

As representações da língua portuguesa como oficial são de língua “difícil” e ideal. Esta última corresponde também à representação “língua como sinônimo de gramática”. Vale lembrar que, por meio de tais representações, o enunciador vê a língua como sendo externa a si, o que equivaleria também a ver a língua como um “instrumento de comunicação”. Começemos a análise dos registros pela posição enunciativa

2.1) Uma língua “difícil”¹

Vejam os a primeira seqüência, que é decorrente da pergunta: “Dê três adjetivos para a língua portuguesa. Por que esses adjetivos?”:

(1) é difícil/ né?/ acho que português é difícil/ né?/ eu acho que português é muito mais difícil do que o inglês/ muito/ quer dizer/ se você comparar/ por exemplo/ as formas verbais nas duas línguas/ são absurdas as diferenças/ né?/ uma diferença absurda/ né?// não sei o quê do imperativo em português/ né?/ eu disse “meu Deus/ eu não sei usar esse negócio/ preciso”/ já esqueci todas as regras/ realmente eu não me lembro/ quer dizer/ hoje em dia eu não faço questão de saber nome/ eu tomo o maior cuidado com o uso/ mas não faço questão de saber nome / inglês é muito mais simples/ muito/ muito/ muito mais simples/ eu acho que português é difícil/ fico imaginando um estrangeiro aprendendo português/ olha se quiser aprendê [riso] direito/ não é brincadeira não (E-9)²

A representação da língua portuguesa como “difícil” está ancorada na representação da língua do outro tomada como a língua oficial – o próprio português – e uma língua estrangeira – o inglês. Esta última comparece na seqüência como sustentáculo para a designação de “difícil” atribuída à língua portuguesa. A comparação entre as duas línguas é estabelecida por meio dos adjetivos “difícil” e “simples”, atribuídos, respectivamente, à língua portuguesa e à inglesa, antecidos pela expressão de comparação “é mais”,

¹ As aspas, em *difícil*, sinalizam a “escolha” de tal item lexical pelos enunciadores, cujos sentidos são desdobrados ao longo das seqüências discursivas.

² Os símbolos utilizados na transcrição das entrevistas são:

Pq – Pesquisadora

E – Enunciador(a)

/ – pausa (menos de 5 segundos)

// – pausa longa (de 5 a 10 segundos)

[pausa] – acima de 10 segundos

[.....] – comentário do pesquisador

acrescida do advérbio intensificador “muito”, os quais constroem uma escala em que, no topo, que representa o ponto máximo de dificuldade, estaria a língua portuguesa e, na base, a inglesa.

Considerando as posições que as línguas ocupam na escala, a portuguesa é valorada negativamente, por ser difícil, e a inglesa, positivamente. A dificuldade da língua é definida pela quantidade de regras das gramáticas normativas, em: “já esqueci todas as regras”, sequência que reporta às gramáticas normativas, por meio do léxico com o termo “regras”, o qual aponta para o funcionamento da língua, reforçado com “aprendê direito”. “Aprender direito” a língua equivale a apre(e)nder e usar as regras prescritas nas gramáticas normativas. Transparece, nessa representação, o conflito no enunciador entre a “percepção” da língua enquanto alíngua – a língua que o constitui, que comporta o impossível do dizer – e a língua enquanto objeto de estudo, como objeto das gramáticas e da Lingüística (Milner, 1987:26).

Ao construir representações para a língua oficial, o enunciador delineia também, sem dizer (sem declarar), representações para a sua língua materna, vista por ele como incompleta em relação à oficial. Com esse traçado da língua materna, ele passa a assumir um lugar discursivo nas relações de poder, pois, como já dissemos anteriormente, o discurso é um espaço de lutas (cf. Foucault, 1987, 1993) e, ao assumir uma determinada posição, o enunciador se coloca nesse espaço.

Na sequência, são significativas as repetições das sequências:

Esclarecemos ainda que todos os nomes próprios nas transcrições são fictícios.

“acho que português é difícil/ né?/ eu acho que português é *muito mais* difícil do que o inglês/ muito (...)”
“inglês é muito mais simples/ muito/ muito/ muito mais simples/ eu acho que português é difícil”

A repetição da oração de definição, asserção do tipo “língua materna (ou língua estrangeira) + verbo ‘ser’ + adjetivo”, sendo este antecedido pelo advérbio (“muito”) ou por uma locução adverbial (“muito mais”), os quais intensificam a esfera de significados dos adjetivos (“difícil” ou “simples”), participa da construção de uma auto-imagem do enunciador, funcionando como uma maneira de ele se isentar da responsabilidade de algum deslize que pudesse vir a ocorrer em sua enunciação, o que seria atribuído à dificuldade inerente à língua e não ao seu desconhecimento. Na qualificação da língua portuguesa, essas repetições de advérbios e locução adverbial funcionam também como não-coincidências entre as palavras e as coisas, conforme Authier-Revuz (1998), pois contribuem para intensificar os efeitos de sentido dos adjetivos “difícil” e “simples” que, sozinhos, parecem não ser suficientes. Esse tipo de não-coincidência do dizer emerge em seqüências em que a falta constitutiva do enunciador, juntamente com o seu desejo de uma língua “perfeita”, revela, no seu dizer, a distância entre palavra/coisa. Intensificando os sentidos, as repetições dão a ilusão ao enunciador de que seu dizer os conteve; no entanto, quanto mais uma palavra ou expressão for repetida, mais ela denuncia a constituição subjetiva do enunciador, que ocupa uma posição-sujeito no discurso, de um sujeito dividido, atravessado pelo não-um do dizer.

Contribui para a construção dessa representação, a explicitação de características do português e do inglês, tais como a “flexão verbal” e o “emprego das formas verbais no

modo imperativo”, as quais especificam (e exemplificam) os sentidos de “difícil” e de “simples” qualificativos atribuídos às línguas.

Na sequência “*hoje em dia eu não faço questão de saber nome/ eu tomo o maior cuidado com o uso/ mas não faço questão de saber nome*”, a repetição de “*não faço questão de saber nome*” assinala que a dificuldade da língua está localizada no uso de determinadas formas e não na nomenclatura gramatical. Nessa sequência, emerge um discurso escolar, cujos saberes estão centrados no ensino-aprendizagem de línguas (materna ou estrangeira), sob duas posições enunciativas: (i) a que prioriza o uso (ou funcionamento) de uma língua, tanto materna como estrangeira; e (ii) a que destaca a importância do conhecimento da nomenclatura gramatical. O enunciador da sequência discursiva (1) conecta, interdiscursivamente, o discurso sobre a língua à primeira posição enunciativa, rejeitando a segunda, num movimento discursivo que se apresenta da seguinte maneira:

1^o) marca sua posição no discurso enquanto professor de línguas, com a sequência: “*hoje em dia eu não faço questão de saber nome/ eu tomo o maior cuidado com o uso*”, por meio da qual rejeita a posição (ii), como vimos acima, e determina para si uma postura profissional, a saber, de um professor que valoriza o uso da língua e não o conhecimento da nomenclatura gramatical;

2^o) a postura profissional que delineia para si não lhe parece segura; então, repete a sequência “[mas] *não faço questão de saber nome*”, introduzida pelo conectivo “mas” que fortalece a postura profissional, aparentemente, pretendida no espaço discursivo. Essa repetição de frase funciona, assim, como uma não-coincidência das palavras consigo

mesmas, pois testemunha "o encontro do enunciador com o equívoco que joga em suas palavras" (Authier-Revuz, 1998:25).

É por meio das representações da língua do outro – o inglês – e da língua imaginada das gramáticas, que funcionam como um “fantasma” para a construção das representações da língua portuguesa enquanto língua oficial e, indiretamente, enquanto língua materna, que o enunciador constrói a representação da língua portuguesa como “difícil” – talvez quase impossível – de ser “dominada” como deseja, ou como acredita, conhecer a estrangeira.

Curiosamente, o enunciador dessa seqüência é professor de inglês, fluente na língua, já tendo residido quatro anos nos Estados Unidos, e, apesar do seu conhecimento da língua estrangeira, ela é tomada como sendo constituída por um número limitado de regras estáveis. Isso mostra como o imaginário de língua se sobrepõe à *práxis* com a língua estrangeira. Essa representação da língua estrangeira funciona também como alicerce para a construção das representações da língua portuguesa. Assim, as representações das duas línguas se entrecruzam e se constituem.

A representação de que a língua é "difícil" não é sempre resultado da experiência do enunciador, é também uma construção discursiva, por meio *do que se diz* sobre ela. Isso é o que mostra a seqüência discursiva seguinte, também decorrente da mesma pergunta do roteiro para entrevistas que gerou a seqüência discursiva (1):

(2) eu acho difícil/ quer dizer a minha visão / né?/ eu acho difícil pelo/ pelo/ pelo número de/ de/ de regras / de padrões e/ talvez isso seja comum a todas as línguas / né?/ e também tô usando um pouco de/ de/ de/ do conhecimento / né?/ que todo mundo fala que a língua portuguesa é difícil / também sou influenciada por isso / mas eu acho que/ que/ que é uma língua difícil / eu acho que tem muitas coisas / pra se aprendê sobre ela (E-3)

Nessa seqüência, o outro é convocado por uma não-coincidência do discurso consigo mesmo, quando o enunciador evoca um dizer outro, marcando um espaço interior/exterior, que aponta para uma associação entre sua posição enunciativa e a de um dizer outro, em: “*todo mundo fala que a língua portuguesa é difícil*”. Ao localizar um ponto no dizer que não seria seu (pois “*todo mundo fala*”), o enunciador pressupõe que todo o resto da seqüência discursiva lhe pertenceria. A conclusão, com a adversativa “*mas eu acho que/ que/ que é uma língua difícil*”, imprime ao dizer a tentativa do enunciador de trazer para si o controle dos sentidos, que lhe parece escapar. Ao materializar uma não-coincidência do discurso consigo mesmo, o enunciador marca, na formulação, o lugar afetado pelo não-um, e o restante da seqüência, na sua ilusão, constituiria o Um (Authier-Revuz, 1998:83 e segs.).

Trazer para seu discurso o outro por meio de “*todo mundo fala que a língua portuguesa é difícil*” é uma maneira de o enunciador ocupar um lugar no discurso, que, com a aproximação de sua posição da do outro, constrói uma identidade lingüística que resulta num sentimento de pertencimento a um determinado grupo de falantes – os que consideram a língua “difícil” –, materializando, discursivamente, um “sentimento de identidade”, noção que vem sendo desenvolvida por Coracini nas suas pesquisas mais recentes.

A repetição “*eu acho difícil*” denuncia uma forma de o enunciador lidar com sua incompletude, na medida em que a repetição tem a função de fixar uma certa posição *sua* no fio do discurso, contribuindo para a construção de uma auto-imagem do seu desempenho na língua. A repetição de tal seqüência ocorre quatro vezes, repetição que,

pela reincidência, expõe a tentativa do enunciador em conter o sentido que lhe escapa. Esse tipo de repetição funciona como uma não-coincidência interlocutiva, pois o enunciador, inconscientemente, procura conter o Um, no momento mesmo em que este lhe parece escapar.

Vejamos a seqüência discursiva (3) de um enunciador não escolarizado, decorrente da pergunta “Como você vê a língua falada por pessoas de outras regiões, de outros Estados?”

(3) ela é mais fácil de falá/ né? / pra conversá com as pessoas / eu acho bem mais melhor/ às vezes é complicada/ né?/ [riso] na parte de estudo / pra aprendê assim / falá bem mesmo / ela é/ ela é complicada// [pausa] agora é fácil / pra quem tem vontade de aprendê / é fácil/ ela é bem mais fácil / agora se você não entende / ela é mais difícil de aprendê/ [pausa] ãh/ tem tanta coisa / por exemplo / a gente vai/ vê um produto / vai comprá um produto não sabe o nome / a gente tem que perguntá pra outra pessoa pra ela falá o nome / eu acho complicado / né? / eu acho difícil / em vários lugares que a gente vai assim / nome de ônibus / vila / a gente fala / “nossa / mas onde será que é essa vila com essa letra que eu num sei?/ onde eu tô que eu num sei” / tem que ficá perguntando pros outros / de um lado ela é boa de falá / fácil / de outro lado ela é meio difícil / meio complicado // é as duas coisa (E-15)

O enunciador dicotomiza a língua em uma que seria habitual e outra que, supostamente, seria estudada na escola; dicotomia que, na nossa classificação das três instâncias da língua portuguesa, faz a primeira corresponder às línguas materna e nacional e a segunda, à oficial. Ao estabelecer essa cisão, o enunciador ocupa uma posição enunciativa, que delinea no fio do discurso uma identidade, correspondente a de um falante que, embora utilize a língua, não a domina na completude por ele imaginada, que seria a suposta língua estudada na escola. O efeito de cisão e, simultaneamente, de

oposição entre as representações da língua por ele falada e aquelas da língua estudada na escola é construído pela circularidade entre os adjetivos “fácil” e “difícil”, a qual desponta na materialidade lingüística com o conectivo de adição “e”, elemento sintático que opera esses dois espaços ocupados pela língua portuguesa: o de língua fácil e difícil. Essa oscilação entre a facilidade e a dificuldade da língua revela o lugar que o dizer ocupa na formação discursiva, a saber, de um enunciador que percebe sua língua materna distante da oficial.

A representação para uma língua hipoteticamente estudada na escola como sendo “difícil” é construída com o adjetivo “complicado” (nas formas “compricado” e “compricada”), juntamente à seqüência “*falá bem mesmo*”, assumindo um lugar nas relações de poder ao se colocar como não escolarizado e que, supostamente, não falaria bem. A seqüência “*falá bem mesmo*” equivale a “*aprendê direito*” da seqüência (1). Note-se que ambos os enunciadores – um escolarizado (seqüência 1) e um não escolarizado (seqüência 3) – vêem a língua estudada enquanto conteúdo curricular, dissociado, portanto, da sua língua materna.

Ainda na seqüência (3), com a reprodução de um monólogo, “*nossa / mas onde será que é essa vila com essa letra que eu num sei?/ onde eu tô que eu num sei*”, o enunciador marca a estranheiridade na própria língua, com um estranhamento que estabelece uma outra cisão: língua oral e escrita, que reportam novamente à sua língua materna e à oficial, respectivamente.

A modalização para o adjetivo “complicado” por meio do advérbio “às vezes” (“*às vezes é compricada*”) e “meio” (“*meio difícil*” e “*meio compricado*”) associada à

seqüência “*agora é fácil / pra quem tem vontade de aprendê / é fácil/ ela é bem mais fácil*” é construída uma auto-imagem junto ao outro – ao pesquisador – de que é um enunciador capaz de aprender a ler e a escrever.

O outro, nesta seqüência discursiva, aparece nas representações da língua de escolarizados *versus* não escolarizados, materializados na superfície lingüística com os pronomes “você” e “a gente” (que incluem o enunciador) *versus* “outra pessoa” e “outros”. Enquanto os enunciadores escolarizados das seqüências (1) e (2) reportam às línguas estrangeiras para construir a representação de “língua difícil”, o não escolarizado (seqüência 3) estabelece a comparação na língua portuguesa, deslizando das representações da língua do outro para as representações do outro – de um enunciador escolarizado.

Nas formulações dos demais enunciadores entrevistados para esta pesquisa, a dificuldade da língua também é marcada pelos adjetivos “difícil” e “complexa”, cuja esfera de sentidos deste último comporta a *quantidade* de elementos. Assim, a representação da língua como sendo “difícil” relaciona-se, de maneira inversa e negativa, com a representação “a língua é rica”, pois ela é “difícil” justamente porque seria “rica”, e teria, assim, muitos recursos expressivos, representação que será analisada no próximo capítulo, na primeira seção (*Uma língua “rica”*).

Tanto para os enunciadores escolarizados quanto para os não escolarizados a dificuldade da língua está presa a saberes notadamente escolares. A grande quantidade de regras para o “bom uso” da língua e, sobretudo, as exceções a essas regras, a dificuldade com a ortografia da língua, por não haver sempre uma correspondência biunívoca entre

sons e grafemas, e a extensão do vocabulário materializado nos dicionários configuram a dificuldade para os escolarizados. A complexidade da escrita, que resulta na dificuldade de aprender a ler e a escrever, configura a representação de língua “difícil” para os não escolarizados. Dessa maneira, embora a posição enunciativa que comporta a representação “a língua portuguesa é difícil” seja a mesma para enunciadores escolarizados ou não – o que confirma o papel preponderante da escola para a construção e a manutenção do imaginário de língua –, ela produz efeitos de sentido que desenham dois imaginários para a língua oficial.

A dificuldade, para os escolarizados, é intrínseca à língua, o que confere a ela a existência de um ser; enquanto para os não escolarizados, o problema estaria mais neles (sujeitos não alfabetizados) do que na língua. Assim, ela é vista como “difícil”, quando referida à escrita, tomada como “técnica” em ações, como escrever rapidamente, sem a troca de letras e com caligrafia “bonita”, adjetivo que corresponderia à “legível”.

Para os enunciadores escolarizados, a qualificação “difícil” atribuída à língua portuguesa é materializada, quando se enfatizam algumas regras prescritas nas gramáticas que parecem, a eles, impossíveis de serem postas em funcionamento, seja por meio da oralidade, seja da escrita. Saber que há muitas regras, mas que eles não as conhecem integralmente, faz com que vejam sua língua materna como incompleta, na ilusão de que as gramáticas e os dicionários registrariam a língua na sua completude. Curiosamente, quando declaram considerar a língua “difícil”, os escolarizados ressaltam, especialmente, as exceções às regras prescritas nas gramáticas, mas nenhum deles destaca seu desempenho lingüístico oral, como os não escolarizados o fazem, representação que

veremos no capítulo 4, seção 4.2 (*Uma língua "fácil"*). O único escolarizado que declara ser a língua fácil é a da próxima seqüência discursiva:

(4) é uma concepção completamente errada dizer que a língua portuguesa é muito difícil porque é cheia de exceções / não é verdade/ as regras bem estabelecidas / as principais regras elas dão conta de uma quantidade enorme da linguagem comum que nós usamos / né?/ então / pega a regra/ por exemplo/ a crase com três ou quatro regras você dá conta de pelo menos noventa por cento do uso / então como é que pode dizer que o número é grande? / e depois as exceções são algumas/ principais/ que com um pouco de prática a pessoa aprende/ não tem nenhum mistério (E-1)

A presença do outro dá-se por meio de uma não-coincidência do discurso consigo mesmo em: *“é uma concepção completamente errada dizer que a língua portuguesa é muito difícil porque é cheia de exceções/ não é verdade”*, seqüência por meio da qual o enunciador opõe-se a um discurso outro, sem a nomeação de autoria, em que a representação de língua "difícil" é devida ao grande número de exceções às regras. A oposição a um discurso que, na seqüência, parece predominante, sustenta a ilusão do enunciador de que seria possível atingir a totalidade da língua, representação de que a língua é quantificável. No entanto, ele desliza na sua incompletude constitutiva ao intensificar o adjetivo “difícil” com o advérbio “muito”, que desdiz o início da seqüência (“uma concepção completamente errada”), pressupondo que a língua comportaria, sim, uma certa dificuldade. Os itens lexicais “regras”, “crase” e “prática”, nos contextos *“as regras bem estabelecidas”*, *“a crase”* e *“um pouco de prática”*, despontam na formulação, contribuindo para a construção da representação da língua oficial escrita, tomada como um ato mecânico.

Vale destacar que a dificuldade da língua nem sempre é vista negativamente, como foi apresentado com a análise dos registros nas seqüências de (1) a (3). Em Ghiraldelo (2002), onde analisamos depoimentos escritos de 90 alunos do quarto semestre de Engenharia, sendo 12 do sexo feminino e 78 do masculino, oriundos das cinco regiões geopolíticas do país, com idade entre 18 e 21 anos, apareceu, insistentemente, a posição enunciativa, segundo a qual o fato de se ter uma língua materna "difícil", supostamente como a língua portuguesa, seria bom para os falantes, porque seus cérebros estariam melhor preparados para o aprendizado de outras línguas, as estrangeiras. A língua materna funcionaria, assim, para preparar o cérebro para o aprendizado de outras línguas. Essa posição enunciativa, comum apenas entre os enunciadores mais jovens, dialoga, interdiscursivamente, com discursos do domínio da economia sobre a globalização dos sistemas de produção e da economia, os quais tomam a língua como mercadoria. Retornaremos a essa questão no próximo capítulo na seção 3.3 (*Uma língua não internacional*).

2.2) Uma língua *ideal* ou língua como sinônimo de gramática

Yaguello (1984) mostra-nos que o desejo de o homem ter uma língua ideal, “adâmica” como a autora denomina, remonta a milênios desde os escritos bíblicos (Velho e Novo Testamento), passando pela criação de línguas artificiais, dentre as quais o esperanto é a mais divulgada e conhecida. A criação de uma língua adâmica passa

também pela Filosofia, quando, no século XIX, alguns filósofos, dentre eles Leibnitz, tentam elaborar uma língua capaz de transmitir toda a verdade pensada na Filosofia, por meio da qual supostamente seria possível a transmissão do pensamento sem ambigüidade ou erro, características presentes nas línguas naturais. A criação de uma língua adâmica atravessa ainda a literatura, especialmente obras de ficção científica. O desejo dos criadores dessas línguas adâmicas é o da transmissão do pensamento tal como surgira, sem o embaçamento da linguagem, tanto para os textos religiosos, como para os textos científicos, filosóficos e literários. Um outro desejo desses “falantes” apaixonados pela língua é o de que ela fosse universal, o que possibilitaria a comunicação entre todos os povos. Nessa concepção, ter o domínio de uma língua assim imaginada situaria o enunciador na posição de um falante capaz de expressar plenamente seu pensamento. Vale salientar que as línguas “adâmicas” são sempre fundamentadas nas línguas naturais.

Os enunciadorees entrevistados para esta pesquisa também “sonham”, em diferentes graus, com essa língua “adâmica”, “ideal”, encarnada na própria língua portuguesa como materna. No entanto, o que esse desejo de uma língua ideal, que remonta há milênios, estaria revelando da subjetividade de sujeitos brasileiros? Como a representação de língua ideal é discursivamente construída? São essas duas perguntas que procuraremos responder nesta seção.

A representação da língua ideal é construída e ancorada na crença de que a língua é a roupagem do pensamento e que serviria, por meio da fala ou da escrita, para transmissão, *sem perdas*, do pensamento. Dessa maneira, desponta a idéia de que, quanto mais precisas e controladas forem as construções lingüísticas, mais precisa será a

transmissão do pensamento, resultando, assim, num ato enunciativo sem ambigüidades e sem mal-entendidos. É o desejo do enunciador de ser plenamente compreendido pelo outro, desejo que, em última instância, irá desembocar no desejo de uma língua comum a todas as pessoas.

A representação de língua ideal dá-se diferentemente para os enunciadores, se escolarizados ou não. Para os primeiros, a língua ideal seria a suposta língua das gramáticas. Nessa concepção, as gramáticas normativas e os dicionários, no que dizem respeito ao léxico, assegurariam a existência *material* da língua ideal. Para os não escolarizados, a língua ideal seria a de um “falante” capaz de ler e escrever e de “falar bonito”, habilidades que, para eles, só seria possível adquirir com a passagem pela escola. Há, assim, uma idealização do conhecimento escolar.

Para os enunciadores, cujos registros compõem o *corpus* desta pesquisa, haveria “falantes” de tal língua ideal, que seria manifestada tanto na escrita quanto na oralidade. São apontados como exemplos de “falantes” dessa língua, sobretudo escritores, autores de gramáticas, compositores de músicas, alguns professores de língua portuguesa, alguns jornalistas, alguns atores e alguns políticos. Servem de exemplos também pessoas próximas a eles (enunciadores). Ao enunciar sobre esses supostos “falantes”, os enunciadores deslizam, notavelmente, do domínio da língua para outros domínios, como, por exemplo, a posição político-ideológica, a profissão, a competência na área de conhecimento de tais falantes, entre outros. Isso mostra o quanto olhar para a língua, em relação à maneira de enunciar, é também olhar para quem enuncia e tudo o que simbolicamente a ele/ela se liga, como suas posições sociais, políticas e ideológicas, sua

profissão, sua voz... Esse olhar para o outro é determinado pelas identificações, que encontram eco no inconsciente do enunciador. Assim, nas representações da língua do outro – desse outro que falaria a suposta língua das gramáticas – esses enunciadores ancoram a construção das representações de língua ideal.

A crença nessa língua, cuja hipotética existência passa a fazer parte do imaginário do sujeito, leva-o a desejá-la. Como indício desse imaginário, despontam as representações que os enunciadores fazem da sua língua materna – seu desempenho lingüístico –, que, mesmo para os escolarizados, é vista sempre como insuficiente e inacabada: a falta é sempre vislumbrada, seja na sua escrita, seja na sua oralidade. Veremos este ponto com mais detalhes nas várias seções do capítulo 4 (*A língua portuguesa como língua materna*).

A representação de língua ideal revela que, para o sujeito escolarizado, ela é, ao mesmo tempo, interna e externa a ele. Interna, quando acredita que parte dessa língua lhe pertence, já que conhece e consegue empregar na escrita e/ou na oralidade algumas regras estabelecidas nas gramáticas; e externa, quando percebe que há regras que (ainda) não conseguiu incorporar. É importante acrescentar, aqui, que há ainda regras que só existem no imaginário do enunciador; elas não estão registradas em nenhuma gramática da língua portuguesa. No entanto, por fazerem parte do seu imaginário de língua, ele procura pôr essas regras em funcionamento.

Vejamos uma seqüência discursiva que ilustra o que dissemos até aqui. Ele é decorrente da pergunta: “Cite três pessoas, sem ser escritores, que você considera que sabem bem português. Por que essas pessoas?”

(5) o padre Nobuck / ele tá no seminário agora / né?/ mas ele de vez em quando tá na catedral / então um dia eu cheguei na catedral e ele perguntou/ “há quanto tempo você não se confessa?” / “há um ano” / “um ano?” / “é tava na França e eu não queria me confessar em francês” / aí ele começa a falar francês comigo / então / quer dizer [riso] / sabe grego / sabe latim / sabe muito bem / então / quer dizer / é uma pessoa que tem um embasamento em duas línguas assim mãe da/ da/ da/ da cultura universal / digamos / além de ser as línguas que deram origem ao português/ então conhece muito bem a língua portuguesa (E-6)

O enunciador desenha um falante da língua ideal como aquele que saberia as línguas grega e latina de que originaram o português, além do francês, que é também uma língua neolatina, como o português. Ao mencionar o outro como correspondendo a esse falante da língua ideal, o enunciador assume um lugar no discurso, construindo uma auto-definição enquanto falante – que não seria a de um “bom falante” – já que não conhece grego nem latim. Com essa auto-definição, há uma projeção do enunciador, construída pelo que diz do outro e não pelo que poderia dizer de si mesmo.

Como observa Authier-Revuz (1998:145), o discurso relatado – o discurso direto, no sentido estrito –, recuperado pelo enunciador por meio da memória discursiva, não se constitui apenas num enunciado, mas num *ato de enunciação*, em que ele procura, em alguns casos, reproduzir a entonação que caracterizaria o dizer do outro. Acrescentaríamos que o discurso relatado, uma modalização autonímica, funciona também como uma não-coincidência do discurso consigo mesmo, na medida em que evoca um dizer outro, marcando um espaço interior/exterior, que aponta para uma associação entre a posição enunciativa do enunciador e do dizer outro, demarcado, inclusive, pela diferente entonação do enunciador no momento da gravação da entrevista. O discurso relatado, aqui, opera para criar um efeito de verdade.

A partir do exame dos registros de enunciadores escolarizados do *corpus*, é possível esboçar, por meio das representações de língua, os "supostos falantes" da língua ideal. Para a maioria deles, ele seria aquele que: (i) conhecesse (e usasse) as regras das gramáticas normativas; (ii) tivesse um vasto vocabulário; (iii) diversificasse, ao falar ou ao escrever, as construções sintáticas e as palavras empregadas; (iv) completasse todas as frases ao falar; (v) soubesse adequar seu dizer ao nível sociocultural do(s) enunciatário(s); (vi) fosse capaz de fazer trocadilhos, metáforas, entre outras construções lingüísticas.

O que esse esboço de falante revela? Revela o desejo do enunciador de completude por meio da língua, completude que se manifestaria no controle do dizer. É importante considerar que, historicamente nas sociedades ocidentais, o sujeito é constituído como um sujeito cartesiano, cuja língua seria por ele plenamente controlada. Assim, ter a ilusão de ser um indivíduo autônomo, capaz de chegar a ser um falante como o esboçado acima, é confortante, porque representa, para o enunciador, a promessa da completude.

A representação da língua materna, configurada por meio da representação da língua ideal, localiza-se num ponto de embate entre a língua e a alíngua – segundo conceitos elucidados por Milner (1987) –, embate que se configuraria no desejo do sujeito de ter uma língua controlável – sem atos falhos, mal-entendidos, esquecimentos – e estável e, ao mesmo tempo, a percepção de que ela não é controlável.

Vejamos, agora, uma seqüência de um enunciador não escolarizado, decorrente da pergunta: “Se você tivesse que escolher 3 pessoas bem conhecidas no Brasil (jornalista,

político, artista quando não está atuando em novelas ou filmes...) que você considera que sabem nossa língua, quais seriam elas? Por quê?”

(6) eu acho que a/ essa/ essa linguagem português / significa tudo um só / não tem um mais bonito do que outro// ah/ sim/ tem a vê que um se interpreta as conversa tudo / mais delicado / mais com perfeição/ é mais assim legível pra que possa entendê mais / né?/ agora/ mas também tem alguns que num conversa tudo meio/ meio atrapalhado também/ pra lá / pra cá/ a senhora tá conversando/ a mesma linguagem da gente/ nois num tamo se entendendo?/ tamo/ agora tem uns/ tudo enrolado/ sabe?/ muitas vez não conversa pela boca / conversa pelo nariz/ então aquilo sai como sai [*riso*] (E-13)

A representação de língua ideal é definida pela possibilidade de o enunciador ser compreendido pelo outro. Ela é materializada por meio dos adjetivos “delicado” e “legível” e o substantivo “perfeição”, antecidos pelo advérbio “mais”, o qual contribui, na ilusão do enunciador, para uma possível fixação e estabilidade dos sentidos. A própria substituição de adjetivos – “delicado” pelo substantivo “perfeição” e, em seguida, por “legível” – acusa o movimento enunciativo do enunciador para conter os sentidos. Essa representação opõe-se a uma outra que seria de uma língua “não compreensível”, representação materializada pelo adjetivo “atrapalhado”, antecido pelo advérbio “meio”, que tem como correspondente o adjetivo “enrolado”. O enunciador aproxima-se, assim, de uma língua imaginada, que seria legível, representação que traz no bojo a imagem de “língua transparente”, e se distancia de uma representação de língua tomada como “ilegível”. Nesse desenho da língua do outro, fracionada na língua legível – ideal – e na ilegível, o enunciador situa a representação de sua língua materna – próxima à legível – já que é com essa imagem de língua que ele constrói discursivamente uma

identidade de “falante”. Esse colocar-se na língua é validado com a sequência discursiva: “*a senhora tá conversando/ a mesma linguagem da gente/ nois num támo se entendendo?/ támo/ agora tem uns/ tudo enrolado/ sabe?*”, por meio da qual ele se aproxima do enunciatário porque traz o outro para sua enunciação.

De acordo com a análise dos registros do *corpus*, a representação da língua como ideal desdobra-se na representação da língua completa e estável no tempo. Nessa configuração, o erro de linguagem viria ferir uma suposta completude da língua e ameaçar uma suposta estabilidade. O erro, na visão dos enunciadores, impediria a compreensão plena de dizeres pelos enunciatários, e prejudicaria, assim, a transmissão do pensamento na sua plenitude. Contribuem para a representação de que a língua seria completa, os conteúdos de programas da disciplina Língua Portuguesa, a que os escolarizados tiveram acesso, pois recorrem freqüentemente a saberes escolares sobre a língua, tais como: a evolução da língua portuguesa que, originária do latim e do grego, recebeu (e recebe) elementos de outras línguas (empréstimos lingüísticos); as regras de construções sintáticas e as exceções a elas; entre outras características que, na visão do enunciator, levariam a um “dizer pleno”.

Para os enunciadores, a língua ideal é possível de ser alcançada e, nessa ilusão, o erro é ameaçador, porque os afeta num suposto controle da língua. Mas, para eles, quais seriam as concepções de *erro*? É o que procuraremos responder na subseção seguinte.

2.2.1) O erro: elemento desestabilizador do sujeito

Concebido pelos enunciadores como tudo aquilo que lhes é estranho, o erro representa para eles o elemento desestabilizador da língua ideal, pois fere a estabilidade e a completude imaginadas. *Estranho* é tudo aquilo que escapa à esfera de seus saberes sobre a língua.

Retomando a pergunta feita anteriormente – quais seriam as concepções de *erro* para os enunciadores? – podemos dizer que, para os escolarizados, são considerados erros, tanto na modalidade escrita como na oral: a ausência ou o uso impróprio de concordância verbal e nominal; o uso impróprio de determinadas expressões ou palavras; o uso de frase do tipo preposição + pronome oblíquo átono de 1ª pessoa + verbo no infinitivo (“pra mim fazer”); o uso da expressão “a nível de”, em vez de “em nível de”; dentre outras realizações lingüísticas. Fazem parte exclusivamente da modalidade escrita a ortografia errada de palavras, a ausência ou o uso inadequado de sinais de pontuação ou de acentuação das palavras, a ausência da sinalização ou a sinalização inadequada de ocorrência de crase, e a colocação pronominal inadequada, como o emprego de pronome oblíquo átono no início de frases, por exemplo. Fazem parte exclusivamente da modalidade oral: a não pronúncia do erre (*R*) e do esse (*S*) em fim de palavras, a pronúncia das palavras de forma diferente da escrita – crença que é partilhada inclusive por professores de línguas – e a pronúncia de palavras de maneira incomum, como, por exemplo, a palavra “prolixo”, com a letra “X” pronunciada pelo fone [š].

Ainda na escrita, o erro ortográfico devido à troca de grafemas nas palavras é uma representação válida, tanto para os escolarizados, como para os não escolarizados.

Especificamente para os não escolarizados, o erro na escrita seria, dentre outras coisas, uma letra ilegível – “feia”, como nomeiam. Já na oralidade, o erro estaria no falar não compreensível – um falar “enrolado”, não “declarado”, como dizem – que pode ser tomado como: (i) o falar típico de uma determinada região, representação construída, muitas vezes, pela experiência do enunciador com um falante de uma variante diferente da sua; e (ii) uma dicção por eles considerada “ruim”. Essa concepção da língua materializa a metáfora: “a língua é transparente”, pois deve ser entendida, e se assim não o for, haveria algum problema na língua ou no falante.

Enquanto os escolarizados não vêem como erro a entonação e a dicção de um falante de uma variante diatópica diferente da sua, os não escolarizados consideram erradas as pronúncias diferentes das deles, quando não as entendem, chegando, em alguns casos, a serem consideradas quase uma outra língua, não completamente estranha à sua, mas bastante distante. Essa “estrangeiridade” na língua portuguesa – tudo o que é considerado estranho à representação que o enunciador faz do seu desempenho lingüístico ou da língua ideal – leva-os a designar tais dizeres por “língua de mineiro”, “língua de baiano”, conforme a região de origem do falante.

Vejamos a seqüência discursiva seguinte que materializa uma certa noção de erro mencionada anteriormente. Ela é decorrente da pergunta “Para você, o que significa (é) saber português?”:

(7) para mim / saber português é / em primeiro lugar conhecer as regras de ortografia / eu / por exemplo/ acho erro de ortografia sério/ ainda que eles sejam erros de superfície que não comprometam o entendimento/ eu acho erro ortográfico sério/ e as regras de gramática / eu acho sério não saber o uso da crase ou concordância então/ nem se fala / um bom conhecedor do português passa em ter conhecimento de/ da gramática e ortográfico (E-1)

Definindo o erro, o enunciador assume uma posição-sujeito, marcando um lugar nas relações de poder. E, diferentemente do enunciador da seqüência (5) que, em relação à língua, se coloca inferior ao outro sobre o qual comenta, em (6), o enunciador procura marcar a posição enunciativa como sendo sua, com a forma “eu” em “*eu / por exemplo / acho erro de ortografia sério*” e a repetição dessa seqüência, “*eu acho erro ortográfico sério*”, que aponta, interdiscursivamente, para outro discurso, segundo o qual o erro de ortografia não seria considerado “sério”, posição da qual ele se distanciaria. A repetição da seqüência funciona como uma maneira de controlar os efeitos de sentido que seu dizer poderá produzir. Ao falar do erro, é tecida uma representação para a língua escrita, da qual decorre a representação de língua como sinônimo de gramática.

Vejamos quatro seqüências em que aparecem a palavra *erro* e os efeitos de sentido por ela produzidos:

(8) muitos dos erros / aqueles erros que eu já trazia de casa / claro de casa / de formação mesmo / né? / “cobertô” / o cobertô [*riso*] né? / eu peguei e falei / “olha / pra eu sanar esse erro / ou “pra mim fazê” / “pra mim falá” / ou “pra mim fazê isso” ou “pra mim fazê aquilo” / pra eu saná esse erro foi necessário muito sacrifício da minha parte (E-8)

(9) eu tô falando aqui com você / eu tô me sentindo bem / tô falando descontraidamente / mas com certeza eu tô me policiando pra vê se eu não falo “seje” / não escape alguma coisa nesse sentido / né? (E-5)

(10) da maneira como eu estou me expressando hoje é / seria equivalente à maneira como eu me expressaria / por exemplo / numa aula / não é um papo informal em que eu não teria cuidado / eu acho que eu tô tendo cuidado com a linguagem / embora cada dia mais eu acho / que / preciso menos cuidado com a linguagem porque alguns tipos de erros / eu já não cometo (E-1)

(11) eu/ me esforço pra falá bem / então quer dizê tem uma relevância pra mim / eu não falo bem porque eu tive uma criação / uma educação que naturalmente me fez falar bem ou coisa do tipo / eu me esforço pra isso / ainda que não seja uma conhecedora da língua que estude isso / mais eu me esforço (E-3)

A palavra “erro” aparece em (8) e (10), e é pressuposta em (9) com a menção a “seje”, referente à forma verbal “seja”. Os verbos e os nomes (substantivos e adjetivos) relacionados à palavra erro são: “sanar” e “sacrifício” (“*pra eu saná esse erro foi necessário muito sacrifício da minha parte*”, seqüência 8); “policiar” (“*eu tô me policiando pra vê se eu não falo ‘seje’*”, seqüência 9); “cuidado” (“*eu tô tendo cuidado com a linguagem*”, seqüência 10); e “esforçar-se” (“*eu me esforço pra falar bem*”, seqüência 11). Tais itens lexicais, nos contextos em que aparecem, evocam, interdiscursivamente, outros domínios discursivos, tais como o religioso (“sacrifício”), o médico (“sanar”), o jurídico (“policiar”). Com essas declarações, é revelado o desejo dos enunciadores de terem o controle sobre o dizer, ao mesmo tempo em que tal controle lhes escapa pelos “erros”, igualmente como lhes escapa pelos esquecimentos, delizes, atos falhos. É o embate entre sua língua materna – a que estruturou sua constituição psíquica – e as representações da língua oficial. Vale acrescentar que as declarações funcionam como tentativas de construção de uma auto-representação junto ao outro; são, portanto, da ordem do desejo.

Não exclusivamente nessas seqüências de (8) a (11), mas no conjunto de formulações do *corpus*, a noção de erro está ligada sempre a algo negativo, como “vício”, “falha”, “falta”. Também são significativos os verbos que reportam ao erro, como: “superar” (o erro), “livrar-se” (do erro), “deixar” (de errar), “cair” (no erro), “cometer”

(cometer erro), “corrigir” (o erro), “evitar” (o erro), “sanar” (o erro), “sacrificar-se” (para não errar). Todos os verbos situam-se numa esfera semântica negativa, que levam à produção de efeitos de sentido nessa direção: referência à falta, à realização de algo fora dos padrões. São abundantes também para caracterizar os erros, adjetivos como “sério” (erro sério), “crasso” (erro crasso), “terrível” (erro terrível), “grave” (erro grave), os quais, assim como os verbos, situam-se numa esfera semântica negativa, o que fortalece a imagem que os enunciadores fazem do erro como um elemento prejudicial a ser evitado. Lembremos que tudo o que demanda “sacrifício” é contrário à ordem natural das coisas. Algumas acepções da palavra *sacrifício* são: “privação de coisa apreciada”, “esforço”, “mobilização de forças físicas, intelectuais ou morais, para vencer uma resistência ou dificuldade”, as quais apontariam para o lado contrário à natureza humana.³

Curiosamente, alguns enunciadores, muitas vezes, declaram reconhecer que as línguas evoluem, mas, ao mesmo tempo, repudiam o erro. Os professores de línguas, mesmo reconhecendo ser o erro o elemento propulsor de mudanças na língua, procuram bani-lo de suas enunciações, como vimos nas seqüências (8) e (9), ambos professores de Língua Portuguesa.

Para a explicação do repúdio ao erro, temos a hipótese de que qualquer ocorrência lingüística tomada como errada por qualquer enunciador representa, inconscientemente, uma mudança – sob a ótica deles, para pior – nas posições enunciativas e, por extensão, nas relações de poder.

³ *Dicionário Aurélio Eletrônico, Versão 2.0* (s/d.). Rio de Janeiro: Lexikon Informática, Nova Fronteira, CD-ROM.

Vale registrar que, na seqüência discursiva de um mesmo enunciador, poderão aparecer duas posições enunciativas contraditórias sobre o erro: ao mesmo tempo em que ele é tomado como algo que macularia a língua, é tomado como necessário para que ela se transforme. Isso ocorreu nas formulações de apenas três deles (E-2, E-4 e E-5), todos escolarizados, sendo dois deles professores de língua portuguesa.

Admitir falar uma língua que se transforma talvez represente para o enunciador uma ameaça a um suposto (e ilusório) controle da língua, à completude imaginada. É também o conflito entre um saber escolar (as línguas se transformam) e a percepção da perda do controle da língua. Embora revelem ter essa percepção, continuam a acreditar na possibilidade de existir um falante capaz de usar a língua, respeitando sempre uma suposta língua ideal, prescrita nas gramáticas normativas.

Retomando as noções de *alíngua* e *língua* (Milner, 1987), pode-se afirmar que, quando a língua materna deixa de ser a alíngua e passa a ser língua, torna-se um sacrifício para o enunciador, já que o saber escolar sobre a língua passa a limitar o desempenho lingüístico, tanto na oralidade quanto na escrita, quando não, nas duas modalidades. Assim, a representação dessa língua ideal – sem erros –, tanto na escrita quanto na oralidade, afeta os enunciadores (escolarizados ou não) de duas maneiras. Por um lado, essa representação da língua funciona no imaginário como "um freio" para sua manifestação; por outro, quando o enunciador, inesperadamente, consegue pôr em funcionamento uma regra gramatical, ou uma regra que ele acredita existir. Esse movimento enunciativo configura, a nosso ver, uma "felicidade de dizer", como denomina Authier-Revuz (1998:78). Nesses momentos, o enunciador – sujeito

descentrado de si, porque perpassado pelo inconsciente – materializa algo não pretendido e "pode ouvir, em meio às palavras de sua intenção, as palavras que dizem seu desejo".

A escrita e a sistematização da língua – na forma de gramáticas normativas e dicionários – são criações humanas que funcionam para disciplinar a realização da língua, disciplinamento que mostra as relações de poder de determinados grupos sobre outros. As regras prescritas nas gramáticas e o léxico registrado em dicionários de uma língua é uma imposição social ao falante letrado, e o domínio da escrita, ao não letrado. É por meio de saberes escolares que é exercida uma vigilância permanente sobre a maneira como o enunciador se manifesta verbalmente, cujo desempenho lingüístico é individualizado e, assim, julgado, classificado e socialmente localizado como reflexo de sua posição social. A organização de saberes em uma dada disciplina, como ocorre com a disciplina Língua Portuguesa na escola, cujo conteúdo é fortemente centrado no ensino gramatical (cf. Neves, 1990), forma um “conjunto de técnicas pelas quais os sistemas de poder vão ter por alvo e resultado os indivíduos em sua singularidade” (Foucault, 1993:107).

Os raios de ação da disciplina Língua Portuguesa atravessam as relações sociais, independentemente do nível de escolaridade e posição social dos enunciadores. Conforme os registros que constituem o *corpus* desta pesquisa, mesmo os não escolarizados sabem que a língua, sobretudo a escrita, é objeto de estudo na escola, construindo, assim, representações para essa língua.

2.3) Considerações finais

As representações de língua “difícil” e ideal se entrecruzam interdiscursivamente, uma vez que ambas têm como referência uma língua imaginária – a língua oficial –, representada pelas gramáticas normativas e dicionários, para os enunciadores escolarizados, e pela representação da leitura e da escrita, para os não escolarizados.

Com a análise dos registros, pudemos observar que as duas posições enunciativas são igualmente assumidas por enunciadores escolarizados ou não, diferenciando-se apenas nos argumentos que sustentam tais posições. Enquanto os escolarizados e, sobretudo, os fluentes em uma língua estrangeira, reportam-se às línguas (tanto portuguesa como estrangeiras), referindo-se a detalhes de sua constituição, os não escolarizados se ancoram amplamente no imaginário de língua que hipoteticamente seria estudada na escola.

Ao tecer discursivamente as representações “difícil” e ideal para a língua portuguesa, os enunciadores posicionam sua língua materna em relação à língua oficial e, com isso, constroem auto-representações – ou identidades – enquanto “falantes” de tal língua, auto-representações que, sempre da ordem do desejo, os levam a procurar corresponder seus desempenhos lingüísticos, ainda que algumas vezes de maneira desastrosa, a essa língua (ou a partes dessa língua) imaginada. A tessitura da auto-representação é uma maneira de o enunciador, na sua ilusão, sentir-se “indivíduo” e, ao mesmo tempo, fazer parte de um todo.

As representações da língua portuguesa são construídas por meio da língua do outro, que tanto pode ser a língua portuguesa tomada como oficial – já que os enunciadores escolarizados acreditam na possibilidade de um “falante” para a língua das gramáticas e do léxico registrado em dicionários –, como as línguas estrangeiras. Na construção das representações da língua do outro, são comuns os deslizes dos enunciadores para as representações do outro, tomado este como um “falante” real ou “falante(s) fantasmático(s)”, que agem à sombra na constituição subjetiva de cada enunciator.

Para a construção das representações das línguas, são relevantes, na materialidade lingüística, o léxico, sobretudo os adjetivos, em construções lingüísticas de comparação; e seqüências discursivas que funcionam como não-coincidências do dizer, incluindo as repetições de palavras, expressões ou frases.

As duas representações da língua portuguesa, estudadas neste capítulo, estão fortemente ancoradas em saberes escolares, o que reafirma a importância da escola para a construção do imaginário de língua. Tal como concebido, esse imaginário é construção dos enunciadores e, ao mesmo tempo, ecoa nas suas subjetividades num movimento de retroalimentação. Dessa maneira, imaginar que sua língua é “difícil” e ideal, porque completa e estável, são formas de o enunciator lidar com seu (des)conhecimento da língua e, em última instância, com sua incompletude.

CAPÍTULO 3

A LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA NACIONAL

A língua nacional é a instância da língua portuguesa que, para os enunciadores, representa a possibilidade de comunicação e de interação com os outros falantes do português. É nessa instância da língua que a imagem de uma “comunidade *lingüística* imaginada”¹ funciona como um “fantasma” para a construção das representações da língua portuguesa como nacional. Como veremos na análise, a idéia de “comunidade” não é algo pacífico, mas é constituída como um espaço de forças sociais, em que uma procura sobrepor-se às demais. As representações de país (nação) e sociedade brasileira, bem como da História do Brasil, atravessam e constituem as representações da língua nacional. Assim, a língua é concebida pelos enunciadores, entrevistados desta pesquisa, como “rica”, híbrida e não internacional.

¹ Estamos tomando a noção de “comunidade *lingüística* imaginada” a partir da noção de “comunidade imaginada” de Anderson (1983), exposta no capítulo 2.

3.1) Uma língua “rica”²

Os três seqüências discursivas, de (12) a (14), que apresentaremos nesta seção são decorrentes da pergunta: “Dê três adjetivos para a língua portuguesa. Por que esses adjetivos?” Vejamos o primeiro:

(12) rica também / se você considerar/ olhar só para o vocabulário você pode ver / que você pode expressar um monte de coisa / né?/ porque a maneira como a gente constrói/ certo?/ não há uma maneira simples / não é como o inglês / por exemplo / que é pobre / é assim você tem lá/ a gente constrói estruturas complexas / pelo menos o brasileiro/ é nesse sentido que eu tô falando de rica (E-2)

A atribuição da qualificação “rica” à língua portuguesa está ancorada na comparação entre a língua portuguesa e uma língua estrangeira, o inglês. Nessa seqüência, igualmente como em (1) que analisamos anteriormente na seção 2.1 do capítulo 2, o enunciador constrói uma escala de valores para as línguas, mas, agora, é a riqueza, e não a dificuldade, que é quantificada. Nessa escala, a língua portuguesa estaria no topo e a inglesa na base. Note-se, no entanto, que, enquanto a qualificação de dificuldade no topo da escala é tomada negativamente, conforme seqüência (1), a riqueza no mesmo lugar da escala é vista, aqui, como uma qualificação positiva. Esse posicionamento da língua na escala de dificuldade e de riqueza aponta para a representação de uma língua ideal que seria “rica” e “fácil”.

² As aspas, em *rica*, sinalizam a “escolha” de tal item lexical pelos enunciadores, cujos sentidos são desdobrados ao longo das seqüências discursivas.

O enunciador de (12) delinea a riqueza da língua, partindo de dois pontos: a riqueza do vocabulário e a possibilidade de construções sintáticas elaboradas, que emergem na materialidade lingüística nas seqüências: “*expressar um monte de coisa*”, referindo-se ao vocabulário, e “*não há uma maneira simples*”, referindo-se à sintaxe. Essas duas seqüências são desdobramentos do adjetivo “rica”, motivados pela pergunta do roteiro para entrevista (“Por que esses adjetivos?”), e trazem para a materialidade lingüística a língua do outro, o inglês, definido como “pobre”. Assim, por meio da comparação, é desenhada a representação da língua portuguesa ancorada na da língua estrangeira.

A comparação nunca é uma forma inocente de estabelecer relações entre objetos de um mesmo domínio. Ao contrário, ela sempre os coloca em lugares determinados no discurso, com a exaltação de um em detrimento do outro. Na seqüência (12), a língua portuguesa é exaltada em detrimento da inglesa; já na seqüência (1), em que se trata da dificuldade das línguas, ocorre a comparação no sentido oposto: a língua inglesa que é enaltecida por ser considerada menos difícil que o português.

Ainda na seqüência (12), o pronome “você” é inclusivo, pois não se refere exclusivamente ao enunciatário, mas também ao enunciador e a todos os falantes do português do Brasil. A mesma esfera de referência tem a expressão “a gente” – que funciona como pronome – que remete não apenas ao enunciador e ao enunciatário, mas a todos os falantes do português do Brasil. A alternância do pronome “você”, dessa seqüência, para o “a gente”, em “*a maneira como a gente constrói*”, passa a incluir o enunciador num determinado modo de usar a língua portuguesa; dessa maneira, o

enunciador constrói para si uma identidade de falante da língua que "desfrutaria" dessa riqueza.³

Se, por um lado, o enunciador acredita falar uma língua "rica" e, mais do que isso, usar os elementos de tal riqueza, o que o levaria a um maior controle da língua, por outro, as não-coincidências das palavras consigo mesmas com a repetição do pronome "você", e com a tentativa de fixar um sentido ("*é nesse sentido que eu tô falando de rica*"), testemunham "o encontro do enunciador com o equívoco que joga em suas palavras" (Authier-Revuz, 1998:25).

Relacionada a "você" e a "a gente" está a seqüência "*pelo menos do brasileiro*" que situa esse uso – por meio de estruturas sintáticas complexas e de um diversificado vocabulário – como sendo próprio da língua nacional. Essa seqüência ("*pelo menos do brasileiro*") – que restringe a riqueza à língua do Brasil, excluindo o português falado em outros territórios – revela um sentimento de identidade nacional do enunciador; um sentimento de pertencer a uma coletividade.

Vejamos a próxima seqüência discursiva:

³ Esta análise dos pronomes é inspirada em Indursky (1996) e Grigoletto (1998). A primeira autora analisa como se dá a construção da noção de "cidadão" no discurso presidencial da IIIa. República Brasileira (1964-1984). A autora observa que o pronome "nós" tem 4 elementos como referentes: o Chefe do executivo; o Sistema, o Regime, o Estado, a Revolução; o Governo, gestão, administração, conjunto das instâncias constitutivas do Governo; a coletividade dos brasileiros, o presidente e um segmento da sociedade (Forças Armadas, Partido, Imprensa, Oposição...) (cf. p. 50). Grigoletto (*op. cit.*) analisa o discurso político britânico sobre a Índia nos debates ocorridos na Câmara dos Lordes do Parlamento Britânico, entre 1858 e 1860, e no período de preparação para a transferência de poder aos indianos, entre 1942 e 1947. No sétimo capítulo desse estudo, a autora observa que o pronome "we" ("nós") tem 5 elementos como referentes: o governo britânico (poder executivo); o governo britânico (poderes executivo e legislativo); a coletividade dos britânicos; a coletividade dos indianos; voz coletiva, como um "se" (cf. 151).

(13) eu não conheço outras línguas/ eu acho que a língua portuguesa / de boa/ eu vejo um amplo espaço pra você pegá palavras em vários sentido/ né?/ se diz que o inglês não tem essa facilidade/ né?/ eu acho que// eu gosto/ eu sou brasileiro/ eu gosto de português/ porque eu acho que uma/ eu não sei/ eu acho uma língua que todo mundo entende / eu posso falá uma gíria aqui que a pessoa entende / não é como muitos países aí fora/ né?/ tem que seguir aquela coisa certinha (E-10)

Nessa seqüência, não aparece o adjetivo "rica", mas diretamente a definição de tal adjetivo na seqüência: *“por um amplo espaço pra você pegá palavras em vários sentido”*. Já a língua inglesa não se apresenta como "rica" para o enunciador, representação construída por dizeres outros e não por uma *práxis*, o que é apontado pela seqüência: *“se diz que o inglês não tem essa facilidade”* e pelo movimento do enunciador de colocar-se no discurso com a declaração *“eu não conheço outras línguas”*, assumindo, assim, um lugar nas relações de poder. Diferentemente do enunciador da seqüência (12), que, a partir de sua experiência como falante da língua inglesa, declarava: *“[a língua portuguesa] não é como o inglês / por exemplo / que é pobre”*, o enunciador de (13) esboça, aqui, uma identidade como aquele que não é fluente na língua inglesa por meio da não-coincidência do discurso consigo mesmo (*“se diz”*), que aponta para um saber partilhado coletivamente. Nessa seqüência, o enunciador evoca um dizer outro, marcando um espaço interior/exterior, que aponta para uma associação entre sua posição enunciativa e o dizer outro. Ainda nessa direção da construção de uma identidade nas (e por meio das) práticas discursivas, o enunciador se coloca no discurso, como membro de um determinado país, em: *“eu sou brasileiro/ eu gosto de português”*. Com a materialização dessa seqüência, sobretudo de *“eu sou brasileiro”*, ele desliza da representação de língua portuguesa para a representação da coletividade brasileira, do

país, deslizamento por meio do qual se distingue de outros falantes, que, apesar de brasileiros, supostamente, não gostariam da língua portuguesa, que, simbolicamente, é parte do país. Essa seqüência dialoga interdiscursivamente com um discurso outro em que faria parte de sua constituição a seqüência discursiva “ter vergonha de ser brasileiro” ou “não gostar de ser brasileiro”.

Nessa seqüência (13), a língua nacional desponta como sendo comum a todos, o que reforça a idéia de que o Brasil, apesar das diferenças, seria um país monolíngüe. Essa representação da língua nacional resvala para uma representação do país, em que se pode perceber a presença do fantasma da “democracia racial”. Se na seqüência “*eu acho uma língua que todo mundo entende*” substituirmos o substantivo “língua” por “país” e o verbo “entender” por “aceitar-se”, teríamos, então, a seqüência correspondente: “*eu acho um país que todo mundo se aceita*”. Essa paráfrase contribui para a indicação de que, na representação da língua nacional, estão embutidas representações outras da sociedade que fala a língua, bem como do país onde a língua é falada e da sua história.

O discurso outro, ainda em (13), entra no fio do discurso por meio da comparação da língua portuguesa com a inglesa e com outras línguas, tomadas como estáveis na seqüência: “*tem que seguir aquela coisa certinha*”, em que o adjetivo “certa” no grau diminutivo – e o grau, aqui, é relevante, porque imprime intensidade ao adjetivo – denota que as outras línguas não permitiriam transformações, e, assim, seriam muito diferentes de sua materna tomada como uma língua “desenfreada”: flexível e transformável.

Passemos para a próxima seqüência discursiva:

(14) rica / rica / eu sempre digo/ essa variedade de/ de/ de/ essas possibilidades / essa multiplicidade de/ de possibilidades de uso / né?/ uma mesma frase / né?/ essas coisas todas que você não vê / você não percebe lá fora pelo menos em termos de francês é tudo aquilo/ aquilo // é tudo quadradinho/ você tem que cair dentro daquela regra e pronto / se você sair um pouquinho fora / e eles / não sei se por amor excessivo à língua ou chauvinismo deles / né?/ eles fazem que não entendem / enquanto aqui nós temos toda essa possibilidade e todo mundo entende todo mundo / usando talvez o mesmo/ o mesmo conteúdo / né?/ mas a superfície / na superfície na/ na/ no plano da expressão ali / use as possibilidades diversas / né?/ então quer dizer que/ que essa riqueza que tem na língua portuguesa mesmo / né?/ mesmo em termos de vocabulário / né?/ essa riqueza de vocabulário / digo mais em relação ao Brasil / né?/ porque eu tive a experiência em relação ao/ de um português que veio pra cá/ ficou horrorizado / ele veio fazê um estágio aqui e ficou horrorizado / com/ com o nosso “xerocar”/ falou/ “nossa / vocês inventam palavras/ onde já se viu/ meu Deus/ o verbo *xerocar*” [*fala imitando a pronúncia de um português*] então / quer dizer / uma coisa que é comum pra gente/

Pq - eles falam como?/ fotocopiar?

E - não / não/ não/ falam “fazer uma cópia xerográfica” [*riso*] que difícil / né?/ é mais fácil criar o verbo *xerocar* / né?// a partir do momento que isso é entendido / é dado a conhecer à população / a população aceita / pronto acabou / está criado/ então eu diria isso / você também não vê em termos de francês / né? (E-6)

A construção da representação a “língua é rica” dá-se por meio da representação da língua do outro que se desdobra na língua francesa e na portuguesa de Portugal, que, no imaginário do enunciador, seriam línguas com reduzido vocabulário e sintaxe inflexível. Essa representação desponta na materialidade lingüística com as seqüências “*é tudo quadradinho*”, referindo-se à língua francesa, e “*ficou horrorizado / com/ com o nosso ‘xerocar’*”, referindo-se ao português europeu. O adjetivo “quadrado” – termo que na acepção gíria produz efeitos de sentido de fixidez, de algo preso a padrões tradicionais e

que recusa inovações⁴ – usado no diminutivo, intensifica os sentidos, assim como o adjetivo “certinha”, da sequência (13), como vimos anteriormente. Corrobora esses efeitos de sentido a sequência “*você tem que cair dentro daquela regra e pronto*”, que funciona como uma definição do adjetivo “quadrado”.

Como observa Authier-Revuz (1998:149), no discurso relatado, há um efeito de objetividade ao que se cita, apesar de ele ser sempre uma interpretação do enunciador e, por isso, será, inevitavelmente, parcial e subjetiva. Além do efeito de objetividade da citação, por meio da qual o enunciador delimita o que, imaginariamente, lhe pertenceria e o que vem de um exterior, acrescentaríamos que o discurso relatado imprime ao dizer um efeito de veracidade ao dito. Na sequência discursiva (14), o enunciador, além de citar um ato de enunciação – o discurso relatado –, procura ainda recriá-lo com a imitação da pronúncia típica de um falante português. Com a citação “*fazer uma cópia xerográfica*” – cuja pronúncia do enunciador novamente se assemelha à fala de um português, seguida de riso –, a língua do outro é desqualificada e a do enunciador – o português do Brasil –, exaltada. Com as sequências: “*enquanto aqui nós temos toda essa possibilidade e todo mundo entende todo mundo*” e “*digo mais em relação ao Brasil*”, a representação da língua nacional irrompe na sequência discursiva como uma língua homogênea quanto à compreensão entre os falantes. É restabelecida, aqui, a concepção de que o Brasil é um país monolíngüe, concepção que se aproxima da representação de língua ideal, quanto à característica de “universalidade”, que possibilitaria o entendimento entre todos os falantes. Assim, a representação de que no Brasil se fala uma única língua “do Oiapoque

⁴ Dicionário Aurélio Eletrônico, Versão 2.0 (s/d.). Rio de Janeiro: Lexikon Informática, Nova Fronteira,

ao Chuí" é uma forma de satisfazer, simbolicamente, o desejo de uma língua "adâmica", como denomina Yaguello (1984).

Em (Ghiraldelo, 2002), a partir de uma pergunta que se mostrou especialmente produtiva – “Pense numa situação hipotética: se nós pudéssemos trocar de língua e, feita a escolha, passássemos a falar fluentemente a língua escolhida, você mudaria de língua materna? Se sim, qual língua você escolheria? Por quê?” – analisamos os depoimentos escritos de 90 alunos do 4º semestre de Engenharia. Nesses registros, houve reincidência de dizeres na posição enunciativa, segundo a qual os enunciadores declaram "gostar da língua portuguesa por serem brasileiros", posição que – sustentada com argumentos centrados na necessidade de a sociedade brasileira ser "*mais* nacionalista", adjetivo que inclui a seqüência "não ter vergonha de ser brasileiro" –, repudia, interdiscursivamente, a posição que comportaria enunciados, como "não ser nacionalista" e "ter vergonha de ser brasileiro". Essa posição enunciativa foi reincidente nesse grupo de entrevistados, com faixa etária entre 18 e 21 anos; mas, no *corpus* desta pesquisa, apenas um enunciator (E-10), de 27 anos na época da entrevista, se inscreve nessa posição enunciativa.

Ao tecer as representações para a língua portuguesa, os enunciadores o fazem também para as estrangeiras, num movimento que enaltece a portuguesa, vista como “rica” no vocabulário e em recursos para construções sintáticas, em detrimento das estrangeiras, consideradas como “não ricas” e até mesmo “pobres”. Em (12) e (13), o inglês é caracterizado como “pobre” (“[a língua portuguesa] *não é como o inglês/ por exemplo/ que é pobre*” e “*o inglês não tem essa facilidade*”); e em (14), o francês é

considerado como uma língua de estrutura sintática e vocabulário fixos (“*é tudo quadradinho*”). Vale destacar que, em (14), o português europeu ocupa um lugar mais próximo das estrangeiras, já que, na visão do enunciador, tal língua teria estrutura e vocabulário menos suscetíveis a mudanças, diferentemente do português do Brasil que seria uma língua “espontânea”, aberta a modificações.

Nesse jogo entre a qualificação da língua portuguesa e a desqualificação das estrangeiras, são desenhadas representações para o português do Brasil e para as estrangeiras, ao mesmo tempo, em que os enunciadores assumem uma posição no discurso, desenhando também uma identidade para si próprios pelo viés da língua. O movimento discursivo de reportar-se às línguas estrangeiras, por meio de definições, funciona como uma não-coincidência do discurso consigo mesmo, marcando uma associação, ou oposição, do dizer do enunciador com um dizer outro.

Contribuem para a construção das representações das línguas estrangeiras a maneira como os livros didáticos as concebem, na maior parte das vezes, como estáveis e homogêneas, porque, ainda que as variantes fonéticas tenham espaço, há sempre a valorização de uma em detrimento das outras.⁵

Quando um enunciador caracteriza a língua portuguesa como “rica” não significa que a riqueza faça parte de sua língua materna. Esse olhar para a língua mostra que tal representação é construída não apenas pela *práxis* – a experiência em falar a língua –, mas também por outro tipo de *práxis* – a experiência de lidar com a língua enquanto

⁵ Para análises mais detalhadas de livros didáticos, consultar Coracini (1999), onde há exames minuciosos, elaborados por diversos pesquisadores, de materiais didáticos, bem como do seu papel no ensino-aprendizagem de línguas materna e estrangeiras.

objeto de estudo –, além, obviamente, dos discursos sobre a língua que o constituíram enquanto sujeito.

Em relação às línguas estrangeiras, ocorre processo semelhante para a construção das representações: elas se dão tanto pela *práxis* com a língua, no caso dos fluentes em uma língua estrangeira, como pelos discursos que constituíram o imaginário do enunciador. O que torna diferente as representações dos enunciadores fluentes numa língua estrangeira das dos não fluentes, é o fato de os primeiros reportarem-se à língua estrangeira, associando sua *práxis* como falante da língua aos discursos sobre ela, discursos dos quais os enunciadores podem aproximar-se mais ou menos; já os não fluentes reportam intensamente aos discursos sobre a língua estrangeira. Essa relação com as línguas estrangeiras emerge, como vimos, na materialidade lingüística, por meio de asseverações sobre elas, juntamente a descrições de determinados atributos, como, por exemplo, a ausência de flexão verbal em inglês; enquanto os não fluentes se apóiam em construções lingüísticas, tais como: “*é o que se diz de outras línguas*”, “*é o que a gente ouve falar do inglês*”, entre outras.

Esse discurso outro não vem de qualquer “lugar”. Certamente que um saber sobre as línguas terá mais ou menos influência na construção das representações, se manifestado por um enunciador considerado pela sociedade como um “conhecedor da língua”, como são os gramáticos, alguns professores de português, compositores, entre outros. Assim, participam da construção e da disseminação dessas representações, a escola, e por extensão a mídia, cujos discursos sobre as línguas materna e estrangeira constituem-se em “um conjunto de vozes”, que constitui o sujeito.

A reincidência da representação “a língua portuguesa é rica” nas formulações dos enunciadores, nos conduz a duas perguntas: O que seria uma língua “rica”? O que leva os enunciadores a definirem a língua portuguesa como “rica”?

Como resposta à primeira pergunta, as características que definiriam a língua portuguesa como “rica” estariam nos níveis: (i) fonético/fonológico, devido à riqueza materializada pelas variantes diatópicas e diastráticas e pela possibilidade de criações sonoras devido à musicalidade ou à harmonia dos sons; (ii) lexical, devido a um vasto e diversificado vocabulário, incluindo, assim, a grande quantidade de sinônimos; (iii) morfológico: devido à capacidade de criação de novas palavras; (iv) sintático: devido à capacidade de combinação dos elementos da oração. “Riqueza” é sempre um “excesso” de recursos, tomada como a *quantidade* de palavras e a *elasticidade* para construções sintáticas, morfológicas e fonético-fonológicas.

Vale registrar que a crença de que apenas a língua portuguesa teria uma única palavra para nomear o sentimento de nostalgia “saudade” é materializada nas seqüências discursivas de alguns enunciadores, o que corrobora para a construção da representação da língua portuguesa como sendo uma língua “rica”.

Essas características atribuídas à língua portuguesa despontam apenas nas formulações dos enunciadores escolarizados, o que nos leva a afirmar que se trata de saberes e verdades em discursos fortemente propagados pela escola e sustentados pela mídia. Sabe-se que fazem parte dos programas de ensino de língua portuguesa conteúdos, como: morfologia do português, tópico em que é contemplado o estudo da formação de palavras, dos empréstimos lingüísticos, dos neologismos; sintaxe do português, tópico em

que é estudada a análise sintática da língua; entre outros conteúdos que contribuem para a construção da representação de que a língua é "rica", flexível e... "difícil".

As representações em torno da metáfora “a língua portuguesa é rica” são construídas num espaço que conjuga as representações da língua materna do enunciador (a que ele acredita usar), da língua nacional (uma suposta mesma língua falada em todo o território nacional), da língua oficial (a hipotética língua das gramáticas normativas e do léxico registrado em dicionários), e das línguas estrangeiras. Na concepção de língua dos enunciadores, ela aparece ocupando uma região interna e externa a ele, ou seja, ao mesmo tempo em que faz parte de sua constituição enquanto enunciador, ela é também externa, como algo de que ele poderia continuar se apropriando. Essa representação da língua revela a ilusão do sujeito de poder atingir a completude da língua, por meio da qual passaria a expressar plenamente seu pensamento; ao mesmo tempo, a completude lhe escapa, pois não a domina como deseja, restando a ele a ilusão da possibilidade de atingir esse real da língua, justamente porque ela é tomada como "rica".

Retomando o item (i), exposto anteriormente, a justificativa para a riqueza da língua quanto ao nível fonético-fonológico tem como parâmetro, muitas vezes, as línguas alemã, árabe ou russa que, aos ouvidos dos enunciadores, teriam sons “rudes”, “agressivos”, portanto, não seriam “musicais” ou “harmônicas”; os itens (ii), (iii) e (iv) têm como parâmetro o inglês que, supostamente, não teria um vasto e diversificado vocabulário e não estaria sujeito tanto quanto a língua portuguesa à criação de novas palavras pela via dos empréstimos lingüísticos, nem teria grande capacidade de combinação sintática. O inglês é a língua mais escolhida para a comparação de recursos

expressivos com a língua portuguesa, mas aparece a língua francesa (“*é tudo quadradinho*”, E-6, sequência 13), assim como outras línguas, referidas de maneira genérica e indefinida, como: “*outras línguas*” (E-10, sequência (12), dentre outros entrevistados), “*as línguas estrangeiras*” (E-7, dentre outros).

É importante sublinhar que as línguas estrangeiras são vistas diferentemente pelos enunciadores, o que mostra a maneira singular de cada enunciador lidar com a língua do outro, pois, enquanto para um, a língua alemã teria sons rudes, para outro, seria uma língua poética.

Para uma resposta à segunda pergunta (O que leva os enunciadores a atribuírem à língua uma característica de riqueza?), lançamos a hipótese de que a posição enunciativa da riqueza da língua dialoga, interdiscursivamente, com formações discursivas, que vêm desde o descobrimento do país, segundo as quais o Brasil seria um “paraíso terrestre” onde há riquezas incomensuráveis e inesgotáveis. A primeira carta de Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal, tomada como a certidão de nascimento do Brasil (Backes, 2000), materializa discursos nessa mesma formação discursiva.

Calligaris (2000) defende a idéia, segundo a qual os *topoi* descritivos do Brasil, como um lugar de clima tropical, com solo fértil, índios nus (sem vergonha), *topoi* que, segundo a descrição bíblica, coloca o Brasil como o Éden – ou, pelo menos, como a terra que teria características do Éden – agiram no imaginário português na época do descobrimento e colonização do Brasil e continuaram a agir, posteriormente, no imaginário brasileiro.

Junto a esses *topoi*, a representação da extensão territorial também age no imaginário brasileiro. Abud (1999:379) lembra que expressões consagradas, como “país de dimensões continentais”, “do Oiapoque ao Chuí” – às quais nós acrescentaríamos os versos do Hino Nacional “gigante pela própria natureza” e “o teu futuro espelha essa grandeza” – são enunciados insistentemente atualizados na sociedade, incluindo nesta a mídia em geral.

Esse olhar para o espaço geográfico brasileiro, tanto por suas riquezas que o elevariam ao estatuto de paraíso terrestre, quanto por sua extensão, permanece como traços do imaginário dos brasileiros, traços que atravessam as representações da língua portuguesa, passando ela a ser tomada também como um “lugar” de inumeráveis riquezas – dada a quantidade de palavras e a vasta possibilidade de combinações sintáticas – e inesgotáveis – devido à capacidade da língua de transformar-se por meio de neologismos e por meio de maneiras diversificadas de construções sintáticas.

Também faz parte do discurso de riqueza da língua sua heterogeneidade – hibridez – graças às influências de povos com diferentes culturas que se estabeleceram no país e, naturalmente, suas línguas influenciaram o português. A representação “uma língua híbrida” será analisada na próxima seção deste capítulo

A riqueza da língua é vista, nas formulações, sempre como algo positivo. No entanto, de maneira indireta, essa característica é vista negativamente, o que se deve a dois motivos, sendo o segundo decorrência do primeiro: (i) a riqueza da língua, justamente devido às possibilidades de construções sintáticas e ao extenso vocabulário, torna árduo seu aprendizado e isso faz dela “uma língua difícil”; (ii) por ser “difícil”, ela

teria menos possibilidade de tornar-se uma língua internacional. Assim, entrecruzam-se e se constituem os discursos que sustentam as representações: *uma língua "rica"*, *uma língua "difícil"* (como vimos anteriormente, nas seções 2.1 e 2.2 do capítulo 2), *uma língua híbrida* e *uma língua não internacional* (representação que veremos mais adiante, na seção 3.3 deste capítulo).

Antes de passarmos para a seção seguinte, apresentaremos uma seqüência que exemplifica a contradição no dizer do enunciador ao se reportar à riqueza da língua.

Foucault (1987:171 e seguintes) propõe três tipos de contradição: a derivada, a extrínseca e a intrínseca. As contradições derivadas são aquelas que nascem numa mesma formação discursiva sob as mesmas condições de produção. O autor fornece como exemplo a explicação sobre a composição dos fósseis, no século XVIII, que opunha a tese do caráter animal “à tese mais tradicional de sua natureza mineral” (*op. cit.*:175-6). As extrínsecas são as que se dão entre saberes de formações discursivas diferentes. Como exemplo, há a oposição entre o fixismo de Lineu e o evolucionismo de Darwin, precisando Foucault que a oposição é estabelecida “somente na medida em que se neutraliza a diferença entre a História Natural, a que pertence o primeiro, e a Biologia, a que se relaciona o segundo” (*op. cit.*:176). Essas contradições, assim, opõem formações discursivas. E, finalmente, as contradições intrínsecas são as que se formam na própria formação discursiva, mas, no ponto da formação em que se desenvolvem, fazem surgir subsistemas. Ainda nos valendo dos exemplos de Foucault, tem-se na “História Natural, no século XVIII, a contradição que opõe as análises ‘metódicas’ e as ‘sistemáticas’” (*op. cit.*:176).

Tomar o discurso como o espaço próprio das contradições não significa procurar resolver ou “apagar” as oposições e incoerências a ele inerentes, mas procurar compreender como essas contradições são construídas na realização do discurso, imprimindo a ele um caráter de luta que convoca os sujeitos. Isso nos leva a reportar a Foucault que postula que a contradição funciona como o princípio da historicidade do discurso (*op. cit.*:173).

O enunciador, que se constitui em sujeito, ao enunciar, inscreve seu dizer em determinadas formações discursivas, que comportam as contradições, já que são constitutivamente heterogêneas. Por meio das posições enunciativas que assume no fio do discurso, ele poderá ocupar uma determinada posição-sujeito em uma formação discursiva e outra posição-sujeito em outra formação discursiva, inscrevendo-se, dessa maneira, em várias formações discursivas. Assim, ao mesmo tempo em que o enunciador “se ajusta” às regularidades enunciativas, é delas regulador.

Vejamos, então, três seqüências discursivas de três momentos da entrevista de um mesmo enunciador, originados, respectivamente, das perguntas: (i) “Dê três adjetivos para a língua portuguesa. Por que esses adjetivos?”; (ii) “Você se considera um bom conhecedor da língua portuguesa, tanto na oralidade quanto na escrita? Por quê?”; e (iii) “Você acha que estudar/conhecer língua(s) estrangeira(s) pode ajudar a refletir sobre a própria língua? Por quê?” É importante registrar que a seqüência (12) é desse mesmo enunciador, de onde retiramos a seqüência “[o inglês] *que é pobre*”, que será mencionada na análise.

(15a) rica no sentido de você ter muitas nuances pra expressar o mesmo conceito / muitas nuances assim com diferente / como é que a gente diria?/ com diferentes forças / quer dizer / você pode ser bem apaixonado / por exemplo / certo?/ pra falar / da mesma forma que você falaria de forma neutra / a língua é muito rica nesse sentido/ né?/ você tem/ você não tem dificuldade pra expressar um conceito / né?/ daí / inclusive tem / essa história de comparação entre línguas / porque que você / o conceito de “saudade”/ por exemplo / você não consegue expressar em inglês / não existe um termo / né?/ da língua / do vocabulário tal que expressa “saudade” / então eu acho muito rica (E-2)

(15b) comparando com a média / sim / eu me considero [*riso*] / se não / se eu não fizer comparação / eu acho que // eu tive uma boa formação / acho a formação básica muito importante / tive assim a avaliação durante a minha vida como estudante / depois como já profissional / pesquisadora / mesmo em redação de teses / essas coisas e artigos científicos / eu sempre tive uma avaliação favorável no aspecto de usuária da língua / né?/ proficiente na língua / certo?/ então o que eu posso te dizer é isso / se eu me considero / acho que tem muito a ver com esse tipo de respostas que a gente tem dos outros / eu me comunico bem (E-2)

(15c) eu acho/ eu acho que sim / se você considerar a influência da cultura eu acho que ajuda muito / você passa a entender melhor o seu/ por exemplo/ quando você fala *idiom*/ a gente não fala "idioma" em português/ como a gente fala?/ não é provérbio também / expressões idiomáticas a gente fala em geral?/ é isso? / você entende o que eu tô falando?

Pq - sim/ entendo/

E - “chover canivetes” / essas coisas que / expressões idiomáticas que a gente chama / né?/ que em inglês a gente traduz pra “idioma” (E-2)

Nas três seqüências, a contradição – derivada, já que faz parte da mesma formação discursiva – desponta no movimento discursivo do enunciador em atribuir riqueza à língua, considerar-se um “bom conhecedor” da língua e o emprego de uma palavra em inglês na enunciação, denunciando a falta que o constitui. Ao mesmo tempo em que se considera proficiente na língua, as palavras lhe faltam. É significativo o enunciador

declarar que a língua portuguesa é "rica" em oposição ao inglês, que seria pobre (cf. seqüência 12), e valer-se de uma palavra em inglês.

A falta é revelada, em (15a), com a não-coincidência entre as palavras e as coisas na forma interrogativa "*como é que a gente diria?*" e na seqüência "*a língua é muito rica nesse sentido*", que denunciam a falta constitutiva do enunciador materializada no seu dizer por meio da distância entre as palavras e as coisas.

Em (15b), o enunciador se coloca acima da média dos falantes e, nesse sentido, é significativa a seqüência de tipo assertiva ("*eu me comunico bem*"), declaração que cumpre o papel de fixar o sentido, construindo para o enunciador uma auto-imagem em relação ao domínio da língua.

Em (15c), as interrogações "*como a gente fala?*", "*expressões idiomáticas a gente fala em geral?/ é isso?*" constituem-se em não-coincidências entre as palavras e as coisas que, interpelando o enunciatário, denunciam a procura do enunciador pela tradução do termo em inglês, quando as palavras lhe faltam.

Com essas formulações, o enunciador traça os contornos da sua língua materna. Conforme nossa análise, nessas seqüências (15a, b e c), assim como em (12), a língua portuguesa é qualificada como "rica" enquanto a inglesa, como "pobre".

3.2) Uma língua híbrida

As representações da língua portuguesa como híbrida ancoram-se nas representações das variantes diatópicas do português do Brasil. As seqüências discursivas que analisaremos a seguir, de (16) a (19), são decorrentes da pergunta: “Se tivesse que eleger uma região do país para ser o padrão de língua falada, que região seria? Por quê?”

(16) ah / eu escolheria o nordeste / porque eu acho lindo o jeito que eles falam / sabe? / eu acho linda aquela coisa cantadinha / tal/ acho que nós que nascemos aqui / nem sei se é/ essa coisa de falar mais cantado / deve ser papo de surfista/ que mora perto do litoral / né?/ não tão carregado / né? / assim / aquele sotaque que se tem na Bahia // no Ceará já é um sotaque mais forte / né?/ mas na Bahia assim/ eu acho muito bonito / sabe? / aquele jeitinho de falar / de abrir as vogais / né?/ mais aberta/ né?/ eu acho que a gente / o sulista / mineiro / paulista / a gente fala um pouquinho mais seco / sabe?/ mais fechado / mais caipira / pra eles/ não sei / eu acho que é mais seco / acho que o nordestino fala/ escolheria esse sotaque nordestino sim / escolheria / acho bonito/ mais sonoro // também / né?/ tudo que eles tem de cultura lá / de sonoro / lá pra cima/ não é pra menos / né? (E-5)

O enunciador constrói uma oposição entre as representações da língua falada na sua região, que é também sua língua materna, e as da língua falada em outra região: no Nordeste, especificamente na Bahia. Essas representações são ancoradas nos adjetivos atribuídos às línguas, a saber: “*coisa cantadinha*” e “*aquele jeitinho de falar*”, para a fala da Bahia; “*um pouquinho mais seco*”, “*mais fechado*” e “*mais caipira*”, para a fala do sulista, paulista e mineiro. É significativo os adjetivos aparecerem no diminutivo, fato discursivo que mostra a relação afetiva do enunciador com a língua do outro, no caso, uma variante diatópica. Note-se que, ao caracterizar a variante na qual se encaixaria sua

língua materna, o adjetivo aparece no grau normal “seco”, mas o advérbio que o antecede aparece no diminutivo (“pouquinho”), o que reforça a relação afetiva do enunciador com a sua língua. Isso mostra que, além dos adjetivos “escolhidos” para a caracterização das línguas, é também relevante como eles se mostram na seqüência, ou seja, o que os antecede ou os sucede.

A forma verbal “escolheria” que aparece no início da seqüência (“eu *escolheria* o Nordeste”) é repetida no fim, mas numa seqüência que intercala o advérbio “sim” (“*escolheria* esse sotaque nordestino/ *sim/ escolheria*”), revelando o movimento discursivo do enunciador para fixar um sentido, junto ao enunciatário, ao seu dizer. Parece, aqui, “estar falando” uma voz interna de que a opção pela pronúncia nordestina não é a melhor, daí aparece o “sim” como um reforço da sua escolha.

A seqüência “*tudo que eles tem de cultura lá / de sonoro / lá pra cima/ não é pra menos / né?*” mostra como o enunciador desliza das representações da língua do outro para as representações do outro e, novamente, o retorno às representações da língua, estabelecendo uma relação estreita entre língua e falante, naturalizando a relação entre sonoridade da língua e produção cultural, ou seja, se há bons artistas nordestinos, especificamente cantores, isso se deve em grande parte (ou, talvez, exclusivamente) ao fato de eles terem uma pronúncia inerentemente sonora. A seqüência “não é pra menos” estabelece essa relação de “conseqüência natural” entre ter uma pronúncia sonora e “produção cultural na área musical”.

Questões históricas dos lugares, que se configurariam como partes da constituição da sociedade brasileira, estão presentes também nas representações das variantes

diatópicas nas formulações dos enunciadores que centram seus argumentos na mesma direção das seqüências (15a a 15c). É ideológico escolher, por exemplo, a variante nordestina, porque a região Nordeste supostamente representaria melhor o Brasil, já que, na interpretação do enunciador, a população de tal região seria composta, predominantemente, por negros, brancos e índios; e não escolher a variante da região Sul, devido à forte influência da imigração européia e à ausência ou à pouca influência das populações indígena e negra. Nas relações estabelecidas entre o enunciador e as variantes diatópicas, é possível notar que apreciação do "modo de falar" desliza para o "modo de ser do outro", relacionando o modo de falar e o de ser à história da região a que pertencem os falantes.

Vejamos a próxima seqüência discursiva:

(17) [*pausa*] é difícil porque // eu acredito que como fluir de linguagem eu talvez/ escolhesse uma região/ alguma região do nordeste/ como/ eu me lembro que quando eu fui pra Salvador me impressionou muito o fato das pessoas/ mesmo pessoas mais humildes/ estarem falando/ e falando corretamente/

Pq - em que sentido?

E – “corretamente” no sentido da norma culta/ então às vezes/ por exemplo/ o plural era falado em muitos casos/ não havia o problema do/ do “um chopes e dois pastel” [*riso*]/ o famoso estereótipo paulistano/ então as pessoas usando inclusive as inflexões verbais todas/ e eram pessoas/ eram pessoas que trabalhavam no Mercado Modelo/ não eram pessoas que/ não eram pessoas que necessariamente/ certo?/ precisassem se vangloriar da língua/ ou tivessem tido muito acesso à educação formal (E-7)

Nessa seqüência, a língua nacional, tomada como híbrida, é associada à representação da língua oficial, marcada pelo advérbio “corretamente”. A representação da língua do outro é construída por meio de uma menção a uma suposta experiência do

enunciador com falantes de outra região, o que reforça os efeitos de sentido de veracidade para seu dizer, pois foi algo por ele vivenciado. Ao destacar como de "boa língua" ou de "língua correta" a concordância nominal, o enunciador tece uma avaliação para o desempenho de falantes da língua e, ao fazer isso, constrói representações para a sua língua materna. Na representação do seu desempenho na língua, ocorrências lingüísticas com concordância nominal diferente a um hipotético padrão das gramáticas normativas, supostamente não apareceriam, o que revela também o desejo do enunciador em ter uma língua idêntica à língua imaginada das gramáticas. As representações da sua língua materna são construídas num movimento de enaltecimento de um determinado falar (o de Salvador) e de repúdio a um outro (o falar da cidade de São Paulo), que apresentasse problemas de concordância nominal. Com essa formulação, o enunciador constrói uma linha de fronteira entre um "falar bom", que seria idêntico à língua das gramáticas, e um "falar ruim", que estaria distante dessa suposta língua das gramáticas. Assim, do lado do "falar ruim", estariam os falantes não escolarizados e, do outro lado, os escolarizados. Se mesmo os não escolarizados "falam bem" em Salvador, isso significa que todos os falantes dessa região "falariam bem", diferentemente da variante da região de São Paulo. A língua oficial comparece, nessa seqüência discursiva, como sendo inerente aos falantes da região de Salvador.

A construção do tipo "X no sentido Y" – que aparece na seqüência “*“corretamente” no sentido da norma culta*”, uma não-coincidência das palavras consigo mesmas – manifesta o encontro do enunciador com o equívoco da língua. Apesar de parecer que ele controla o que diz, fixando o sentido da palavra "corretamente" e fechando, então, a

possibilidade de outros sentidos emergirem, seu dizer se abre, com a expressão "por exemplo", e o que se segue para definir "norma culta". No excesso do dizer, vazam as representações para duas variantes do português do Brasil. A escolha do enunciador de uma variante da língua, para ser o padrão de fala, que não é a mesma da sua língua materna revela que, no imaginário, a língua do outro supera, de alguma maneira, a sua própria língua materna.

As duas seqüências subseqüentes aproximam-se por desenharem, por meio da referência às variantes diatópicas, uma "língua ideal" em direções, *aparentemente*, opostas.

(18) eu acho que gosto de todos [*os falares regionais*]/ não tenho nenhum preconceito/ ah/ acho que eu tenho algum preconceito // mas é / mas eu acho / por exemplo / que/ que/ no Rio de Janeiro / tem uma mistura / eu acho que eles / por exemplo / arrastam o erre (*R*) / o esse (*S*) / eu acho que isso é de Portugal / eles/ eu percebi isso porque eu morava lá [*no Rio de Janeiro*]/ e fui pra Portugal e notei a semelhança / desse sotaque deles lá de carioca / que eu acho que lá em Portugal/ em Portugal eles têm muito isso também / quer dizer / essa característica / tá? / e por outro lado também eles falam mole / uma coisa meio de mineiro / sabe? / eles não têm mesmo o sotaque italiano / isso eu não noto // se tivesse um [*falar regional*] que misturasse todas essas coisas / porque de fato a gente sofre influência de tudo isso / né? / mas eu gosto de todos / o que eu disse que [*riso*] / talvez eu não gostava é do jeito do pessoal lá do sul / ah/ eu não sei / eu tenho uma certa antipatia / eu acho eles muito metidos / pretensiosos / presunçosos (E-3)

(19) o ideal de língua pra mim seria um/ a linguagem utilizada nos telejornais / é isso que eu acho mais bonita / por quê?/ nos telejornais você tem é / a linguagem correta / e os sotaques diminuídos / eu não gosto de sotaque / primeiro que a pronúncia mais bonita que eu gostaria de ter é sem sotaque / ou seja / eu gostaria de ser capaz de falar um português em que as pessoas não seriam capazes de identificar de onde eu venho (E-1)

Destacamos o advérbio “aparentemente” acima, porque as seqüências (18) e (19), bem como o (17), embora partam de argumentos diferentes e, por isso, na superfície lingüística, os enunciadores parecem inscrever-se em diferentes posições enunciativas, assumem, no entanto, um mesmo lugar, revelado pelo desejo de falar uma língua “homogênea”. Esse lugar enunciativo é marcado: (i) pela escolha de uma variante diatópica que, supostamente, seria a realização da língua oficial (seqüência 17); (ii) pelo desejo de uma língua que mesclasse todas as variantes diatópicas (seqüência 18); (iii) pelo desejo de uma língua sem a heterogeneidade das variantes (seqüência 19). Todas essas representações revelam o desejo de homogeneização da língua e constituem-se em diferentes maneiras de tentar apagar a historicidade da língua.

Passemos, agora, à análise de cada uma das duas seqüências discursivas acima.

Na seqüência (18), as ocorrências das expressões: “*por exemplo*”, que aparece duas vezes, e “*quer dizer*”, uma vez, repetição de expressões explicativas que revelam o não-um do enunciador que busca, por meio da língua, controlar os sentidos do seu dizer, procurando assegurar a clareza daquilo que diz (Authier-Revuz, 1998), e, ao perceber a impossibilidade de controle, “sonha” com uma língua ideal capaz de trazer no seu bojo todas as variantes.

Ainda na seqüência (18), ganha visibilidade a contradição do sujeito com o movimento argumentativo entre a afirmação e a negação de um “preconceito” a uma variante diatópica nas seqüências iniciais: “*eu acho que gosto de todos/ não tenho nenhum preconceito/ ah/ acho que eu tenho algum preconceito*”, e, no fim da seqüência: “*mas eu gosto de todos*”. O conectivo “mas” é significativo aqui, porque funciona como

um deslize do enunciador na sua tentativa de apagamento da contradição, já que tal conectivo estabelece uma oposição não com a seqüência que o antecede ("*se tivesse um que misturasse todas essas coisas*"), como o conectivo sinaliza, mas com uma seqüência "*acho que eu tenho algum preconceito*" do início da seqüência. Essa "luta" do enunciador com a palavra revela seu desejo de um dizer controlável, e, ao mesmo tempo, seu encontro com a incompletude na língua.

Em (19), o desejo do enunciador de ter uma língua "sem sotaque", é o de apagar as variantes diatópicas. E, ao descrever como seria a língua ideal, declara também desejar essa língua em "*a pronúncia mais bonita que eu gostaria de ter é sem sotaque*" e na justificativa seguinte: "*eu gostaria de ser capaz de falar um português em que as pessoas não seriam capazes de identificar de onde eu venho*". Essas declarações de como seria uma língua ideal e a relação que ele estabelece entre a língua que percebe usar e a que gostaria de ter, a língua que (ainda) lhe falta – marcada com os verbos na forma condicional "gostaria", em "*a pronúncia mais bonita que eu gostaria de ter*" e "*gostaria de ser capaz*" – apontam para um sujeito entre o desejo de completude e a limitação da falta. As declarações funcionam como formas de o enunciador tentar conter o sentido. Note-se, ainda, que, para o enunciador de (19), assim como para o de (17), a variante diatópica seria a mais próxima da língua oficial.

A língua do outro, materializada nas variantes diatópicas, pode ser valorada tanto negativa quanto positivamente. Nas falas que materializam saberes sobre determinadas variantes da língua, despontam escolhas e rejeições do enunciador, revelando um

processo de identificação ou não com determinadas variantes da língua como língua nacional.

A fixação de uma variedade da língua como sendo “típica brasileira” configura-se de três maneiras: (i) pela eleição do falar de uma determinada região devido à pronúncia (seqüência 16); (ii) pela eleição do falar de uma determinada região devido à correção gramatical (seqüência 17); (iii) pela verbalização do desejo de uma língua composta pela mistura de todas as variantes diatópicas (seqüência 18); e (iv) pela verbalização do desejo de uma língua “pura”, “sem misturas” (seqüência 19).

O que podemos extrair das seqüências discursivas de (16) a (18) quanto às representações da língua nacional? O que perpassa a todos é um movimento discursivo dos enunciadores para localizar no espaço das línguas sua língua materna, em relação à língua do outro, pois ao falar das outras línguas, eles revelam maior ou menor satisfação com a sua língua materna. Note-se ainda como a representação de uma “língua ideal”, como vimos na seção 2.2 do capítulo anterior, está presente nessas representações da “língua híbrida”, especialmente nas seqüências (18) e (19).

A posição enunciativa que procura homogeneizar as variantes diatópicas – por diferentes vias, como da eleição de uma variante próxima à padrão, ou do amálgama das variantes, ou ainda de uma suposta língua sem sotaque – dialoga com as posições que defendem a importância de se ter uma língua genuinamente brasileira. Por meio da homogeneização da língua, o enunciador procura um lugar, simbolicamente, próprio: um lugar para habitar a língua materna.

A busca da origem da língua, que está associada à busca da origem da sociedade, além das formas que vimos anteriormente, configura-se ainda na diferenciação do português do Brasil do de Portugal (seqüência 20) e na busca da origem da língua pelo conhecimento do latim (seqüência 21). A seqüência (20) é decorrente da pergunta: “O que você acha se a língua do Brasil se chamasse ‘língua brasileira’ (ou outro nome) em vez de ‘língua portuguesa’?”

(20) é evidente / né?/ que/ que a nossa língua é diferente de Portugal / é evidente / nós estamos em outra região / tivemos outras influências / né?/ influências indígenas / depois dos negros / da língua holandesa / um monte de/ nossa miscigenação / nossa mistura de raça é diferente / é óbvio que tem que ser diferente / né? (E-5)

O pronome possessivo “nossa” (“nossa língua”, “nossa miscigenação”, “nossa mistura de raça”) produz efeitos de sentido de delimitação dos espaços do português brasileiro e do europeu. Ao se dizer “nossa língua”, é pressuposto que a língua nos pertença. Corroboram para a construção desses efeitos de sentido a “escolha” do léxico com a enunciação das palavras “influências”, “miscigenação” e “mistura de raça” que evocam, interdiscursivamente, um discurso outro sobre a constituição do povo brasileiro.

Contribuem para a relação interdiscursiva as modalizações lógicas: “é evidente” e “é óbvio”, que conectam esse dizer a dizeres outros que tratam da formação do povo brasileiro. Essas duas últimas expressões funcionam como uma não-coincidência do discurso consigo mesmo, quando o enunciador evoca um dizer outro que, no caso, é um discurso que reporta à formação da sociedade brasileira, marcando, assim, um espaço interior – *seu* – e um exterior – *não seu* – que seria esse discurso outro. As expressões

denunciam ainda o laço estreito e natural entre a língua e a história da sociedade pela qual a língua é falada. É por esse viés que as representações da língua deslizam para as do povo que a fala, bem como para os discursos que o definem enquanto povo.

A palavra “diferente”, na seqüência (20) aparece três vezes, repetição que tem o caráter de uma não-coincidência interlocutiva, já que o enunciador procura conter o Um, quando este parece ameaçado, procurando, assim, assegurar um determinado sentido para seu dizer. Tal palavra colabora também para delinear os espaços da língua portuguesa do Brasil e de Portugal.

No entanto, o que significa querer marcar a *diferença* na língua? A delimitação de diferenças entre o português brasileiro e o dos outros países, no caso o de Portugal, revela o desejo de se marcar uma identidade nacional, demarcar aquilo que pertenceria exclusivamente à sociedade brasileira pelo viés da composição da língua. Essa posição conecta, numa rede interdiscursiva, a atualização dos discursos propagados no século XIX, quando intelectuais, sobretudo escritores, levantaram a bandeira em prol de uma língua portuguesa “abrasileirada” (de Luca, 1999; Pfeiffer, 1998), assim como os discursos disseminados no início do século XX em defesa de uma língua brasileira, que comportasse marcas denotativas de sua brasilidade, e, para isso, grupos de intelectuais e políticos lutaram até mesmo para a mudança do nome da língua (Dias, 1995; Payer & Dias, 1998).

É interessante como discursos tão difundidos no passado, por meio da memória discursiva, são resgatados e (re)produzidos por diferentes enunciadores. Isso mostra que

determinados discursos projetam-se mais do que outros, fazendo eco mais intensamente nos inconscientes dos enunciadores.

Vale registrar que a distinção entre língua portuguesa do Brasil e língua portuguesa de Portugal está presente apenas nas formulações dos enunciadores escolarizados; os não escolarizados não fazem referência à língua de Portugal; um deles, inclusive, ficou surpreso de saber que a língua do Brasil é denominada “portuguesa” e não “brasileira” (E-14).

Passemos à próxima seqüência, resultado da pergunta: “Você acha que estudar/conhecer língua(s) estrangeira(s) pode ajudar a refletir sobre a própria língua? Por quê?”

(21) é fundamental / sim / mas ajuda sim no conhecimento da própria língua / né?/ como/ como é fundamental conhecer o latim pra bem conhecer o português / né?/ quem consegue um bom domínio do latim/ não vai ter problema com a língua / com nossa língua materna (E-6)

A busca pela origem da língua é marcada, na seqüência, pela necessidade de se conhecer o latim para se chegar ao domínio do português: “*é fundamental conhecer o latim pra bem conhecer o português*”, seqüência discursiva reiterada com a repetição parafraseada: “*quem consegue um bom domínio do latim/ não vai ter problema com a língua / com nossa língua materna*”, uma não-coincidência entre as palavras e as coisas, que revela um enunciador que procura imprimir determinado sentido ao seu dizer. Ao enunciar sobre a importância do conhecimento do latim para se conhecer o português, o enunciador revela dois aspectos das representações que constrói para a língua materna: o

de que é possível se chegar a um conhecimento completo da língua e o de que sua língua materna estaria aquém de um conhecimento supostamente completo. Essa seqüência materializa um discurso de busca da origem da língua, busca que simbolicamente representa também o desejo de busca da origem da constituição da sociedade brasileira. O enunciador assume uma posição enunciativa corrente na sociedade, segundo a qual se aprendia melhor o português no passado porque se aprendia também o latim. Ao situar seu dizer nessa posição, ele também se situa nas relações de poder.

Para os enunciadores escolarizados, a hibridez da língua já está dada e deve-se às influências recebidas de diversas outras línguas, como as indígenas, as africanas, a francesa, a inglesa, a japonesa, dentre outras; “mistura” lingüística que resultou nas variantes diatópicas e que refletem a história da formação da sociedade brasileira. A representação da língua como híbrida é, simultaneamente, a nacional e a materna. É a nacional porque as características típicas das variantes de cada região geográfica são tomadas como inerentes à língua dos falantes de determinada região. Por isso, as variantes diatópicas são vistas como impossíveis de serem internalizadas, contrariamente à língua oficial que poderá ser internalizada. E materna, porque, ao tecer as representações da língua nacional, o enunciador tece também representações da materna, já que situa a representação que constrói do seu desempenho lingüístico em relação à representação da nacional.

A posição enunciativa de que a língua portuguesa é híbrida dialoga, interdiscursivamente, com uma outra formação discursiva, segundo a qual a sociedade brasileira foi originalmente constituída por povos de três raças: indígena, branca e negra.

Como aponta Ortiz (1985:38), a concepção de “miscigenação democrática” entre as três raças é produto recente na história brasileira, data da virada do século XIX para o XX. A idéia de “miscigenação democrática”, nas palavras do autor, “encobre os conflitos raciais ao mesmo tempo em que possibilita a todos de se reconhecerem como nacionais” (*op. cit.*:44). Esses discursos perpassam os conteúdos de disciplinas, como História do Brasil, por exemplo. Segundo Barbosa (1992:99), a concepção do Brasil “cadinho”, onde se deu a miscigenação racial de forma harmoniosa, é divulgado “recorrentemente pelo ensino oficial da História do Brasil, pela imprensa, pela literatura especializada e pelas seqüências mais atualizadas da população”.

No ensino de português, esses discursos também perpassam no estudo da origem do português, a partir do latim, bem como dos empréstimos lingüísticos sobretudo do léxico – conteúdos esses que fazem parte do currículo escolar para o ensino da língua portuguesa –, contribuindo para a construção da representação de “cadinho lingüístico”, pois as influências de uma língua para outra, assim como a dizimação de línguas, são consideradas uma ocorrência natural e pacífica e não um campo de batalhas, em que a língua portuguesa se sobrepôs às indígenas, posteriormente, às africanas, e mais recentemente às dos imigrantes, sendo, apesar de sua sobreposição, concomitantemente por elas influenciada. A representação “língua híbrida” materializa de alguma forma, para os enunciadores, a idéia de uma comunidade lingüística imaginada da qual ela participa.

A lição que tiramos dos textos de Ortiz, sobre a miscigenação da sociedade brasileira, e de Barbosa, sobre a maneira como as etnias são estudadas nos livros de História, é a de que a representação da sociedade brasileira como “democracia racial”

atravessa e constitui, num movimento interdiscursivo, as representações da língua portuguesa como híbrida, pois se o povo brasileiro é miscigenado, porque constituído por diferentes raças, sua língua também seria constituída por elementos dessas outras línguas. Essa constituição é concebida sempre pela junção de elementos, nunca pela exclusão, e vista pelos enunciadores, como um desenvolvimento natural e, sobretudo, harmônico, sem conflitos, sem lutas. Essa posição se opõe às representações das línguas estrangeiras que, muitas vezes, são concebidas como “puras”, sem influência de outras línguas. Alguns enunciadores, inclusive, declaram que nas línguas estrangeiras: “*é tudo quadradinho*” (E-6), “*é uma coisa só*” (E-12), e que elas teriam “[uma] *estrutura fixa*” (E-2), declarações nas quais a constelação semântica dos adjetivos “quadradinho”, “só” e “fixa” desenham as línguas estrangeiras como homogêneas e estáticas. Esse movimento discursivo de alguns enunciadores para marcarem sua língua como sendo híbrida e a do outro – as estrangeiras – “puras” é uma maneira de fazer com que sua língua ocupe um lugar singular no campo das línguas, posição que, simbolicamente, traria para a sociedade brasileira um efeito também singular em relação às outras sociedades.

Todos os enunciadores das seqüências que apresentamos até aqui são escolarizados. Para os enunciadores não escolarizados, a língua nacional situa-se num espaço entre sua língua materna e as línguas estrangeiras, reconhecidas como “estrangeiras”, porque não as entendem, podendo todas elas serem denominadas “inglês”, por exemplo. Já as variantes, tanto diatópicas como diastráticas, são falares outros, estranhos a eles que, simultaneamente, as reconhecem como sendo a mesma língua que a sua *e* uma outra, diferente da sua. Enquanto as línguas estrangeiras são tomadas como estranhas, porque

(23) estudá? / aprendê?/ é prefiro a língua nossa mesmo/ já é mais declarado/ tem muita língua aí que é enrolado/ que nem tudo fala igual paulista / mineiro fala um pouco arrastado/

Pq - mas dá pra entendê ou não?/

E – é / tem algum que dá pra entendê / algum fala meio arrastado // ah / nossa língua / a gente já tá acostumado / né?/ bom / depende também da pronúncia / tem pronúncia que a gente não sabe muito / o pobrema é falá declarado/ não fala declarado / a gente não sabe o que que é/

Pq - aonde / por exemplo / que não dá pra gente sabê a pronúncia da língua?/

E – ah / o que eu escuto / brasileiro fala outras/ os minero fala outra / paulista já fala outra coisa / então a gente/ a gente fica em dúvida // essa/ essa pessoa / que eu falei agora / era do nordeste / era baiano / baiano fala mais arrastado/ é coisa de baiano / é difícil pra entendê/ mas agora estrangeiro eu num compreendo [*riso*] (E-14)

Ao (des)qualificar os falares – “enrolado” e “arrastado” *versus* “declarado” –, o enunciador deixa-nos entrever representações de uma “língua ideal” que poderia ser caracterizada, como: “clara” e “fluida” quanto ao entendimento. Tal “língua ideal” não é sua língua materna, pois ela ainda não é “clara” o suficiente: “[a nossa língua] *já é mais declarado*”, notem-se os advérbios “já” e “mais”, que, por meio da comparação, estabelecem uma certa posição para a língua materna em relação às variantes diatópicas, postas como diferentes da sua (“*baiano fala mais arrastado*”), na qual o advérbio em destaque intensifica a incompreensibilidade da língua do outro. Aqui, o enunciador parece reconhecer-se na falta, na incompletude instaurada na e pela língua.

Vejamos a última sequência desta seção, produzida a partir da pergunta: “Dê três qualidades (boas ou ruins) para nossa língua. Por quê essas qualidades?”

(24) eu acho que a gente fala bem certo / tem alguns por aí que / fica enrolando / a gente não entende a língua deles / baiano mesmo / eu não entendo a língua do baiano / fica enrolando / enrolando / falando enrolando /

eu não entendo / se eles não fala a nossa língua / eu acho que a gente fala bem mais melhor/ viu?/ pra entendê as pessoa / fala bem mais melhor/
Pq – do que os baianos?
E – ah/ os baianos/ fala/ ichi/ a gente fala bem mais melhor/ eles falam muito complicado/ eles enrola a língua pra caramba/ a gente não/ a nossa é mais fácil (E-15)

A oposição entre a língua materna e a língua nacional dá-se por meio dos adjetivos “certo” e “melhor” *versus* “enrolado”, adjetivos que acentuam as diferenças de uma suposta mesma língua. A desqualificação da língua do outro com “fala enrolada” estabelecida com valores atribuídos aos falares presos à (in)compreensão revela as representações de uma “língua ideal” (adâmica, talvez) capaz de tudo dizer.

As formulações que materializam a representação de uma língua híbrida revelam que o enunciador vê sua língua materna como parte de um todo maior – a língua nacional. Essa maneira de olhar para a língua é semelhante àquela, segundo a qual os habitantes de um país vêem a nação como uma comunidade imaginada, conforme a proposta de Anderson (1983), que vimos no capítulo 2, da primeira parte, desta tese. Um habitante não precisa conhecer pessoalmente todos os outros para saber que eles existem e que compartilham de vários pontos de vista; o mesmo acontece com as representações do português nas suas variantes diatópicas. O falante de uma região construirá representações dos falares de outras regiões, sem precisar conhecer todos os falantes. Pela televisão e pelo rádio, um falante poderá ouvir um outro de uma região geográfica que não a sua e, a partir daí, construir representações para o falar de toda aquela região. Constrói-se, assim, uma “comunidade lingüística imaginada”, por meio de relações de forças que, por meio da língua, emergem no fio do discurso sobre as línguas.

3.3) Uma língua não internacional

A construção da representação da língua portuguesa como não internacional despontou, de modo especial, com a pergunta do roteiro para entrevista: “Pense numa situação hipotética: se nós pudéssemos trocar de língua e, feita a escolha, passássemos a falar fluentemente a língua escolhida, você mudaria de língua materna? Se sim, qual língua você escolheria? Por quê?” A posição enunciativa cujas representações materializam o desejo de troca da língua materna foram recorrentes e nas justificativas despontou o desejo de *ter* – e não apenas de *falar* – uma língua reconhecidamente internacional. Apesar de a pergunta do roteiro, de certa forma, conduzir a tal posição enunciativa, o fato de apenas dois enunciadores, dentre os 15 entrevistados, recusarem veementemente essa possibilidade é significativo. Um desses enunciadores é cientista da computação (seqüência 25) e o outro, professor de francês (26).

(25) eu não tenho porque escolhi nenhuma/ por que mudaria de língua?
[pausa] se não tivesse saída/ se fosse pra mudá/ escolheria o tupi // alguma coisa derivada dos escravos/ ou dos africanos// ou francês/ bem/ daí entra as línguas por questão de domínio/ né?/ quer dizer / nós temos uma que seria a origem nossa mesmo/ outra que seria dos escravos que são/ foram os dominados/ e outra dos dominantes/ entre todas ficaria mesmo com a nossa/ ou o tupi/ ou outra língua indígena/ não sei/ é difícil dizer sobre uma coisa que eu nunca parei pra pensar (E-2)

Além de ser uma maneira de o enunciador demonstrar um certo desprazer com o que é convocado a confessar, a interrogação retórica é uma forma de trazer o outro para o fio do discurso. Ela retorna a enunciação ao enunciatário, produzindo no enunciador a

ilusão de controle sobre seu dizer. Sob o modo da interrogação retórica, cria-se uma tensão entre o enunciador e o outro que, no caso, é o enunciatário, tensão que é resultado, pelo processo de identificação do enunciador com sua língua materna, de algum "deslocamento" na sua subjetividade. Essa tensão é suavizada com os pronomes pessoal e possessivo de primeira pessoa "nós" e "nossa", em: *"nós temos uma que seria a origem nossa mesmo" (...) "entre todas ficaria mesmo com a nossa"*), que incluem enunciador e enunciatário como falantes da mesma língua, gerando um sentimento de identidade de uma mesma comunidade. Os pronomes possessivos, juntamente ao advérbio "mesmo", aludem, na primeira ocorrência, ao tupi, que representaria a língua primeva do Brasil; e, na segunda ocorrência, à língua portuguesa. As duas ocorrências do advérbio funcionam como tentativas de fixação do sentido da não importância de mudança da língua. O não-um, entretanto, desponta no fio do discurso no deslize da nomeação do francês, e não do português, como "língua dos dominantes", revelando um enunciador constituído num sujeito heterogêneo e cindido pela linguagem. Em vez de fixação do sentido, este se abre com a sequência "não sei/ é difícil dizer", quando o enunciador não estabelece nenhuma língua em especial como sendo a escolhida: tanto pode ser a portuguesa como qualquer outra indígena. Assim, o enunciador desliza entre a aceitação e a rejeição da língua portuguesa, o que revela um sujeito contraditório, pois, ao mesmo tempo que deseja uma língua que revelasse as origens – supostamente uma língua indígena –, deseja também a do colonizador.

Vejamos a próxima sequência discursiva:

(26) não/ não/ não/ não mudaria / não mudaria/ se eu pudesse falar fluentemente maior número de línguas/ é isso que eu gostaria / mas mudar a língua materna?/ não/ pra quê?/ pra mim não faz sentido (E-8)

A repetição do "não" e da expressão "não mudaria", no início da seqüência, delata um enunciador afetado pela pergunta do roteiro de entrevista, porque, certamente, de alguma forma ela o mobilizou. O *não* e as interrogações retóricas são formas que apontam para a procura da estabilidade do sentido do que se diz. Aqui, tanto como em (25), as interrogações retóricas trazem o outro para a formulação, produzindo uma relação de tensão entre enunciador/enunciatário, tensão marcada pelo aparente controle do dizer pelo enunciador. Note-se ainda que a interrogação retórica "pra quê?" imprime à língua uma função utilitária, representação de que a língua é um instrumento de comunicação e seria, portanto, externa ao enunciador.

As negativas na seqüência, materializadas em: "não" ("*não/ não/ não/ não mudaria / não mudaria*", "*mas mudar a língua materna?/ não/ pra quê?*" e "*pra mim não faz sentido*") funcionam como denegativas, pois, na medida em que, aparentemente, negam, revelam o desejo da língua do outro, materializada nas línguas estrangeiras, na seqüência: "*se eu pudesse falar fluentemente maior número de línguas/ é isso que eu gostaria*". A seqüência em negrito sinaliza a tentativa do enunciador de controle sobre seu dizer.

Os enunciadores que declaram querer ter uma outra língua apontam como justificativas para a hipotética troca: (i) o desejo de ter uma língua reconhecidamente internacional; e (ii) o desejo de ter uma língua mais fácil de ser aprendida. Essas duas justificativas estão entrelaçadas, pois, na visão do enunciador, a língua não é

internacional, porque é "difícil" de ser aprendida, e é "difícil" de ser aprendida porque há muitas regras e um vasto vocabulário.

Lembremos que a riqueza da língua, seção 3.1 (*Uma língua "rica"*) deste capítulo, é vista, simultaneamente, como uma característica positiva *e* negativa. Positiva, porque tem muitos sinônimos e oferece numerosas possibilidades de variação na organização sintática, e negativa, porque isso a torna "difícil" de ser aprendida. A língua portuguesa é, assim, as duas coisas: rica *e* difícil. Dessa maneira, as representações de língua portuguesa que revelam o desejo dos enunciadores de terem uma língua internacional apresentam-se entrelaçadas às representações de que a língua portuguesa é "rica", "difícil" e de língua como sinônimo de gramática, representações que reportam à língua oficial.

O desejo de ter uma língua internacional está associado à representação de língua como instrumento de comunicação, o que leva o enunciador a atribuir à língua uma função utilitária, mesmo quando tal atribuição não é declarada (cf., por exemplo, na seqüência 26, a interrogação retórica "*pra quê [mudar de língua]?*"). É o caso de se perguntar: Por que uma língua deveria ser útil? E por que deveria ser internacional? Lançamos uma hipótese que conjuga duas facetas da constituição do sujeito: uma delas é o desejo do enunciador de ter uma língua reconhecida pelo outro, não qualquer outro, mas o outro estrangeiro.

Prasse (1997) defende a idéia, segundo a qual o desejo de aprender uma língua estrangeira se alimenta de duas fontes: a inveja das riquezas do outro e um certo "desconforto" do sujeito com a língua materna porque não encontra nela seu lugar, o que

se pode revelar na dificuldade de escrita ou de fala, por exemplo. Se o desejo de aprender uma língua estrangeira revela o desejo de ocupar um outro lugar – o lugar do outro –, então, o que estaria revelando o desejo do sujeito de não apenas desejar aprender uma língua estrangeira, mas mudar de língua materna, como é o caso de vários entrevistados para esta pesquisa? Esse desejo de trocar de língua materna pode fornecer indícios de que o sujeito brasileiro, cuja subjetividade foi constituída num país pós-colonial, formado também por imigrantes, busca, de alguma maneira, uma forma de reconhecimento pelo pai simbólico, aquele que ficou na Europa. O sujeito busca no país de chegada – no Brasil – uma fundação, um lugar para fazer seu nome, nome que tenha o reconhecimento do outro. Não encontrando aqui esse reconhecimento, passa a desejar o do outro que permaneceu na Europa (Calligaris, 1996).

A segunda faceta é a de que as posições enunciativas que atribuem a necessidade de utilidade e de internacionalização da língua dialogam fortemente com formações discursivas, predominantemente no domínio dos campos econômico, político, social e cultural, as quais têm como objeto a globalização de mercado para produção e consumo de bens e de serviços. Nesse contexto, a língua também se torna mercadoria a ser consumida, pois a globalização, resultado do desenvolvimento do sistema econômico e social capitalista, transforma tudo em mercadoria, inclusive símbolos, emblemas, fetiches (Ianni, 1996:71).

Não se trata da ação de um ou outro aspecto na constituição subjetiva dos enunciadores; ao contrário, os dois operam concomitantemente: é a falta de fundação dos

sujeitos brasileiros e o forte apelo da ideologia da globalização que, interdiscursivamente, está na formação discursiva de tal posição enunciativa nos discursos sobre as línguas.

Talvez por ser a língua da ordem do simbólico, seja mais freqüente, nos discursos que a têm como objeto, a penetração de saberes de outros domínios. Como mostra Bezerra (1984), nas gramáticas editadas no final do século passado, na década de 1880, a língua era associada à teoria evolucionista das espécies, sendo tomadas como suporte nas enunciações sobre a língua, as leis da variação e da seleção das espécies. Daí decorrem verdades sobre as línguas, tais como "uma língua pode durar menos, se o número de indivíduos que a falam for pequeno", "as línguas extintas não reaparecem mais", entre outras. Atualmente, por exemplo, há, em certas formações discursivas, ênfase de que a língua tem, necessariamente, de ser útil na esfera internacional, manifestando a tônica da importância de um mundo "globalizado", talvez, porque a questão da globalização esteja na ordem do dia.

O apelo da ideologia da globalização é contundente, pois até mesmo enunciadores não escolarizados declaram a importância mundial do inglês nas suas formulações. Vejamos, a seguir, a seqüência discursiva de um deles, produzida a partir das perguntas: "Você gostaria de aprender uma língua estrangeira? Que língua você gostaria de aprender? Por quê?"

(27) ah / ingreis

Pq - por que inglês?

E - acho mais fácil/

Pq - o inglês? / você acha? / por que mais fácil?

E - sei lá / num sei / encontrei uma moça ali/ ela tava falando/ falando/ tava prestando atenção / como pegava no ar / eu achei mais fácil

Pq - como você sabe que era inglês mesmo?/

E - porque eu fui perguntá na portaria [*riso*] / e o porteiro disse que ela fala ingreís / parece que uma metade dá pra entendê / outra metade não dá pra entendê

Pq - não era espanhol?

E - não/ ela falava ingreís mesmo/ eu achei bonito / uma língua bonita/

Pq - mas a nossa não é mais fácil?/ a gente fala/

E - ah é/ ah é/ mil vezes mais fácil/ mas eu achei bonita (E-15)

A atribuição "fácil" ao inglês é especialmente significativa nessa seqüência, já que o enunciador não é escolarizado, o que mostra que a representação do inglês como uma língua "fácil" foi construída por um discurso outro, convocado, interdiscursivamente, para figurar na formulação. O adjetivo "fácil" precedido do advérbio "mais" coloca em cena a língua – o português –, por meio da comparação desta com o inglês. Associada ao adjetivo está a expressão "pegava no ar", metáfora para o entendimento, o qual é corroborado com a seqüência: "*ela falava ingreís mesmo*". Despontando, nessa seqüência, a felicidade do dizer – melhor, talvez, "felicidade do ouvir", por extensão à noção de Authier-Revuz (1998), –, por meio da língua do outro. Embora não compreenda a língua, o enunciador a considera com sons agradáveis, chegando mesmo a qualificá-la de compreensível.

Apesar de as indagações do pesquisador interferirem diretamente na construção da seqüência discursiva e na materialização das representações, tanto da língua estrangeira como da materna, de modo especial, na seqüência: "*Pq - mas a nossa não é mais fácil?/ a gente fala*", o enunciador busca controlar seu dizer, com a seqüência: "*ah é/ ah é/ mil vezes mais fácil/ mas eu achei bonita*", reforçando o atributo "beleza" e não mais "facilidade".

Ainda que o inglês ocupe o lugar da língua mais desejada pelos enunciadores, as línguas alemã, francesa, espanhola e italiana encontram também lugar na manifestação desse desejo. O inglês é apontado por ser uma língua “sintética”, mais “objetiva” e, portanto, mais fácil de ser aprendida; o francês, por ser mais “culto” do que o português e também mais falado no mundo; o espanhol é apontado por ser “mais falado” no mundo do que o português e por ser dos países vizinhos ao Brasil; e o italiano, por ter “sonoridade agradável”. Além disso, as línguas francesa, espanhola e italiana são escolhidas pelos enunciadores por serem “neolatinas”, e, por serem, portanto, tão bonitas quanto o português, com sons “harmoniosos” e mais “suaves” do que os de outras línguas. Note-se que, ao escolher uma língua neolatina, os enunciadores, ao mesmo tempo, desejam e não desejam uma outra língua, pois a escolhida permanece na esfera das neolatinas. A escolha dessas línguas aponta para a identificação do enunciador com os povos que a falam, bem como com os países onde são faladas, e com tudo o que esses países e povos representam simbolicamente para eles.

O desejo de não trocar a língua materna estabelece uma relação interdiscursiva com discursos intensamente difundidos no século XIX, quando escritores como Gonçalves Dias, José de Alencar, Junqueira Freire, Montalverne, com maior ou menor ênfase, defendiam a diversificação do português do Brasil, procurando, com isso, marcar a autenticidade do português brasileiro e romper com o passado de colonização portuguesa (de Luca, 1999), polêmica que volta na Semana de Arte Moderna de 1922, e nas décadas de 30 e 40, quando se discutia o estabelecimento da língua nacional (entenda-se *oficial*, conforme a noção estabelecida neste trabalho) (Dias, 1995). O desejo de rompimento

com o povo português, absorvido na representação de língua, estava presente no século XIX e ainda continua. Os discursos nessa direção revelam a necessidade do enunciador de buscar uma origem para a sociedade brasileira que transparece no desejo de fixar uma origem também para a língua portuguesa do Brasil. Por extensão, talvez possamos afirmar que se trata da manifestação do desejo do enunciador de redimensionar uma "identidade brasileira".

Conforme o exposto, as razões para a hipotética troca da língua materna seriam: ter uma língua reconhecidamente internacional e ter uma língua mais fácil de ser aprendida. Já as razões para a não mudança da língua girariam em torno de argumentos, como: a preservação da história e da identidade cultural do povo, de patriotismo ou nacionalismo, a “formatação” do cérebro para o aprendizado de línguas estrangeiras e a possibilidade do aprendizado de línguas estrangeiras.

Antes de tecermos as considerações finais do capítulo, apresentaremos uma seqüência discursiva que ilustra a contradição do enunciador na construção da representação "uma língua não internacional".

(28a) é uma língua notoriamente difícil / em termos de estrutura / acho que é difícil / algumas formas estativas / eu não sei muito se é difícil ou não/ mas como eu vejo estrangeiro / eu trabalho com estrangeiro / eu vejo dificuldades que eles têm em aprender a língua (E-7)

(28b) eu prezo a língua que eu falo/ de uma certa forma eu até/ eu não tenho nenhum sentimento coloniza/ de colonizado ou de terceiro mundista de achar que/ que é uma língua menor / ou que não é uma língua // apesar de ser européia / não é uma língua com o mesmo *status* das outras/ em termos social/ econômico/ talvez / mas muitas vezes eu já/ eu já me peguei falando com uma pessoa estrangeira/ comigo mesmo/ falando eu tenho o privilégio/ de falar essa língua para poder ler Cecília Meireles no original (E-7)

(28c) se eu pensar como alguém talvez vivendo na década de noventa/ nesse século / se eu pensasse em termos profissionais/ eu fosse talvez muito racional / e muito calculista / eu talvez poderia pensar que seria o caso de trocar pelo inglês/ porque afinal de contas é uma língua que me dá ferramenta/ eu estaria falando uma língua internacional / isso teria vantagens/ diversas em todos os campos / em expressão / certo?/ em recepção no nível cultural / como todas as músicas praticamente em inglês / certo?/ profissional sem dúvida porque no mínimo poderia se dar aula da própria língua / certo?/ praticamente no mundo inteiro / já teria talvez um/ uma/ uma vantagem de antemão / mas isso digamos assim/ sendo/ sendo calculista / seria uma coisa assim profissional (E-7)

A contradição ganha visibilidade nas seqüências:

- a) *é uma língua notoriamente difícil / em termos de estrutura (28a)*
- b) *eu não tenho nenhum sentimento coloniza/ de colonizado ou de terceiro mundista de achar que/ que é uma língua menor / ou que não é uma língua // apesar de ser européia / não é uma língua com o mesmo status das outras (28b)*
- c) *eu tenho o privilégio/ de falar essa língua para poder ler Cecília Meireles no original (28b)*
- d) *se pensá em termos/ se eu pensar como alguém talvez vivendo na década de noventa/ nesse século / se eu pensasse em termos profissionais/ eu fosse talvez muito racional / e muito calculista/ eu talvez poderia pensar que seria o caso de trocar pelo inglês/ porque afinal de contas é uma língua que me dá ferramenta/ eu estaria falando uma língua internacional (28d)*

A contradição desponta na qualificação da língua como "difícil", acompanhada do advérbio "notoriamente", que fortalece o atributo. Em seguida, vem o relevo atribuído à língua por meio da qual se pode ter acesso a obras de grandes autores e, por fim, o desejo de trocar de língua, materializado com o advérbio "talvez", que modaliza o dizer, além da expressão "em termos" e dos adjetivos "racional" e "calculista", antecidos estes pelo advérbio "muito", que revigora as constelações de sentidos dos adjetivos.

Os destaques (b) e (d) da seqüência comportam uma contradição, materializada nas seqüências: "*eu não tenho nenhum sentimento coloniza/ de colonizado ou de terceiro*

mundista" e *"porque afinal de contas é uma língua que me dá ferramenta/ eu estaria falando uma língua internacional"*. O enunciador nega uma posição de submissão em relação à língua do outro e, em seguida, acolhe a possibilidade de troca da língua, inicialmente com certa cautela, marcada pela modalização e pelas formas verbais no subjuntivo ("pensasse", "fosse") e no futuro do pretérito ("poderia pensar", "seria", "estaria"), e, posteriormente, a asseveração ("é uma língua que me dá ferramenta").

3.4) Considerações finais

As representações para a língua portuguesa como "rica", híbrida e não internacional configuram a instância língua nacional, na medida em que mobilizam também representações do país – enquanto nação –, e dos falantes da língua – da comunidade lingüística imaginada –, construída num espaço discursivo que conjuga e dissipa representações da língua do outro (e do outro), tomadas, pelo enunciador, em relação à sua língua materna e a si próprio. Essas representações são alicerçadas na língua do outro, que se desdobra nas variantes diatópicas do português brasileiro, no português falado em outros países e nas línguas estrangeiras. As representações da língua e dos falantes ocupam um espaço fluido, sem delimitações, pois das representações de língua os enunciadores deslizam para as representações dos falantes, ou melhor, do outro.

As posições enunciativas que figuram na instância da língua nacional são as que mais reportam à comunidade (lingüística) imaginada, às verdades e discursos sobre a

nação e à sociedade brasileira. As representações constituem-se em enunciados definidores da nação, que tanto podem ser aceitos ou rejeitados pelos enunciadores. Nesse espaço enunciativo, discursos de outros domínios atravessam e constituem as representações da língua nacional; discursos que tanto podem ser da "ordem do dia", como os que materializam a ideologia da globalização, como os que remontam há séculos, como os que materializam a necessidade de o Brasil ter uma língua tipicamente sua, diferente da de Portugal. Sustentados pela ideologia da globalização, os discursos sobre a importância do inglês como língua de comunicação internacional perpassam os dizeres de todos os enunciadores, até mesmo dos não escolarizados.

Interdiscursivamente, as representações de língua "rica" e híbrida dialogam com a representação de língua ideal, quando são pressupostos falantes capazes de utilizarem todas as possibilidades expressivas da língua, tomadas, em geral, pelas representações da língua imaginada das gramáticas normativas. Essas representações entrecruzam-se, também, com a de língua "difícil", criando um efeito de circularidade entre elas.

Ao esboçar as representações da língua nacional, os enunciadores tecem, furtivamente, representações para sua língua materna, já que os seus desempenhos lingüísticos, ainda que implicitamente, servem de parâmetro para a construção das representações da língua nacional. Assim, cada enunciadador constrói uma identidade lingüística para si, filiando-se a determinados dizeres – assumindo um lugar nas relações de poder –, processo que se dá por meio das identificações que encontram eco no inconsciente de cada enunciadador.

CAPÍTULO 4

A LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA MATERNA

São pressupostos, nesta pesquisa, enunciadores que se constituem em sujeitos sócio-históricos, afetados pelo inconsciente e pela ideologia, o que nos leva a defender que as experiências de cada um, devido às oportunidades que tiveram ao longo da vida, trazem certamente, alguma diferença para suas posições enunciativas em relação à língua portuguesa como língua materna. Assim, o fato de um enunciador fazer um curso de Letras e, depois de formado, optar pelo ensino da Língua Portuguesa como materna e não pelo ensino de uma língua estrangeira, ou um enunciador fazer um curso de Física ou de Ciências da Computação e optar pelo trabalho na elaboração de ferramentas computacionais para revisão de textos em português, e não por uma área como a Física Nuclear, por exemplo, estudar ou não uma língua estrangeira, ter ou não estado no exterior, são experiências que, de alguma forma, trazem diferenças para as posições enunciativas assumidas pelos enunciadores em relação à língua portuguesa como materna, assim como trazem diferenças para a relação de cada um com as línguas estrangeiras. Esses acontecimentos na vida dos enunciadores são as contingências que se configuram em singularidades, como veremos mais adiante.

Gadet & Pêcheux (1984), analisando a história das idéias sobre a língua, observam que, ao longo da história da humanidade, houve sempre “homens loucos por suas

línguas”, loucura que, para alguns, concretiza-se numa escrita fluida, como a literária, por exemplo, enquanto para outros, materializa-se na rigidez de teorias lingüísticas. Nós acrescentaríamos, ainda, que alguns homens loucos por suas línguas (e pela do outro) se aventuram a engessar a língua em gramáticas, dicionários e, mais contemporaneamente, em ferramentas computacionais. São contingências que, mais que contribuem, constituem alguns enunciadores como homens loucos não apenas por *suas* línguas, mas *pelas* línguas.

Se o enunciador é tomado como um sujeito de linguagem, então, como as representações da língua portuguesa podem afetar o seu desempenho lingüístico? É o que tentaremos responder neste capítulo, procurando compreender como o enunciador "se percebe" na língua, o que inclui as representações que ele constrói do seu desempenho lingüístico.

A língua é constituída num feixe de relações imaginárias complexas que, em termos de desempenho lingüístico tanto oral como escrito, inclui o que o enunciador *imagina* fazer com a língua (materna ou estrangeira), o que ele *fantasia* sobre o seu desempenho lingüístico, o que o ele *diz* fazer. Essas relações são constituídas pelas relações com o outro, atravessadas pelo imaginário.

Como exposto anteriormente nos capítulos 4 e 5, ao enunciar sobre a língua portuguesa enquanto oficial e nacional, a língua materna do enunciador, sub-repticiamente, desenha-se no emaranhado de representações das línguas (portuguesa e estrangeiras), ora despontando e, assim, ganhando visibilidade, ora se ocultando. Nessa rede complexa de representações da língua oficial, nacional e materna, despontam *flashes*

da subjetividade do enunciador, revelando seu desejo de completude e de individualização e o encontro com a falta e a incompletude.

4.1) Uma língua “bonita”¹

A língua portuguesa como materna é representada aos olhos dos enunciadores como “bonita” por duas razões. Uma delas é que ela lhes parece tão interna e natural, como observa Revuz (1998), por não se lembrarem do momento em que se deu, nem como se deu o aprendizado. A segunda razão deve-se aos momentos de satisfação com o dizer, quando, inesperadamente, o enunciador diz algo que foge ao seu controle. Acrescentaríamos que tal satisfação com o dizer pode ocorrer quando o enunciador expressar determinados pensamentos e, de modo especial, sentimentos. Como já vimos anteriormente, esses momentos constituem, como denomina Authier-Revuz (1998:78), “felicidade de dizer”.

Vejamos a próxima seqüência, resultante da pergunta: “Cite três pessoas, sem ser escritores, que você considera que sabem bem português. Por quê?”

(29) você nasce com aquela língua e aquela língua é aquela que faz parte de
você / certo?/ quer dizer / por isso que a gente tem a segunda língua /
segunda/ nunca vai ser primeira / certo?/ ou seja / não vai ser primeira no

¹ As aspas, em *bonita*, sinalizam a “escolha” de tal item lexical pelos enunciadores, cujos sentidos são desdobrados ao longo das seqüências discursivas.

sentido de que você não vai dominar da mesma maneira / você não vai senti da mesma maneira a língua / certo?/ inclusive pra expressar coisas que você só consegue expressar na sua língua materna/ certo?/ sentimento essas coisas todas/ mesmo que você tenha recursos na outra língua / quanto mais íntimos eu acho os sentimentos / maior a tendência de você expressar na sua língua (E-2)

A repetição da expressão “*da mesma maneira*” antecedida pela locução verbal na negativa “*não vai dominar*” e a outra ocorrência, também uma locução verbal na negativa, porém, com o verbo “sentir” (“*não vai sentir*”), criam uma oposição entre as duas línguas: a materna, por meio da qual, supostamente, tudo se pode dizer, e a estrangeira, com a qual nem tudo se pode dizer. Vale assinalar que o enunciador dessa seqüência é fluente em inglês e residiu quatro anos nos Estados Unidos e um na Inglaterra; conhece, então, a língua estrangeira pela *práxis*. Ao falar de certos sentimentos em língua materna, o enunciador acredita ter um dizer sem falhas, o que responde ao desejo de unicidade que o faz procurar fixar uma definição para “segunda língua”, quando, então, o sentido lhe escapa pela não-coincidência das palavras consigo mesmas, na forma negativa, como em “*não vai ser primeira no sentido de que você não vai dominar da mesma maneira / você não vai senti da mesma maneira a língua*”. Também indica o “escape” do sentido a expressão “certo?”, repetida quatro vezes, que, na seqüência, é configurada como uma tentativa de o enunciador verificar se o interlocutor, no caso o pesquisador, compreendeu seu dizer tal como desejava. Os verbos “dominar” e “sentir” apontam, respectivamente, ao exterior – a algo que se pode adquirir – e ao interior – a algo inerente ao enunciador.

A repetição do pronome “você”, que aparece sete vezes, e a ocorrência de “a gente”, formas pronominais que se equivalem, pois se referem ao enunciador, ao enunciatário e a todos os que falam uma segunda língua desenharam a representação construída pelo enunciador da sua língua materna, como sendo idêntica à de qualquer outro falante do português do Brasil.

O enunciador acredita ter uma língua potente, já que, na sua ilusão, por meio dela é capaz de verbalizar sentimentos íntimos, o que, para este enunciador, não seria possível com a língua estrangeira. No entanto, ele não a controla como imagina e deseja, pois as expressões explicativas “quer dizer” e “ou seja”, não-coincidências do dizer, tal como vimos acima, a repetição do pronome “você” e da expressão “certo?” despontam na enunciação, revelando *flashes* do seu inconsciente, mostrando-se, assim, um sujeito dividido, constituído pela falta.

Vejamos a próxima seqüência discursiva, produzida por um enunciador também fluente em uma língua estrangeira – o francês – e que residiu dois anos na França. Essa seqüência é decorrente da pergunta: “Você já viajou para o exterior? Quando esteve fora, o que você sentiu ao ouvir alguém falando português do Brasil nas ruas (ou na TV, ou no rádio)?”

(30) posso falar francês / tudo bem / me sinto bem ou faço um esforço para me sentir bem / né?/ mas só que no conversar com ele / o meu sentimento / o meu pensamento / a minha alma / ela vai reduzida ali quase sessenta por cento / tá?/ só sobra mesmo aquilo que eu tenho que falar porque a minha alma eu não consigo traduzi em francês / e a língua é alma / certo? (E-8)

Igualmente como em (29), o enunciador se depara com a impossibilidade de uma língua estrangeira poder tudo dizer, fortalecendo sua ilusão de que com a língua materna isso seria possível. Essa aparente completude da língua materna, no entanto, vaza pelo não-um do dizer nas expressões “tá?” e “certo?” que, mais do que certificar a compreensão do enunciatário, revelam a ilusão do enunciador de poder conter o sentido do seu dizer, o Um. Nesse contexto, essas expressões funcionam, então, como não-coincidências interlocutivas. Com a metáfora “*língua é alma*”, juntamente com a negativa antecedente: “*a minha alma eu não consigo traduzi em francês*”, é materializado o discurso, num movimento interdiscursivo, de que a língua é a roupagem do pensamento, e é dicotomizada em informação (“*só sobra mesmo aquilo que eu tenho que falar*”) mais sentimento ou emoção (“*a minha alma / ela vai reduzida ali quase sessenta por cento*”). Na sequência, “*posso falar francês / tudo bem / me sinto bem ou faço um esforço para me sentir bem / né?*”, o conectivo “ou” revela a relação do enunciador com uma língua estrangeira, que, ora parece habitá-lo, ora não. Não se sentir *na* língua estrangeira, leva-o a construir a representação de falante nativo de tal língua, a saber, como aquele cujo dizer seria uno e controlável.

Retomemos parte da sequência (5), vista no capítulo 2, na seção 2.2 (*Uma língua ideal ou língua como sinônimo de gramática*), decorrente da pergunta: “Pense numa situação hipotética: se nós pudéssemos trocar de língua e, feita a escolha, passássemos a falar fluentemente a língua escolhida, você mudaria de língua materna? Se sim, qual língua você escolheria? Por quê?” Vale lembrar que o enunciador desta sequência

discursiva, assim como os dois anteriores, é fluente em francês e residiu catorze meses na França.

(5) o padre Nobuck / ele tá no seminário agora / né?/ mas ele de vez em quando tá na catedral / então um dia eu cheguei na catedral e ele perguntou/ “há quanto tempo você não se confessa?” / “há um ano” / “um ano?” / “é tava na França e eu não queria me confessar em francês” / aí ele começa a falar francês comigo / então / quer dizer [*riso*] (E-6)

O discurso relatado entra na materialidade lingüística, a fim de exaltar a competência na língua por parte do outro, mas acaba por revelar a relação do enunciador com a língua estrangeira e com a materna, manifestada por essa tentativa de reproduzir o ato de enunciação. O discurso relatado é sempre uma forma de (re)criar, por meio da memória discursiva, um ato de enunciação. Recriação do ato enunciativo que, atravessada pela interpretação e, portanto, pelo imaginário do enunciador torna-se uma *criação*.

Nas três seqüências vistas até aqui, nesta seção, os enunciadores têm a ilusão de que a língua materna habita o seu corpo e confunde-se com o que acreditam sentir e, em extensão, com o que acreditam ser. A língua do outro é tomada como insuficiente, contrariamente à materna, por meio da qual, no imaginário dos enunciadores, tudo se pode dizer. Pautados nas próprias experiências com as línguas estrangeiras que incluem as representações dessas línguas, esses enunciadores assumem uma postura descrita em relação às línguas, tanto portuguesa como estrangeiras, ao procurarem descrever certos usos das línguas.

A felicidade com o desempenho lingüístico pode manifestar-se, também, quando o enunciador passa a compreender partes do funcionamento da língua materna por meio de

uma língua estrangeira, parecendo-lhe, assim, que sua língua materna é transparente, translúcida. É o que ocorre em (31), seqüência decorrente da pergunta: “Você acha que estudar/conhecer língua(s) estrangeira(s) pode ajudar a refletir sobre a própria língua? Por quê?”

(31) muitas coisas eu entendi no português a partir do francês / é / engraçado / palavras / expressões / o *talvez* / eu falava / “o que que é *talvez*/ meu Deus?” / mas o *talvez* no francês é *peut-être*/ *pode ser* / né?/ quer dizer / “*talvez* ali/ *peut-être* aqui” / o *talvez* é o *pode ser* e/ e outras expressõezinhas de/ de/ mesmo o uso de preposições/ uma coisa muito/ muito/ muito assim legal que eu vi na França (E-8)

O enunciador constrói um discurso relatado de um monólogo, que parece imprimir maior veracidade para uma descoberta sua na língua materna pelo fluxo da estrangeira. Assim, para falar da própria língua, ancora-se na exaltação da língua estrangeira. A seqüência “*uma coisa muito/ muito/ muito assim legal que eu vi na França*” revela a tentativa do enunciador de fixar um sentido para o relato de uma experiência sua com as línguas materna e estrangeira, mas o não-um irrompe na seqüência discursiva por meio do adjetivo “legal”, que não cobre o sentido desejado, como sinaliza a repetição do advérbio “muito” seguido do advérbio “assim”.

Conforme o exame dos registros do *corpus*, a representação “a língua portuguesa é bonita” foi recorrente nas formulações de todos os enunciadores, enquanto “riqueza” e “dificuldade” são vistas como qualidades intrínsecas à língua, o atributo “beleza” é tomado como inerente ao desempenho lingüístico, que tanto pode ser do próprio enunciador como do enunciatário. Dependendo das representações que o enunciador

constrói para a língua, a beleza poderá estar num dizer que representa a língua oficial, ou num que representa uma variante diatópica, assim como em construções lingüísticas tomadas como sofisticadas, tais como uso de palavras pouco comuns, de metáforas, de trocadilhos...

A felicidade com o desempenho lingüístico poderá aflorar, aos olhos do enunciador, não apenas com a própria enunciação, mas também com a audição de um outro enunciador, o que, parafraseando e estendendo a noção de Authier-Revuz (1998), seria “felicidade do ouvir”. A seqüência (32) materializa esse tipo de satisfação do enunciador com a língua materna. Ele é decorrente da pergunta: “Você se considera um bom conhecedor da língua portuguesa, tanto na oralidade quanto na escrita? Por quê?”

(32) no congresso em Curitiba [*Congresso de Lingüística Computacional, na área de Processamento de Linguagem Natural (PLN)*] tava observando o pessoal falando e fiquei impressionadíssimo com a Claudia [*professora que atua na área de PLN*] porque / não só porque ela fala um português complicado / como também ela não deixa nenhuma sentença sem completar / então parece que o raciocínio dela/ ela não faz / você viu o que eu falei / “o raciocínio dela” parei “ela não faz”/ eu não completei a sentença / já mudei // isso a Claudia não faz / eu não só prestei atenção nisso/ mas eu só prestava atenção/ ficava embevecido com aquele uso do português / com aquele falar assim macio / constante / maravilhoso / eu acho que algumas pessoas fazem isso/ não saberia dizer quantas/ certamente algumas pessoas fazem isso / eu não sei dizer quantas (E-1)

A beleza da língua, tomada na oralidade do outro, é definida com os adjetivos “macio”, “constante”, “maravilhoso”, “complicado”; este último produz efeitos de sentido de algo positivo, diferentemente do “complicado” do seqüência (3), no capítulo 4, que produz efeitos de sentido negativos.

Os adjetivos “macio” e “constante” põem em cena a sonoridade da língua, enquanto o “complicado” reporta a um “falar difícil”, “elaborado”, com palavras pouco comuns, o que não significa que o enunciador tenha entendido tudo o que ouviu, mas que, mesmo não entendendo, os sons da língua portuguesa lhe soaram, naquele momento, agradáveis. O parâmetro para considerar a língua portuguesa “bonita”, por meio do desempenho lingüístico do outro, vai além da obediência às regras gramaticais. Como já dissemos, há outros elementos, como admiração pelas idéias de um determinado falante, elementos da sua voz, sua posição social etc... que levam o enunciador a considerar “bonita” a língua do enunciatário, o que poderá levá-lo a imitar o seu desempenho lingüístico. São as identificações do enunciador com o enunciatário que encontram eco no inconsciente.

Ainda na seqüência (32), a não-coincidência do dizer “*você viu o que eu falei*” é uma auto-reflexão sobre o modo do seu dizer e, assim, uma apreciação da sua língua materna.

Vale abrir um parêntese, aqui, para registrar que a “felicidade do ouvir” pode ocorrer também na língua estrangeira, mesmo quando ela não é compreendida pelo enunciador, como é o caso da próxima seqüência, de um enunciador não-escolarizado, resultado das perguntas: “Você gostaria de aprender uma língua estrangeira? Que língua você gostaria de aprender? Por quê?”

(33) eu cobiço a língua espanhol/ eu cobiço/ quando eu vejo na televisão um espanhol falando ali / assim eu queria tá conversando/ queria tá falando/ mas aí a linguagem também é outra / é português / né?/ mas só pelo ritmo/ pelo ritmo da conversa dele / a gente se agrada / se agrada/ eu acho que a linguagem espanhola eles são mais divertido / pela mente da gente/ sabe?/ pela mente da gente são mais divertido / porque quando a senhora se engraça

com uma parte de conversa / é porque a gente acha que aquilo / entrou na mente da gente e fez qualquer diferença / então eu acho tão divertida a conversa dele / o espanhol / o japonês / né?/ as duas línguas que eu fico mais a par deles / tanto na televisão/ como/ assim no tempo que nós tamos migrando por aí/ a gente se engraça com as palavra dele/

Pq – alguma coisa o senhor consegue entendê?/

E – é alguma coisa gente consegue alcançá também dentro da conversa dele / né?/ mesmo que a gente não teve estudo por nada / por isso / mas infelizmente/ é o que vem/ que eles dentro da mente/ tudo é bem colocado / né?/ tudo é bem colocado/ então/ eu me agrado com tudo o que tem / sabe?

(E-14)

A representação da língua do outro desliza para a representação do outro, sendo idealizado não apenas a língua, mas o falante – o outro. Talvez por não ser fluente em uma língua estrangeira, o enunciador a toma como sendo transparente, completa e estável, percepção revelada pela seqüência: "*dentro da mente/ tudo é bem colocado*" e pela repetição de "*tudo é bem colocado*". Note-se que, para esse enunciador não escolarizado, tal como ocorre na seqüência (30), cujo enunciador é bilíngüe em português e francês, a língua se apresenta como a roupagem do "pensamento", metáfora construída pelas representações da língua do outro.

Em (33), ao falar da língua estrangeira exclusivamente pelo viés da audição e não da compreensão, o enunciador deixa escapar representações para sua língua materna, que, comparada à estrangeira, não lhe parece completa. Não compreendendo a língua estrangeira, ela passa a ser idealizada como completa, atributo revelado por uma seqüência de definição ("*tudo é bem colocado / né?/ tudo é bem colocado*"), que, incluindo na composição lingüística o pronome indefinido "tudo" e o advérbio "bem", exclui qualquer possibilidade de incompletude.

A felicidade do ouvir ganha visibilidade na avaliação da língua do outro feita pelo enunciador na seqüência: “*fez qualquer diferença*”, em que ele sinaliza uma possível mobilização desencadeada pelo ouvir da língua do outro.

Na seqüência discursiva (27), vista anteriormente no capítulo 3, seção 3.3 (*Uma língua não internacional*), ocorre processo semelhante, no qual o inglês é idealizado por um enunciador não escolarizado.

Vimos até aqui relatos de felicidade do dizer e do ouvir – como estamos denominando o contentamento em ouvir o outro – sobretudo na língua materna, sem esquecer que isso ocorre também nas estrangeiras. Vejamos, agora, duas seqüências que flagram momentos de felicidade do dizer. Um deles, (34), é decorrente da pergunta: “Cite três pessoas, sem ser escritores, que você considera que sabem bem português. Por quê?”; e o outro, (35), da pergunta: “Você acha que estudar/conhecer língua(s) estrangeira(s) pode ajudar a refletir sobre a própria língua? Por quê?”

(34) no uso da língua coloquial / em canções é o Chico Buarque / né?/ então às vezes é a música / eu acho que “Construção” é um/ é uma construção estupenda [*riso*] / né?/ em cima da língua / como alguém pode pensar em usar só proparoxítonas / né?/ e de repente tornar aquilo tudo muito móvel / né? (E-7)

(35) uma coisa interessante é que eu // que me lembro muito bem / quando eu tava sendo alfabetizada eu tinha dificuldade pra saber o que era pronome / aí eu entendi o pronome / com// né?// eu entendi // com os anos / né?/ com o amadurecimento / né?/

Pq - pronome oblíquo?

E - é // qualquer tipo de pronome / eu tinha dificuldade de entender / e // eu trabalhei com a função do pronome na sexta série e eu percebo que tem alunos também que ainda não assimilaram / né?/ assim // eles não assimilaram completamente// assimilaram/ mas não tanto quanto eu esperava

/ alguns / não todos / e eu tinha essa dificuldade também / eu lembro
perfeitamente/ e na língua estrangeira eu tenho a mesma dificuldade / eu
tenho problema // o meu problema é pronominal [*riso*] é pronominal (E-4)

Nas duas seqüências, os enunciadores revelam um momento de prazer com a língua materna, por meio de risos subseqüentes aos trocadilhos que, inesperadamente, escapam sem que tenham controle sobre seu dizer. Em (34), o trocadilho é criado com a palavra “construção”, a partir de duas acepções: construção como “edificação” e construção como “colocação das palavras nas frases”, e que, no exemplo dado na seqüência, seria colocação das palavras nos versos da letra da música.

Em (35), o enunciador sinaliza para uma explicação da sua dificuldade com o emprego dos pronomes, tanto na língua materna quanto nas estrangeiras. A explicação para sua dificuldade não se concretiza, ficando suspensa por alguns segundos e, em seguida, desponta no dizer um trocadilho, construído com a associação da palavra “pronominal” à “problema”, em: “*o meu problema é pronominal [riso] é pronominal*”. Esse trocadilho constitui-se também numa felicidade de dizer (Authier-Revuz, 1998:78-9).

Esses jogos com o significante, que podem ser um trocadilho como nas seqüências (34) e (35), assim como um chiste, um anagrama... emergem do desejo inconsciente na materialidade lingüística e estão, assim, conforme Milner (1987), na ordem da alíngua. Eles apontam para um “(...) ‘excesso’ no querer dizer consciente”, já que não era demandada e que, “abrindo o dizer sobre a dimensão – excêntrica – da ‘verdade’ inconsciente de um sujeito dividido, abre, ao mesmo tempo, nesse dizer, a falha de seu impossível controle” (Authier-Revuz, 1998:78).

Esses instantes de satisfação com a língua materna levam o enunciador a construir e (retro)alimentar as representações para a língua portuguesa como sendo “bonita”, além de “rica” e ideal, como vimos anteriormente, pois ela teria elementos – um léxico extenso e inúmeras possibilidades de construções sintáticas – que o tornariam capaz de expressar inteiramente seus sentimentos e pensamentos.

Conforme o exposto, a beleza da língua materna é, assim, mais do que (e não só) entendimento, mas também um gesto de “pavoneamento” do enunciador, como em (34) e (35), assim como a beleza pode estar num gesto de escuta, como em (32). A beleza é vista também nas variantes diatópicas, como vimos na sequência (16), por exemplo.

De acordo com os registros do *corpus*, a beleza estaria, segundo os enunciadores escolarizados: (i) na sonoridade da língua, cujos sons não ferem os ouvidos, em oposição a outras línguas que teriam sons “rudes”, “agressivos”; (ii) na pronúncia das palavras (dicção), que, na visão de alguns enunciadores, deveria ser idêntica à forma escrita; (iii) na diversidade de falares regionais, quando vistos de modo positivo; (iv) nas construções de frases supostamente completas; (v) no uso de palavras raras/pouco usadas; (vi) em construções sintáticas pouco usuais, representação que remete também à de uma “língua rica”; (vii) na construção de metáforas e outras construções, como trocadilhos, ironia... Para os não escolarizados, a beleza estaria centrada nos elementos arrolados nos itens de (i) a (iii), além das representações das variantes diastráticas, materializadas por enunciadores escolarizados, os quais, supostamente, teriam um falar “difícil”, mas bonito.

4.2) Uma língua "fácil"²

Atribuir à língua a qualificação "fácil" ocorreu predominantemente nas formulações dos enunciadores não escolarizados que destacam a facilidade para falar. O aprendizado da língua materna, como sinaliza Revuz (1998), é algo tão natural que o sujeito não traz lembranças de como se deu o processo de aprendizagem, ou seja, como se tornou um ser falante (*parlêtre*, na denominação de Lacan), um sujeito de linguagem (Casanova, 1982). A língua materna passa a fazer parte do enunciador como a própria voz faz parte de seu corpo.

Os enunciadores não escolarizados dicotomizam a língua portuguesa em oral e escrita, construindo representações diferentes, de acordo com a modalidade. Já grande parte dos escolarizados vê a língua escrita como materialização da fala, decorrendo a representação de que "falar bem" é falar seguindo as normas gramaticais.

Retomemos duas seqüências discursivas analisadas anteriormente: o (3) e o (24). O primeiro deles é resultado da pergunta: "Como você vê a língua falada por pessoas de outras regiões, de outros Estados?"

(3) ela é mais fácil de falá/ né? / pra conversá com as pessoas / eu acho bem mais melhor/ às vezes é complicada/ né?/ [riso] na parte de estudo / pra aprendê assim / falá bem mesmo / ela é/ ela é complicada// [pausa] agora é fácil / pra quem tem vontade de aprendê / é fácil/ ela é bem mais fácil / agora se você não entende / ela é mais difícil de aprendê/ [pausa] ah/ tem tanta coisa / por exemplo / a gente vai/ vê um produto / vai comprá um produto não sabe o nome / a gente tem que perguntá pra outra pessoa pra ela falá o nome /

² As aspas, em *fácil*, sinalizam a "escolha" de tal item lexical pelos enunciadores, cujos sentidos são desdobrados ao longo das seqüências discursivas.

eu acho complicado / né? / eu acho difícil / em vários lugares que a gente vai assim / nome de ônibus / vila / a gente fala / “nossa / mas onde será que é essa vila com essa letra que eu num sei?/ onde eu tô que eu num sei” / tem que ficá perguntando pros outros / de um lado ela é boa de falá / fácil / de outro lado ela é meio difícil / meio complicado // é as duas coisa (E-15)

Como em nenhum momento da entrevista dirigida aos não escolarizados é feita a cisão entre língua oral e escrita, divisão estabelecida e relevante nessa sequência, pelo fato de o enunciador ver a língua como "fácil" porque fala; assim, na sua ilusão, acredita-se "comunicar" com o outro. A facilidade da língua é construída discursivamente em oposição à dificuldade quando escrita, tomada como inerente à língua. A sequência "*eu acho bem mais melhor*" refere-se à representação da língua do outro, tomada como a escrita da língua portuguesa e qualquer outra língua que o enunciador não entenda, já que o atributo "facilidade" está situado no mesmo espaço do entendimento. A língua escrita ganha, de certa forma, a representação de língua ideal, pois o enunciador vê a escrita como uma forma de completude. Na sequência em questão, o adjetivo "melhor" pressupõe uma comparação com um objeto do mesmo domínio (que seria a língua portuguesa com as estrangeiras), não explicitado pelo enunciador, funcionando, assim, como um fantasma na construção dessa representação da língua.

Apesar de dirigidos a práticas com a língua, como a fala e a leitura/escrita, os atributos "fácil" e "difícil" são tomados, respectivamente, como inerentes ao enunciador e à língua. A oralidade é vista, assim, como parte do corpo do enunciador, enquanto a escrita, como externa a ele, fora do seu domínio.

A escrita, nessa sequência, é idealizada, pois o enunciador materializa uma suposta completude para a língua – e para o outro – por meio da representação da escrita. Dessa

maneira, a sequência interrogativa, que é também a reprodução de um monólogo – "*onde eu tô que eu num sei?*" – marca a posição do enunciador nas relações de poder, como aquele que não tem o domínio de um conhecimento – o da escrita – que, supostamente, conferiria completude ao outro.

Conforme o exposto no capítulo 2, na primeira seção (*Uma língua "difícil"*), dentre os enunciadorees escolarizados, apenas um declara ser a língua "fácil", diferentemente dos não escolarizados que declaram ser "fácil" justamente porque a falam.

A sequência discursiva (24) foi produzida a partir da pergunta: "Dê três qualidades (boas ou ruins) para nossa língua. Por que essas qualidades?"

(24) eu acho que a gente fala bem certo / tem alguns por aí que / fica enrolando / a gente não entende a língua deles / baiano mesmo / eu não entendo a língua do baiano / fica enrolando / enrolando / falando enrolando / eu não entendo / se eles não fala a nossa língua / eu acho que a gente fala bem mais melhor viu? / pra entendê as pessoa / fala bem mais melhor (E-15)

Em (24), a facilidade da língua também está centrada no entendimento, visto, porém, não na oralidade, tomada em oposição à escrita, mas na oposição entre a sua variante diatópica e as demais. A sequência "*a gente fala bem certo*" e a repetição "*a gente fala bem mais melhor/ viu?*" configuram-se numa tentativa do enunciador de fixar um sentido para seu dizer, construindo uma identidade enquanto "falante" que, por meio do sintagma nominal "*a gente*", inclui ele próprio, o enunciatário e os demais "falantes" imaginados da mesma variante diatópica.

4.3) As representações da língua materna e a alteridade explícita

Iniciemos a seção, revendo a seqüência discursiva (15b), em que o enunciador mostra construir as representações de seu desempenho lingüístico a partir do olhar do outro. Essa seqüência é resultante da pergunta: “Você se considera um bom conhecedor da língua portuguesa, tanto na oralidade quanto na escrita? Por quê?”

(15b) comparando com a média/ sim / eu me considero [*riso*] / se não / se eu não fizer comparação / eu acho que// eu tive uma boa formação / acho a formação básica muito importante / tive assim a avaliação durante a minha vida como estudante / depois como já profissional / pesquisadora / mesmo em redação de teses / essas coisas e artigos científicos / eu sempre tive uma avaliação favorável no aspecto de usuária da língua / né?/ proficiente na língua / certo?/ então o que eu posso te dizer é isso / se eu me considero / acho que tem muito a ver com esse tipo de respostas que a gente tem dos outros / eu me comunico bem (E-2)

No início da formulação, o enunciador declara que o seu conhecimento da língua está acima do de outros falantes (“*comparando com a média/ sim / eu me considero*”); em seguida, recua nessa linha argumentativa (“*se não / se eu não fizer comparação / eu acho que//*”), suspendendo o dizer, suspensão que aponta para a constituição subjetiva do enunciador, revelando a tentativa de conter o Um, pela unicidade do dizer, que lhe escapa ao controle. Essa ruptura *funciona* como uma não-coincidência interlocutiva, do mesmo modo que a interrogativa “certo?” funciona na seqüência: “*proficiente na língua / certo?*” A seqüência final (“*eu me comunico bem*”) marca, novamente, a tentativa do enunciador de aplainar o sentido, construindo, concomitantemente, uma auto-imagem – uma identidade – junto ao enunciatário.

Nessa seqüência, há um embate entre as três instâncias da língua portuguesa: língua oficial, nacional e materna. A oficial, materializada no termo “avaliação”, reporta a apreciações de professores seus em geral; a nacional é materializada na expressão “com a média”, que pressupõe os outros falantes da língua portuguesa; e a materna é a representação que faz do seu desempenho lingüístico, tanto oral quanto escrito, constituída pelas representações das outras duas instâncias da língua.

A próxima seqüência discursiva ilustra também a construção de representações de língua materna pelo olhar do outro. Ele é decorrente da pergunta: “Se você tivesse que escolher três pessoas bem conhecidas no Brasil (jornalista, político, artista quando não está atuando em novelas ou filmes...) que você considera que sabem nossa língua, quais seriam elas? Por quê?”

(36) é a Xuxa também fala bem português / o Faustão / a // tem aquele rapaz que faz o jornal da Globo / eu esqueço o nome dele / que fala bem o português também [pausa]

Pq - qual? / o da noite? / o Jornal Nacional?

E - isso / é / Fátima Bernardes/

Pq - o marido dela?

E - isso / eles bem / fala muito bem o português/ o// também tem a Márcia/ que vive me corrigindo também/ pra falá certo também/

Pq - quem?/

E - a Márcia / fala bem também/ de veis em quando ela me corrige/ ela fala muito bem português/

Pq - quem que é a Márcia?

E - a secretária [a chefe do setor de limpeza na época] nossa (E-15)

Dentre as pessoas conhecidas publicamente, é curiosa a menção de uma pessoa próxima ao enunciador: após uma ruptura da cadeia enunciativa, seguida de pausa (/), há a referência a um enunciador do seu convívio ("a Márcia"), ao lado de nomes

publicamente conhecidos. O enunciador estabelece na sua enunciação uma oposição entre: "falar bem", equivalente a "falar certo" *versus* "falar errado", sendo a primeira maneira atribuída ao outro e a segunda, a si próprio. Ele assume uma posição nas relações de poder que é corroborada pela avaliação do outro pelo viés da língua. A repetição das seqüências "*fala bem*" e "*fala muito bem*", com o acréscimo de "muito", referindo-se ao outro; e "*vive me corrigindo*" e "*me corrige*" denunciam a busca do enunciador de fixar o sentido para o que diz: fixar, no discurso, o seu lugar e o do outro nas relações de poder.

A apreciação pelo desempenho lingüístico de outros falantes é recorrente nas formulações de todos os entrevistados e leva estes a procurarem imitar aqueles. Esse aspecto na representação da língua materna é o que veremos mais adiante na seção 4.5 (*As representações da língua materna construídas pela imitação do outro*) deste capítulo.

Os enunciadores dos registros desta pesquisa constroem representações do seu desempenho lingüístico pelas representações do olhar do outro para o seu desempenho – pela alteridade, então – num movimento de aproximação ou de distanciamento de tais representações. É por meio de identificações com essas representações que o enunciador poderá procurar corresponder ou não seu desempenho lingüístico, escrito e oral, a elas.

Com o exame dos registros do *corpus*, podemos afirmar que as representações das gramáticas normativas e dos dicionários funcionam, para os escolarizados, como um dispositivo panóptico (cf. Foucault, 1996c:177), pois cada enunciador constrói as representações da língua materna apoiado nas representações da língua oficial. Talvez por isso nenhum enunciador escolarizado, nem mesmo os professores de línguas, tenha se considerado proficiente na modalidade oral. Vários deles se consideram proficientes

apenas na escrita, reportando à língua delineada nas gramáticas normativas e no léxico estabelecido nos dicionários. A língua imaginada das gramáticas normativas e dicionários funciona como a língua do outro, já que acreditam na existência de falantes para essa língua hipotética.

Vejamos uma outra seqüência, decorrente da pergunta: “Você se considera um bom conhecedor da língua portuguesa, tanto na oralidade quanto na escrita? Por quê?”

(37) certos fundamentos mesmo/ teóricos/ mesmo prático/ certas práticas / digamos uso de / digamos de certos advérbios de/ de/ de preposições / né?/ eu acho que isso aí são coisas que condenam a gente / quando você diz / “eu sei falar uma língua / eu não sei falar uma língua” / né?/ eu até classifico assim a preposição / o uso da preposição / o bom uso da preposição como uso de expressões / porque você às vezes você usa uma expressão que não é bem aquela / né?/ como o / o famoso “a nível de” / né?/ que não é português/ né?/ é “em nível de”/ além do mais é uma coisa tão batida tão chavão em certas conversas de auditório / né?/ e nós passamos a utilizar isso totalmente/ não sabe/ depois você me pergunta/ “me dê um sinônimo então para ‘em nível de’”/ então eu fico meio perdido / né?/ que será que vem agora / não sei/ né?/ o que colocar no lugar?/ quer dizer / isso é conhecimento de língua ou é falta de conhecimento de língua / quer dizer/ mesmo em termos de vocabulário/ eu acho meu vocabulário assim paupérrimo/ né?/ [riso] eu consideraria o meu vocabulário assim / mas isso é tudo aquilo que eu digo pros meus alunos / isso você adquire com a leitura / mas eu acho que o meu não faz tanto progresso como o de outras pessoas/ eu não sei se é uma análise muito crítica da língua escrita ou talvez do meu conhecimento/ eu acho que pra escrever / pra falar / ainda precisa / ainda muita coisa (E-6)

É estabelecida uma relação entre a língua materna e a oficial, esta tomada nas minúcias do emprego da língua escrita registradas em gramáticas normativas, e a língua materna como a que falta, a língua que ainda não está completa. A avaliação que o enunciador tece para seu desempenho lingüístico tem como parâmetro, ainda, a língua nacional, materializada em “*outras pessoas*”, na seqüência: “o meu [vocabulário] não faz

tanto progresso como o de outras pessoas”. É manifestado, nesta seqüência, o conflito do enunciador no desejo de tudo dizer e a percepção da falta desse dizer, supostamente completo tomado como a língua imaginada das gramáticas normativas.

A “escolha” do verbo “condenar”, em “*são coisas que condenam a gente*”, revela a valoração do enunciador – professor de Língua Portuguesa – do saber gramatical. Trata-se de um saber gramatical que se localizaria não em regras gerais, mas em pormenores elevados à categoria de um conhecimento essencial para definir se um falante saberia ou não a língua portuguesa. Os sentidos que gravitam à volta de “condenar” conecta o discurso sobre a língua a um discurso jurídico, promovendo a gramática normativa a lei.

São significativos ainda, o adjetivo (superlativo) “paupérrimo” para caracterizar a avaliação que faz do seu domínio do vocabulário, e a seqüência com a qual o enunciador procura fixar o sentido para seu conhecimento: “*eu acho que pra escrever / pra falar / ainda precisa / ainda muita coisa*”, cuja repetição do advérbio “ainda”, revela um enunciador que se vê com uma língua materna faltante e o sonho de um dia atingir a completude. Nessa mesma direção, considerar seu domínio do vocabulário “paupérrimo” revela que a língua (ainda) lhe parece incompleta.

Essa relação entre a representação da língua materna e a da língua oficial é estabelecida até mesmo pelos não escolarizados. Vejamos a próxima seqüência de um não escolarizado, decorrente da pergunta: “Como você vê a língua que você fala, a nossa língua? Por quê?”

(38) ah/ é muito complicado // principalmente pra escrevê o português / eu não consigo/ é muito complicado // às veis eu falo errado / às veis falo

alguma coisa e tá tudo errado/ escrevo tudo errado/ falta letra/ como [do verbo “comer”] bastante letra [pausa]
Pq - o que você acha que faltaria pra você então se tornar um melhor falante do português/
E - estudá mais// é ir pra escola/ ir mais pra escola/ mais escola/ mais/ mais escola (E-15)

Mesmo não sendo escolarizado, faz parte do imaginário de língua desse enunciador um saber que, hipoteticamente, é ensinado na escola, e que apenas seria possível adquirir se passasse a freqüentar a escola. A suposta língua estudada na escola é trazida enfaticamente para o fio do discurso, por meio da repetição do advérbio “mais”, em “*estudá mais// é ir pra escola/ ir mais pra escola/ mais escola/ mais/ mais escola*”, que marca um lugar social do enunciador no discurso e também a tentativa da construção de uma auto-imagem junto ao enunciatário. Ele constrói uma representação para a sua língua materna aquém do que, na sua perspectiva, seria socialmente desejado, quando classifica seu dizer como “errado”, repetindo o termo “errado”, em: “*eu falo errado / às veis falo alguma coisa e tá tudo errado/ escrevo tudo errado*”. Considerando o campo semântico da palavra “errado”, o enunciador estabelece uma estreita relação entre as modalidades oral e escrita, estabelecida na repetição de tal palavra nas seqüências: “*falo errado*” e “*escrevo tudo errado*”. A repetição de “mais”, na seqüência destacada acima, e de “errado”, nessa última seqüência, funcionam como não-coincidências interlocutivas, pois o enunciador procura assegurar uma auto-representação junto ao interlocutor, procurando demarcar o que supostamente seria *seu* na enunciação.

A escola – espaço onde se aprenderia a ler e escrever – é vista como salvadora pelo enunciador, ao mesmo tempo que lhe parece inacessível; em outras palavras, a língua

ensinada na escola lhe parece impossível. Essa é uma diferença muito marcante entre os enunciadore s não escolarizados e os escolarizados. Enquanto para os escolarizados há a crença – e expectativa – de que, com um pouco de estudo, as regras prescritas pelas gramáticas normativas e grande parte do léxico seriam totalmente por eles internalizadas e passariam a fazer parte dos seus desempenhos lingüísticos, para os não escolarizados, chegar a ter uma língua socialmente prestigiada parece algo da ordem do impossível, pois, para isso, dependeria de eles terem freqüentado a escola ainda quando crianças.

4.4) As representações da língua materna e as representações da posição profissional

Nesta seção, veremos as representações da língua materna construídas a partir das representações da profissão exercida pelo enunciador. Vejamos duas seqüências que ilustram as representações da língua materna nessa direção.

O primeiro é de um profissional de Ciências Exatas e o segundo, de um professor de Língua Portuguesa. Ambas as seqüências discursivas resultam da pergunta: “Você se considera um bom conhecedor da língua portuguesa, tanto na oralidade quanto na escrita? Por quê?”

(39) eu acho que eu também escrevo bastante bem / bom/ escrever português/ escrever como nós escrevemos [*referindo-se a ele próprio e a uma colega da área de computação*] eu acho que é realmente é aquilo que seria o ideal / lógico que depois você tem acima do ideal / tem pessoa que tem / escreve

com arte / um escritor / que sabe fazer coisas diferentes coisas das quais/ as quais eu não sou capaz de fazer / mas isso é outra história/ eu acho que escrever bem português para / um profissional / uma pessoa que seja profissional não da área / da escrita / uma pessoa que seja escritora/ por exemplo/ muito bem/ se você lê um artigo científico/ você não precisa ter um conhecimento de português muito rebuscado/ então/ escrever como eu escrevo eu acho que é suficiente (E-1)

A avaliação que o enunciador faz do seu desempenho lingüístico passa por uma gradação ao longo da seqüência, que se inicia com a consideração de que sua língua é "ideal" e finda com a de que é "suficiente". Considerando a profissão, ele procura construir uma auto-representação enquanto enunciador junto ao interlocutor. A língua do outro, que serve de parâmetro para a construção das representações da sua língua materna, é fracionada na escrita dos escritores, conforme sua declaração, e a representação da escrita de outros falantes. O balizador desses dois espaços ocupados pela língua do outro é o adjetivo "ideal" que, na posição de fiel da balança, refere-se à sua escrita, conforme as representações do seu desempenho lingüístico escrito; acima do "ideal", estaria a língua dos escritores ("português rebuscado"), e, abaixo, estaria a escrita de outros falantes não mencionados, mas pressupostos.

Vejamos, agora, a segunda seqüência discursiva:

(40) eu sei/ eu sei que eu sei um pouquinho mais / né?/ pouquinho mais/ mas grande conhecedora da língua não sou / eu sei que eu não sou/ mesmo lidando com a língua/ né?/ mas grande conhecedora da língua não sou / grande conhecedor da língua pra mim// é o artista que escreve / sabe?/ que consegue mexer com as palavras e dar todo aquele sentido genial / que consegue fazer do // do corriqueiro / do banal uma coisa bonita / uma coisa diferente / né?/ mas dentro dos meus limites / porque eu sou uma professora de língua portuguesa/ eu acho que conheço um pouco da língua / da estrutura da linguagem/ da língua literária/ da língua padrão/ né?/ e // e da língua oral

também porque eu vivo com isso por causa dos alunos // e eu tenho que entender o que eles falam [*riso*] (E-5)

Esse enunciador, como o de (39), avalia seu desempenho lingüístico, comparando-o ao de escritores, que estariam, nas representações de língua, no mais alto grau de conhecimento, o que nos leva a afirmar que as representações construídas por esses dois enunciadores do que seria um "bom falante (e redator)" da língua ultrapassa a materialização da língua "ideal" das gramáticas. Apontam para isso as seqüências: "*escreve com arte*" (seqüência 39) e "*sentido genial*" (40).

Em (40), a repetição da frase "*mas grande conhecedora da língua não sou*", intercalada com "*eu sei que não sou*", mostram o esforço do enunciador para marcar seu lugar na língua materna, o que é reforçado graças ao diminutivo nas seqüências "*eu sei que eu sei um pouquinho mais*" e a repetição de "*pouquinho mais*", construções lingüísticas que sinalizam a comparação com algo semelhante, mesmo que não seja declarado. Em seguida, o enunciador assume um lugar nas representações que constrói para o desempenho lingüístico de um professor de língua, com a seqüência: "*dentro dos meus limites / porque eu sou uma professora de língua portuguesa/ eu acho que conheço um pouco da língua*". A incisa "*porque eu sou uma professora de língua portuguesa*", nesse contexto, justifica ao mesmo tempo o que a precede – "*dentro dos meus limites*", que poderá estar subentendendo a falta de tempo para dedicar-se ao estudo ou à escrita ("como" os artistas) – e o que a sucede – "*eu acho que conheço um pouco da língua*", ou seja, justamente porque é professor de língua portuguesa deve conhecer, pelo menos um pouco, a língua, seu objeto de trabalho. Na continuação da seqüência, especifica a

abrangência de seu conhecimento “*da estrutura da linguagem/ da língua literária/ da língua padrão/ né?/ e // e da língua oral também porque eu vivo com isso por causa dos alunos // e eu tenho que entender o que eles falam* [riso]”. O enunciador procura construir uma auto-imagem junto ao interlocutor de um enunciador que tem mais conhecimento do que parece demonstrar no início da seqüência, quando, com toda cautela, classifica seu conhecimento da língua com o diminutivo: “um pouquinho mais” em “*eu sei que sei um pouquinho mais*”. Por meio da representação do seu desempenho lingüístico, o enunciador assume possuir um saber que corresponde à sua posição profissional, conforme as representações que constrói da profissão que exerce.

Embora não declare que a língua desejada seja a oficial, o enunciador se refere à maneira como os escritores utilizam a língua para a qual seria necessário muito conhecimento gramatical e lexical para que possam, por meio dela, produzir aquilo que seria diferente da maioria. Curiosamente, a modalidade oral da língua é posta como tendo apenas uma forma, implicitamente uma língua que incluiria as gírias, em “*da língua oral também porque eu vivo com isso por causa dos alunos // e eu tenho que entender o que eles falam*”, o que é possível depreender que a representação para a língua oral formal seria idêntica à escrita.

Com o exame dos registros do *corpus*, pudemos perceber que as representações que os enunciadores fazem de seu desempenho lingüístico está, para todos eles, aquém do que desejariam. Quando os enunciadores se consideram “conhecedores da língua”, esta avaliação se reporta à escrita, para os escolarizados obviamente, e não à oralidade.

4.5) As representações da língua materna construídas pela imitação do outro

A imitação do desempenho lingüístico do outro é prática declarada por alguns enunciadorees escolarizados ou não. Ela pode se dar nas construções lingüísticas, por meio da reprodução de alguma palavra ou construção lingüística, conforme a compreensão do enunciador para determinada ocorrência de determinada palavra ou construção lingüística, além, obviamente, dos discursos sobre a língua. Isso no nível consciente, pois, como vimos, os enunciadorees por meio das identificações poderão reproduzir palavras, construções lingüísticas, gestos... sem se darem conta de que assim o fazem.

Antes de passarmos à análise, vale registrar que, nas duas últimas seqüências, os enunciadorees verbalizam *espontaneamente*, a importância da imitação para o desempenho lingüístico, já que o tema “imitação” não fez parte de nenhuma pergunta do roteiro para entrevista.

Vejamos duas seqüências discursivas, sendo a primeira decorrente da pergunta: “Se alguém, com 2º grau completo, pedisse a você uma ‘receita’ para aperfeiçoar o português, o que você o aconselharia a fazer? É isso que você faz?”

(41) tinha um ator / tem um rapaz que fala na Globo também / pelo menos eu adoro a leitura / que ele lia texto / ele lia também / é Richter / acho que é Mauro Richter / alguma coisa assim / um dos repórteres da Globo / a entonação que ele dava / né?/ aquela voz / então pra/ pra/ eu sempre imaginava que eu era esse Mauro Richter e lia na imitação também / sabe?/ na/ na/ nessa entonação dando as paradas / eu acho que a imitação em termos de língua é um bom caminho pra/ pra você adquirir uma coisa a mais daquilo que você traz (E-8)

A imitação, tomada como o caminho para se chegar à língua ideal, dá-se por meio das identificações do enunciador com o outro, identificações que, de alguma forma, ecoam no seu inconsciente, mas que, conscientemente, despontam no gosto pela "voz" e pela "entonação" do outro. É observando o desempenho lingüístico de outros falantes, que o enunciador de (41) procura fazer com que seu desempenho corresponda àquele falar ou àquela escrita. A seqüência “*uma coisa a mais*” é reveladora do seu desejo de ter uma língua, supostamente, melhor do que a representação que constrói para seu desempenho lingüístico no momento.

A seqüência (42), resultado da pergunta “Se você tivesse que eleger uma região do país para ser o padrão de língua falada, que região seria? Por quê?”, também materializa essa busca por um desempenho considerado pelo enunciador como sendo “melhor”.

(42) se você pegá / por exemplo / a Lilian Witte Fibe / ela é de São Paulo / mas você não ouve / ou o Cid Moreira você não consegue dizer / você pode dizer que ele é de São Paulo ou de / ou / ele é carioca / ou o caso do Chico Pinheiro / que é mineiro / mas que tem um sotaque muito / muito mais é / brando / e essa opinião / eu não acho que estou sozinho / tem uma / eu não lembro o nome dela uma professora / acho / uma professora é / que deu uma entrevista na TV Cultura algum tempo atrás em que ela dizia que o ideal era que você pudesse controlar a sua linguagem de maneira a eliminar excessos do seu sotaque / não quer dizer tirar completamente / mas você tirar excessos do seu sotaque / aquilo que é muito diferente dos outros / como o nosso erre (R) que é realmente tenebroso (E-1)

Aqui, para desenhar um “falar ideal”, o enunciador se apóia na opinião de uma especialista sobre a linguagem oral; segundo ele, tal especialista defende a posição de que um bom desempenho lingüístico oral seria aquele que não apresentasse os sotaques regionais tão marcados. Nessa direção, esse enunciador menciona alguns falantes que

teriam um falar semelhante a esse “ideal” e, para corroborar esse argumento, vale-se do discurso de autoridade da especialista, aproximando seu dizer ao do outro. Assim, é significativa a sequência: “*e essa opinião / eu não acho que estou sozinho*”.

Ele procura imprimir, na sua enunciação, elementos que comporiam uma fala ou escrita “bonita”, “atraente”... qualidades que, hipoteticamente, fariam seu desempenho lingüístico corresponder ao imaginado como ideal. Essas “estratégias” lingüísticas demonstram, ao mesmo tempo, um processo de identificação e individualização em relação à língua, ou seja, o enunciador, ao mesmo tempo em que procura imitar o outro para ser semelhante, procura, com essa imitação, destacar-se dos demais enunciadores. Além disso, a imitação constrói, para o enunciador, a ilusão de que ele tem controle pleno sobre seu dizer.

4.6) As representações da língua materna e a singularidade nas produções de linguagem

As representações de língua materna, como “rica”, “bonita”, “difícil”, “fácil”, híbrida, ideal e não internacional, não são isoladas e estanques; ao contrário, elas influenciam-se mutuamente. Duas qualificações que, aparentemente, seriam excludentes como *fácil* e *difícil*, podem fazer parte das representações de um mesmo enunciador, como é o caso de um não escolarizado que considera a língua portuguesa “fácil” para falar e “difícil” para escrever (seqüência 3), ou, ainda, de um enunciador escolarizado que

considera a língua portuguesa "fácil" para escrever formalmente e difícil para falar em público.

Essas representações da língua estão presentes, como um fantasma, nas formulações dos enunciadores. De acordo com o exame dos registros, os enunciadores procuram corresponder seus desempenhos lingüísticos às representações que constroem para a língua, quando na modalidade oral. Por exemplo, se o enunciador acredita que "falar bem o português" é pronunciar todos os erres (*R*) e esses (*S*) em fim de palavras, não cometer erros de concordância verbal e nominal, ele irá se esforçar para que sua enunciação oral apresente essas características por ele valorizadas. É provável, no entanto, que processo semelhante ocorra também na escrita.

Um determinado conjunto de regularidades nas construções lingüísticas, presente em todo o dizer de um mesmo enunciador, pode configurar-se no uso de palavras pouco usuais, nos trocadilhos, nas piadas, na busca pela concisão do enunciado, entre outras formas lingüísticas. Essas regularidades enunciativas constituiriam a *singularidade*, o "estilo" de um determinado enunciador. Quando falamos em estilo, logo nos ocorre que apenas os grandes escritores o teriam. Pelo viés da Análise de Discurso, o dizer de qualquer enunciador é sempre um acontecimento, dado o momento histórico em que ocorre, pois todo dizer produz certos sentidos porque foi dito por determinado enunciador e não por outro, para determinados enunciatários, e num determinado momento histórico.

Se considerarmos que, antes mesmo de nascer, o enunciador já é falado por uma língua (Revuz, 1998; Fink, 1998), a maneira como ele se inscreverá nessa (e com essa) língua, constituindo-se em sujeito, determinará o seu gosto – que é simultaneamente

consciente *e* inconsciente (Melman, 1992) – por determinadas palavras, construções sintáticas, jogos de linguagem, uso de metáforas. Então, a busca por um desempenho lingüístico que corresponda às representações de língua não é um gesto individual e plenamente consciente; mas, ao contrário, é, ao mesmo tempo, consciente *e* inconsciente, singular *e* plural, em outras palavras, particular *e* social. Não se está postulando, aqui, a volta do sujeito autônomo do seu dizer, consciente, que sabe o que diz e por que diz, mas procura-se defender que a escolha dos recursos lingüísticos é determinada *também* pelos lugares sociais nos quais o enunciador se inscreve. Isso o faz assumir determinadas posições enunciativas sobre a língua portuguesa; e, conforme essas posições, entrar no domínio da língua de uma determinada maneira e não de outra. Daí dizermos que cada enunciador se relaciona diferentemente com sua língua materna e com as línguas estrangeiras, mesmo quando não fluente, como vimos no presente capítulo e nos capítulos 4 e 5, com os registros coletados junto aos enunciadores não escolarizados.

Dessa maneira, numa seqüência discursiva de um enunciador, poderão ocorrer mais orações concessivas do que nas formulações de outros enunciadores, que poderão enunciar mais construções sintáticas explicativas do que concessivas, e assim por diante. As “escolhas” ou “preferências”, porém, não aparecem apenas em discursos sobre a língua materna. Independentemente do domínio de saberes do discurso, a singularidade do sujeito emergirá. No entanto, a preferência do enunciador por determinados recursos lingüísticos e não por outros são revelados, talvez com mais veemência, nos discursos sobre a língua materna e não em discursos sobre outros domínios, uma vez que o enunciador, ao tecer representações da língua, se esforça em fazer corresponder seu

desempenho lingüístico a tais representações, e, assim, ao imaginário de língua. Como adverte Calligaris (1999), a singularidade do sujeito é a imagem que o sujeito constrói para se auto-representar; ela é, portanto, da ordem do desejo.

É importante que se observe não apenas o que os enunciadores enunciam sobre a língua, mas como se comportam ao se pronunciarem nas entrevistas. Assim, vejamos alguns traços de regularidade enunciativa – que constituem a singularidade – nas formulações de três enunciadores que exemplificam o que estamos denominando singularidade nas produções de linguagem.

(43a) eu acho que um artífice mesmo/ né?/ no uso da língua coloquial / em canções é o Chico Buarque / né?/ então às vezes é só a música / às vezes é só a letra/ ãh/ eu acho que *Construção* é um/ é uma construção estupenda [*riso*] / né?/ em cima da língua / como alguém pode pensar em usar só proparoxítona / né?/ e de repente tornar aquilo muito móvel / né? (E-7)

(43b) eu já me peguei falando com uma pessoa estrangeira/ comigo mesmo/ falando eu tenho o privilégio/ de falar essa língua para poder ler Cecília Meireles no original / pra poder entender Fernando Pessoa/ sem barreiras / sem barreiras lingüísticas / pelo menos [*riso*] (E-7)

(43c) ocasionalmente eu vejo entrevistas com pessoas na televisão e que me chamam atenção/ por saber/ às vezes comunicar coisas // coisas / ãh/ simples / de uma/ de uma forma clara // acho que não são tantas assim porque eu não tô conseguindo lembrar de nenhuma [*riso*] (E-7)

(43d) eu não me lembro assim de alguma coisa que eu detestasse / mas talvez eu não tinha / mas talvez o que eu tivesse menos entusiasmo / seriam os exercícios de análise sintática [*suspira*] // eu acho que posso ser desculpado/ né? [*riso*] (E-7)

Esse enunciador das seqüências (43a a 43d), ao longo de toda a entrevista, procura imprimir à sua enunciação construções lingüísticas que denunciem um "falante" capaz de "jogar com a linguagem", representação de língua que, para ele, corresponderia a um "bom uso da língua" ou a um "uso sofisticado da língua". Assim, em (43a), o enunciador "joga" com as possibilidades de sentido da palavra "construção", considerada, por meio da homonímia (homografia), como título de uma música de Chico Buarque e como substantivo para designar o tipo de construção lingüística em "construção estupenda".

Em 43b, o processo é semelhante à seqüência 43a, em que o enunciador utiliza a palavra "barreiras" – "obstáculos" – para forjar um jogo de linguagem entre "barreira lingüística", significando uma dificuldade de linguagem para se entender determinado texto, e "barreira não lingüística", pressupondo uma dificuldade conceitual, por exemplo, impressa num texto do poeta Fernando Pessoa.

A seqüência (43c) é marcada pela afirmação de algo e, em seguida, pela negação. O enunciador afirma que conheceu, pela televisão, determinados falantes que, embora não escolarizados, conseguiam se expressar com muita clareza. No entanto, revela, na seqüência, que não devem ser tantos, já que não consegue se lembrar de nenhum. Desconstrói, assim, seu próprio dizer, negando-o.

Em (43d), ao recordar-se das atividades nas disciplinas Língua Portuguesa, o enunciador destaca os exercícios de análise sintática como algo que talvez detestasse. Ao enunciar "eu acho que posso ser desculpado/ né?" compartilha com a pesquisadora – professora de Língua Portuguesa – um pensamento bastante corrente entre professores de línguas em geral, cujo conteúdo "análise sintática", incluindo aulas expositivas e

exercícios, constitui uma parte do estudo da língua não muito apreciada pelos alunos. Esse enunciador, em particular, após fazer algum trocadilho ou jogo com a linguagem sinaliza-o com um riso. Tal comportamento com a língua materna permeia toda a sua enunciação na entrevista.

O enunciador constrói uma auto-imagem enquanto falante que seria como aquele capaz de fazer jogos com a linguagem, o que o colocaria, segundo suas representações de língua, acima dos demais. Dessa maneira, ele estaria, na sua ilusão, ocupando um outro lugar na língua e, assim, nas relações de poder. Esse movimento discursivo do enunciador constitui também "felicidade do dizer".

Nas três próximas seqüências, o enunciador apresenta um certo "gosto" pelas metáforas.

(44a) a língua é um organismo vivo / né?/ e você tem de dar pra ela todas as asas pra ela se desenvolver / né?/ pra ela sair dos seus limites / procurar novos caminhos (E-8)

(44b) mas no começo [*do período em que morou no exterior*] quando você tem a frieza dos franceses / a solidão que os franceses te deixam / você tem do outro lado [*riso*] um grupo que fala a sua língua / claro que você vai/ vai voltar pro calor de casa / o calor da língua (E-8)

(44c) posso falar francês / tudo bem / me sinto bem ou faço um esforço para me sentir bem / né?/ mas só que no conversar com ele / o meu sentimento / o meu pensamento / a minha alma / ela vai reduzida ali quase sessenta por cento / tá?/ só sobra mesmo aquilo que eu tenho que falá porque a minha alma eu não consigo traduzi em francês / e a língua é alma / certo? (E-8)

Nas seqüências anteriores, são materializadas as seguintes metáforas para a língua (materna): “a língua é um organismo vivo”, “o calor da língua” e “a língua é alma”, mas não são as únicas ao longo da entrevista do enunciador. Essa maneira figurativa de se pronunciar sobre determinadas coisas constitui uma regularidade enunciativa desse entrevistado, cujo dizer é repleto de metáforas.

Vejamos o último conjunto de seqüências que selecionamos para ilustrar esse aspecto singular da linguagem:

(45a) a [*língua*] que chama a atenção minha // eu gosto muito de inglês / eu acho que é bem interessante / mas eu acho que o espanhol/ assim/ eu acho bonito/ muito bonito / agora eu acho que/ eu acho que nós devia tê mais/ assim/ acesso a essas línguas / se bem que cada um tem os seus problemas / mas eu acho legal/ legal não/ eu acho interessante a gente falá uma língua universal que é/ é o inglês / né?/ porque abre vários espaço pra gente (E-10)

(45b) o português a gente tá nela e não vai/ não tem como escolhê outro/ né?/ não tem/ eu acho que se eu escolhesse era a mesma coisa de eu pegá a minha mãe/ e escolhê outra mãe / é igual uma pátria / acho que o cara que sai// uma pessoa que sai daqui/ tudo bem/ eu vou viajá / mas você sai daqui/ deixa a minha família/ todo mundo/ e vou pra outro país / eu tô deixando meu/ meu país/ é irmão / é pai / é mãe / é tudo /né?/ o cara deixa sua pátria (E-10)

Nessas seqüências, o enunciador mostra-se especialmente preocupado com as gírias que poderiam aparecer na materialidade lingüística do seu dizer. Em (45a), há a enunciação de uma gíria (a palavra “legal”), e a percepção do enunciador materializada na auto-correção imediata em: “*mas eu acho legal/ legal não/ eu acho interessante a gente falá uma língua universal*”. Em (45b), porém, o enunciador faz uma auto-correção num determinado momento da seqüência, substituindo um termo que, supostamente, ele

interpreta como gíria; num segundo momento da seqüência, o mesmo termo lhe escapa e ele não percebe. Assim, emerge, primeiramente, a seqüência “*o cara sai daqui// uma pessoa que sai daqui*”, na qual enunciador substitui “cara” por “pessoa” e, num segundo momento, a gíria “cara” desliza na sua enunciação sem que ele se dê conta do seu aparecimento, em: “*o cara deixa sua pátria*”.

De acordo com o que foi apresentado, os jogos com a linguagem nas seqüências (43a a 43d) e a tentativa de banir a gíria do dizer, em (45a e 45b), revelam enunciadores que procuram fazer sua enunciação corresponder a um padrão de língua (falada) imaginado. Já o enunciador das seqüências que revelam um gosto pelas metáforas (44a a 44c), em nenhum momento da sua formulação, declara uma predileção por esse tipo de construção lingüística. No entanto, elas são reincidentes e, pela repetição na formulação, desenharam uma singularidade.

Claro está que essas construções lingüísticas não são exclusivas desses enunciadores, mas emergem de maneira singular nas suas enunciações. Além de serem construídas socialmente pelo discurso outro, tais enunciadores desenvolveram, consciente/inconscientemente, uma maneira singular de se manifestarem por meio da língua materna, em outras palavras, de encontrar o seu lugar (habitar a) na língua materna.

A maneira como cada enunciador escolhe e combina determinadas formas da língua “numa variedade de formas de 'dizer a mesma coisa' fornecidas pela língua” (Fink, 1998:62) faz a singularidade do sujeito.

4.7) Considerações finais

Como vimos anteriormente nos capítulos 4 e 5, os enunciadores constroem representações para a língua materna, na medida em que constroem para a língua enquanto nacional e oficial. Neste capítulo 4, procuramos enfatizar as representações que os enunciadores constroem do seu desempenho lingüístico, tanto oral como escrito, no caso dos escolarizados, e a maneira como eles "se percebem" na língua.

Essas representações se apóiam nas representações da língua do outro, deslizando para as representações do outro e tudo que a ele simbolicamente está ligado, como a variante diatópica que fala, o tom da voz, a profissão que exerce...

A maneira como cada enunciator se situa na língua revela sua singularidade que, nesta pesquisa, analisamos por meio das repetições de determinadas construções lingüísticas. Vale destacar que a singularidade é considerada *pelo outro*, ou seja, pelo(s) enunciatário(s), quando ouvintes (ou leitores), de uma formulação.

CONCLUSÕES

As representações da língua portuguesa transitam pelo espaço constituído por dois pólos, sendo vistas pelo enunciador como: (i) interna a si, tal como sua voz; e (ii) externa a si, funcionando como um "instrumento de comunicação". Esses dois pólos conjugam, ao mesmo tempo, dois espaços, o coletivo (o social) e o particular (o singular). É nas relações complexas entre esses dois espaços que as três instâncias da língua portuguesa – materna, oficial e nacional – emergem e revelam a subjetividade de cada enunciador que, ao falar da língua, inscreve seu dizer em determinadas posições-sujeito.

As representações para a língua portuguesa são: *"difícil"*, *ideal* (como síntese de toda a perfeição), *"rica"*, *híbrida*, *não internacional*, *"bonita"*, *"fácil"*, as quais emergem nas três instâncias da língua, podendo, conforme a seqüência discursiva, tornar-se mais visível numa ou noutra instância. Como língua oficial figuram as representações *"difícil"* e *ideal*. As representações *"rica"*, *híbrida* e *não internacional* são da língua portuguesa enquanto língua nacional. E, como materna, as representações são: *"bonita"* e *"fácil"*. Ainda como materna, as representações são construídas por meio: (i) da avaliação do outro, pela alteridade explícita; (ii) das representações da posição profissional; e (iii) da imitação do outro. Essas representações afetam, de diferentes maneiras, a relação dos enunciadores com a língua, já que eles procuram corresponder seu desempenho às representações. Ao longo da entrevista de cada enunciador, foi possível perceber um

desempenho lingüístico singular, construído pela repetição insistente de determinadas formas lingüísticas.

"*Difícil*", "*bonita*", *híbrida* e *ideal* são as representações predominantes, configuradas de diferentes maneiras, quer se trate de enunciadores escolarizados ou não.

Para os escolarizados, as representações "*difícil*" e *ideal* estão associadas às representações da língua (imaginada) das gramáticas normativas e do léxico dos dicionários, enquanto para os não escolarizados estão associadas a uma suposta língua estudada na escola, língua essa idealizada na escrita e num "falar bonito".

A representação língua *híbrida*, para os escolarizados, é tomada como as variantes regionais (diatópicas), resultado da formação da sociedade brasileira, constituída por povos de diferentes etnias, constituição reiteradamente lembrada nas formulações dos enunciadores. Para os não escolarizados, as variantes diatópicas são reconhecidas como diferenças na mesma língua e, em alguns casos, até como uma outra língua; não é, no entanto, mencionada a questão histórica da formação da sociedade brasileira no que diz respeito à miscigenação, mais especificamente à idéia de que o Brasil é uma "democracia racial", o que parece ser um saber fortemente disseminado pela escola.

Enquanto as representações "*difícil*", *ideal* e *híbrida* referem-se à língua, a representação "*bonita*" remete ao desempenho lingüístico de enunciadores (e enunciatários), tanto escolarizados quanto não escolarizados. O que difere nas representações de uns e outros é que boa parte dos escolarizados considera "*bonita*" a língua falada, devido a atributos, tais como uma suposta harmonia sonora, a possibilidade de uso de figuras de linguagem, além da possibilidade de combinação sintática e o

emprego de um vocabulário diversificado. Esses dois últimos atributos aproximariam a fala da língua escrita. Ainda para os escolarizados, a correção gramatical é tomada também como sendo ligada ao atributo "beleza" da língua falada, o que a aproxima da suposta língua das gramáticas normativas, mais próxima, então, da (imaginada) língua oficial. O parâmetro, para os enunciadores escolarizados, são também as representações das regras prescritas pelas gramáticas normativas. Para os escolarizados e, de modo especial, para os não escolarizados, a "beleza" da língua estaria nas representações do falante, na sonoridade de uma determinada variante diatópica.

As representações "rica", híbrida e não internacional aparecem predominantemente nas formulações dos escolarizados, ao passo que "fácil" aparece acentuadamente nas dos não escolarizados. Atribuir riquezas à língua, assim como tomá-la como o resultado da influência de diferentes línguas e desconhecida fora do espaço nacional parecem ser saberes tipicamente escolares.

Considerando que o sujeito é constituído sócio-historicamente, um ponto que nos acompanhou durante a realização desta pesquisa pode ser posto nas duas perguntas seguintes: Haveria diferenças entre as representações de professores de língua portuguesa (língua materna) das representações verbalizadas pelos outros enunciadores? Haveria diferenças entre as representações de língua de professores de línguas estrangeiras das representações dos outros enunciadores? Tal questionamento adveio da consideração de que esses enunciadores passaram pela formação profissional em um curso universitário de Letras, o que, certamente, imprimiu alguma diferença na concepção de língua.

Resguardados os limites dos registros do *corpus* desta pesquisa, podemos constatar que algumas posições enunciativas assumidas pelos professores de línguas estão igualmente presentes nas formulações de profissionais de Ciências Exatas que, de alguma forma, tiveram contacto com textos na área dos estudos da linguagem, especificamente da Lingüística, nas várias vertentes teóricas. Para esses enunciadores, tanto professores de línguas quanto profissionais das Ciências Exatas, a língua é tomada como objeto da ciência – a língua é "cientificizada" – por meio de referências a conceitos da Lingüística, como, por exemplo, os conceitos de *langue* e *parole* (Saussure), de "competência" e "performance" (Chomsky), entre outros; ou por meio da menção a estudiosos da Lingüística, como Jakobson, Saussure, entre outros. São comuns também referências à terminologia da área dos estudos da linguagem, como "intertextualidade", "atos de fala", entre outros; e explicações detalhadas de determinados usos da língua. Essas características dos discursos sobre a língua – as quais funcionam como "discurso de autoridade" nas formulações do enunciador – conferem a ele uma certa competência profissional.

É importante frisar que as representações da língua portuguesa construídas pelos enunciadores professores de línguas, seja a materna sejam as estrangeiras, apresentam certas similaridades com as representações construídas por enunciadores que não professores de línguas, mas que, de alguma forma, tiveram acesso a trabalhos na área dos estudos da linguagem. Em compensação, os profissionais de Ciências Exatas que não tiveram acesso a tais estudos, pautam-se exclusivamente pela terminologia das gramáticas normativas e explicações detalhadas de determinadas regras gramaticais.

Não identificamos diferenças nas representações de língua materna de professores de língua portuguesa e de línguas estrangeiras, o que não nos possibilita afirmar que elas não existam, já que trabalhamos com uma amostra de registros pequena: seis entrevistas de professores. Curiosamente, em momentos distintos da entrevista, os seis professores relataram atividades de sala de aula, com uma certa insistência na verbalização de algumas práticas pedagógicas.

Ao iniciarmos a pesquisa, partimos do pressuposto de que as representações de língua materna de enunciadore s não escolarizados configurariam, de alguma maneira, diferentemente das representações de enunciadore s escolarizados, já que a escola é o lugar, por excelência, onde se dá o estudo sistematizado da língua materna e, em alguns casos, de uma língua estrangeira. Isso, de fato, se confirmou. As representações de língua materna para os não escolarizados estão na ordem da língua, tomada como "bonita", "fácil". Idealizam uma suposta língua estudada na escola nas formas da leitura e da escrita, tomadas como difíceis.

Enquanto os escolarizados demonstram um forte apego às gramáticas normativas, os não escolarizados idealizam saberes que acreditam ser vistos na escola. Percebem a diferença entre as variantes diastráticas (sociais) e as diatópicas, estas últimas vistas como intrínsecas ao falante. Notavelmente, o desejo de saber uma língua estrangeira é posterior ao de “aperfeiçoar” o desempenho lingüístico na língua materna, desejo que se manifesta nas seqüências discursivas pelos enunciados, tais como: “gostaria de falar melhor nossa língua” e “queria saber mais nossa língua”.

O ensino da língua centrado nas regras e nomenclaturas gramaticais evidenciou ocupar um lugar marcante no currículo escolar dos enunciadores entrevistados para esta pesquisa, de tal forma que alguns deles não conseguem ver a suposta língua das gramáticas normativas como um padrão de língua, ou seja, uma das possibilidades de realização de partes da língua. A língua prevista pelas gramáticas normativas é tomada como a única língua possível. É curioso que até mesmo professores de línguas que reconhecem a inevitável mutabilidade das línguas, quando reportam aos "erros" de linguagem, contraditoriamente, se posicionam discursivamente em defesa da língua delineada pelas gramáticas normativas, como sendo a única aceitável. Isso talvez mostre uma faceta do centramento do ensino de língua portuguesa nas prescrições gramaticais, prática que, comumente, é transferida para o aprendizado de uma língua estrangeira, quando se concebe que saber uma língua é saber gramática. Essa concepção de língua contribui para a construção e manutenção de preconceitos lingüísticos, ao se considerar que pessoas não escolarizadas não sabem a língua materna.

A análise dos registros evidenciou que as representações de língua portuguesa são construídas por relações complexas entre o enunciador e o outro/Outro, que resulta, como vimos, nas representações de uma suposta língua das gramáticas e dicionários (a língua oficial), da língua falada no país (a língua nacional) e da maneira como o enunciador vê o seu desempenho lingüístico e como "se percebe" na língua (a língua materna).

As representações apontam sempre, portanto, para a língua do outro – enunciadores da língua portuguesa e de línguas estrangeiras – e para tudo o que simbolicamente se liga a essas línguas, como os seus falantes, as nações onde as línguas são faladas, a história

dos povos que as falam... As representações são sempre construídas com base na língua do outro/Outro – relação especular –, que inclui, também, a posição social do outro, seu desempenho lingüístico, que abrange o tom, o timbre, a velocidade, o volume, enfim, as características da voz, numa relação constituída pela interação (ou não) com o outro, que pressupõe sempre a ordem do imaginário.

O outro, para o enunciador, poderá ser um interlocutor próximo, como outros falantes da língua com os quais o enunciador tenha contato direto ou que conhece apenas por meio da televisão, do rádio, da imprensa, como poderão ser também falantes imaginados não tendo necessariamente uma existência real, como, por exemplo, supostos falantes para a língua das gramáticas, bem como falantes do português de outros países. As relações entre o enunciador e o outro/Outro tanto podem ser de aproximação quanto de distanciamento. Essas relações se dão pelas identificações do enunciador com o outro/Outro.

As representações de línguas são formadas também por discursos sobre o país e a sociedade. Em nossa análise, levantamos os seguintes discursos sobre a nação brasileira: as riquezas materiais, tais como espécies animal, vegetal e mineral, além da extensão territorial, atributos que, no imaginário dos membros da sociedade, fazem do país um paraíso terrestre (na representação *língua "rica"*); a "democracia racial" do país ao lado da extensão territorial (na representação *língua híbrida*); além de discursos de outros domínios, como o da ideologia da globalização que atravessa e constitui as representações de *língua não internacional*. Acrescidas a essas representações da língua portuguesa, estão as de línguas estrangeiras, das sociedades que as falam e de sua

história. É na relação com essas representações que o enunciador constrói representações para sua língua materna, procurando situá-la em relação à língua do outro. Algumas posições enunciativas, materializadas nas representações da língua, são constantemente alimentadas, como a de *língua "difícil"* ou "*rica*", por exemplo, e são predominantes porque materializadas nas formulações de todos os enunciadores.

Na materialidade lingüística, o outro é manifestado de diferentes maneiras, tais como por meio: (i) de discurso relatado (direto e indireto); (ii) de construções sintáticas de comparação; (iii) do uso de determinados adjetivos, cuja esfera semântica se desdobra, como é o caso de "*rica*", "*difícil*", "*bonita*" e "*fácil*"; (iv) do uso de determinados verbos, cuja esfera semântica se desdobra, como é o caso de "*dominar*", "*sanar*", entre outros; (v) das não-coincidências do dizer; (vi) das repetições de palavras, expressões e frases tomadas como não-coincidências do dizer; (vii) de itens lexicais ou gramaticais que funcionam como não-coincidências do dizer.

Nossa hipótese inicial era de que as representações de língua portuguesa como materna são construídas pelas representações da língua do outro/Outro. Com a análise, pudemos perceber que das representações da língua do outro/Outro, o enunciador desliza para as representações do outro e tudo o que simbolicamente o outro representa, incluindo a ordem do imaginário, como a maneira de falar, a profissão, a posição social, o corpo (aparência física, voz...). O desejo do enunciador é o de ocupar ou o de distanciar-se do lugar do outro/Outro. Assim, as representações da língua construídas pelos enunciadores ultrapassam o domínio/espço da língua, chegando ao domínio/espço do falante.

A análise das representações mostrou-nos também a complexidade da constituição subjetiva de enunciadores brasileiros com relação à língua portuguesa que poderia ser delineada da seguinte maneira: o sujeito do desejo – da falta – “sonha” com uma língua “rica”, ideal, completa, híbrida, “bonita”, “fácil” que o levaria a uma suposta completude, e o tornaria um enunciador que fosse a fonte dos sentidos e tivesse controle sobre os efeitos de sentidos que seu dizer supostamente produziria. Seu desempenho lingüístico, porém, revela-se, para ele, como incompleto: ou porque não escreve bem, ou porque não fala como gostaria, ou porque comete erros na escrita e na fala, ou porque não domina todas as regras prescritas nas gramáticas, ou porque não tem um vasto vocabulário, ou porque não é escolarizado, ou porque... O seu saber sobre a língua e seu desempenho estão sempre faltando, mesmo quando ele é avaliado positivamente pelo outro. Assim, pelas vias do imaginário, o enunciador constrói representações para a língua portuguesa como uma forma de, ao mesmo tempo, lidar com a falta que lhe é constitutiva e imaginariamente transpô-la. Como observa Coracini (1997), esse desejo de dominar cada vez mais a língua materna propulsiona o sujeito a tentar “aperfeiçoar” seu desempenho lingüístico oral ou escrito. Acrescentaríamos que, conforme a constituição subjetiva do enunciador, poderá também ter efeitos outros que não o de buscar o aperfeiçoamento, mas o de fazê-lo desistir de estudar uma língua, por exemplo.

É importante que procuremos compreender como as representações de línguas – portuguesa como materna e estrangeiras – são construídas, qual a relação entre elas e a constituição subjetiva dos enunciadores – alunos, professores... – para, a partir do outro,

refletirmos sobre nosso próprio trabalho como professora de língua portuguesa e aprendermos a lidar com as limitações e contradições nossas – e as do outro.

Há sempre palavras demais na língua, e ao mesmo tempo, singularmente, elas nunca são suficientes para dizer o que se quer dizer. (Jacques-Alain Miller. O percurso de Lacan.)

SUMMARY

This thesis aims at studying the representations of Portuguese spoken in Brazil, taken as the official, national and mother tongue. These representations are constructed on the basis of discourses about language, produced by Brazilian speakers in the context of the society and history, affected by the unconscious and ideology.

The *corpus* of the research is composed by semi-structured audio recorded interviews of twelve literate and three illiterate adult enunciators from the state of São Paulo. The literate ones are Portuguese and Foreign Language teachers, computer scientists who see Portuguese as an object of their work, and professionals who have finished secondary level of instruction. The illiterate ones work in different professions.

In their discourse about language, these enunciators assume certain positions as subjects realized as enunciative utterances which show representations situated in three dimensions of the language which constitute each other and are closely related. Such representations are build up by what we call the language of the other, which manifest themselves as representations switch to those of the social place in the discourse and those of the social position of the other. As a consequence, alterity constitutes these representations and can be realized in different ways concerning the linguistic level, such as comparisons between languages, in reported discourses, in utterances that do not coincide, such as word repetitions, idiomatic expressions and phrases, frequent repetitions which constitute the enunciative singularity of enunciators.

Representations analysed in this study show that their constitution involve complex relations that include, for instance, schooling knowledge that is affected by discourses about Brazil and Brazilian society as well as current discourses such as that of the ideology of globalization.

Key-words: 1. Teaching - Portuguese language. 2. Portuguese language. 3. Subjectivity. 4. Discourse Analysis. 5. Identity.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS¹

- ABUD, Katia M. (1999). A construção das fronteiras brasileiras: uma tarefa de historiadores. In: Simpósio Nacional da Associação Nacional de História (20: 1999: Florianópolis). *História: fronteiras - Associação Nacional de História*. São Paulo: Humanitas/FFLCH-USP: ANPUH, p. 379-388.
- ANDERSON, Benedict (1983). *Imagined communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- AUROUX, Sylvian (1992). *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992. (Trad. de *La revolution technologique de la grammatisation*, por E. P. Orlandi).
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline (1982). Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *DRLAV*, 26. Paris: Ed. du Seuil.
- _____ (1990). Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cadernos de estudos lingüísticos*, 19, p. 25-42.
- _____ (1994). Falta do dizer, dizer da falta: as palavras do silêncio. ORLANDI, Eni P. (org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP (Trad. por B. S. Mariani et al.).
- _____ (1998). *Palavras incertas. As não-coincidências do dizer*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP (Trad. de C. R. C. Pfeiffer et al.).
- BACKES, Carmen (2000). *O que é ser brasileiro?* São Paulo: Escuta.
- BARBOSA, Livia (1992). *O jeitinho brasileiro. A arte de ser mais igual que os outros*. Rio de Janeiro: Campus.
- BERBERIAN, Ana P. (1995). *Fonoaudiologia e educação: um encontro histórico*. São Paulo: Plexus.
- BEZERRA, Antonio P. (1984). *Norma e linguagem. Um estudo sobre a representação da norma em gramáticas da língua portuguesa*. Tese de Doutorado. São Paulo: FFLCH-USP.

¹ Quando houver duas datas, a primeira corresponde à primeira edição, e a segunda, à edição consultada.

- BHABHA, Homi K. (org.) (1993a). DisseminNation: time, narrative, and the margins of the modern nation. In: *Nation and narration*. London: Routledge, p. 291-322.
- _____ (1993b). Introduction: narrating the nation. In: *Nation and narration*. London: Routledge, p. 1-7.
- BIRMAN, Joel (2000). *Entre cuidado e saber de si. Sobre Foucault e a Psicanálise*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- BRASIL (1989). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Rio de Janeiro: FAE, p. 1-16.
- BURKE, Peter (1993). *A arte da conversação*. São Paulo: Editora da UNESP. (Trad. de *The art of conversation*, por A. L. Hattnher).
- CALLIGARIS, Contardo (1996). *Hello Brasil: notas de um psicanalista europeu viajando ao Brasil*. 4. ed. São Paulo: Escuta.
- _____ (1993). Sociedade e indivíduo. In: FLEIG, Mario (org.). *Psicanálise e sintoma social*, 2. ed. São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, 1997.
- _____ (1999). A Psicanálise e o sujeito colonial. In: SOUSA, Edson (org.). *Psicanálise e colonização: leituras do sintoma social no Brasil*. Porto Alegre: Artes e Ofícios.
- _____ (2000). Brasil, país do futuro de quem? In: ASSOCIATION FREUDIENNE INTERNATIONALE. *Um inconsciente pós-colonial, se é que ele existe*. Porto Alegre: Artes e Ofícios.
- CARMAGNANI, Anna M. G. (1995). Analisando as visões de leitura em LE de alunos de 3º grau. In: CORACINI, Maria J. R. F. (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes.
- _____ (1999a). Ensino apostilado e a venda de novas ilusões. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, SP: Pontes.
- _____ (1999b). A questão da autoria e a redação em LE em cursos de ensino superior. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, SP: Pontes.
- CASANOVA, Bernard (1982). Psychanalyse et langue maternelle. *Langue Française (Langue maternelle et communauté linguistique)*, n. 54, mai, p. 108-113.

CASTILHO, Ataliba T. de (1993) (org.). *Gramática do português falado. V. I: A ordem*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; São Paulo, FAPESP.

_____ (2000). *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, p. 74-5; 113-20.

CHNAIDERMAN, Miriam (1998). Língua(s)-linguagem(ns)-identidade(s)-movimento(s): uma abordagem psicanalítica. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP.

CORACINI, Maria J. R. F. (1995a). A aula de leitura: um jogo de ilusões. In: CORACINI, Maria J. R. F. (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes.

_____ (1995b). A aula de línguas e as formas de silenciamento. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes.

_____ (1995c). A banalização dos conceitos no discurso de sala de aula. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes.

_____ (org.) (1995d). *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas: Pontes.

_____ (1996). Discurso: compreensão e contexto. *Claritas*, 2. PUC-SP/EDUC.

_____ (1997a). A escamoteação da heterogeneidade nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula. *Revista Letras*, n. 14, p. 39-63, (Universidade Federal de Santa Maria).

_____ (1997b). Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. *Letras & Letras*, 14, (1), p. 153-169, (Universidade Federal de Uberlândia).

_____ (1998). A teoria e a prática: a questão da diferença nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula. *D.E.L.T.A.* (14), n. 1, p. 33-57.

_____ (org.) (1999a). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, SP: Pontes.

_____ (1999b). A produção textual em sala de aula e a identidade do autor. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, SP: Pontes.

- _____ (2001). Subjetividade e identidade do professor de português (LM). *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, n. 36.
- _____ (org.) (2002). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. (no prelo).
- COURTINE, Jean-Jacques (1981). Analyse du discours politique. *Langages*, 62. Paris, Larousse.
- DECROSSE, Anne (1987). Um mito histórico, a língua materna. In: VERMES, Geneviève; BOUTET, Josiane (orgs.). *Multilingüismo*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP. (Trad. de *France, pays multilingue (tomo 1/2)*, por C. M. Cruz et. al.), 1989.
- DERRIDA, Jacques (1996). *Le monolingüisme de l'autre (ou la prothèse d'origine)*. Paris: Galilée.
- DIAS, Luiz F. (1995). *Os sentidos do idioma nacional. As bases enunciativas do nacionalismo lingüístico no Brasil*. Tese de Doutorado. Campinas, SP: IEL-UNICAMP.
- FIGUEIREDO, Luís C. (1995). Modos de subjetivação no Brasil. In: FIGUEIREDO, Luís C. *Modos de subjetivação no Brasil e outros escritos*. São Paulo: Escuta.
- FINK, Bruce (1995). *O sujeito lacaniano; entre a linguagem e o gozo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar (Trad. de *The Lacanian subject: between language and jouissance* por M. L. S. Câmara; Consultoria de M. A. N. Lima), 1998.
- FOUCAULT, Michel (1969). *A arqueologia do saber*, 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Trad de *L'Archéologie du savoir*, por L. F. B. Neves), 1987.
- _____ (1970). *A ordem do discurso*, 2. ed. São Paulo: Edições Loyola (Trad. de *L'ordre du discours. Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970*, por L. F. de A. Sampaio), 1996a.
- _____ (1975). *Vigiar e punir*, 13. ed. Petrópolis: Vozes (Trad. de *Surveiller et punir*, por R. Ramalhete), 1996b.
- _____ (1976). *História da sexualidade I: A vontade de saber*, 11. ed. Rio de Janeiro: Graal (Trad. de *Histoire de la sexualité: I la volonté de savoir*, por M. T. C. Albuquerque e J. A. G. Albuquerque), 1993.
- _____ (1979). *Microfísica do poder*, 12. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal. (Org. e trad. de R. Machado), 1996c.

- FREUD, Sigmund (1929/1997). *O mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago. (Trad. de *Das Unbehagen in der Kultur*, por J. O. A. Abreu.), 1997.
- _____ (1912/1976). *Totem e tabu*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- FROTA, Maria P. (1999). *A singularidade na escrita tradutora: linguagem e subjetividade nos estudos da tradução, na lingüística e na Psicanálise*. Tese de Doutorado. Campinas, SP: IEL-UNICAMP.
- _____ (2000). A singularidade do desejo: diferença não-subjetivista, mas além do social. *Cadernos de estudos lingüísticos*, 38, p. 25-38.
- GADET, Françoise & PÊCHEUX, Michel (1984). *La lengua de nunca acabar*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica. (Trad. de *La langue introuvable*, por B. Jor), 1981.
- GHIRALDELO, Claudete M. (1993). *A emergência da memória em textos produzidos por crianças*. Dissertação de Mestrado. Araraquara, SP: UNESP.
- _____ (2002). As representações de língua materna e as formas de subjetivação. In: CORACINI, Maria J. R. F. (org.). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. (no prelo).
- GRIGOLETTO, Marisa (1995). Processos de significação na aula de leitura em língua estrangeira. In: CORACINI, Maria J. R. F. (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes.
- _____ (1998). *A resistência das palavras: um estudo do discurso político britânico sobre a Índia (1942-1947)*. Tese de Doutorado. Campinas, SP: IEL-UNICAMP.
- _____ (1999). Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, SP: Pontes.
- GUIMARÃES, Eduardo (1996). Sinopse dos estudos do português no Brasil: a gramatização brasileira. In: GUIMARÃES, Eduardo & ORLANDI, Eni (orgs.) *Língua e cidadania. O português no Brasil*. Campinas, SP: Pontes.
- HALL, Stuart (1992). *A identidade cultural na pós-modernidade*, 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A (Trad. de *The question of cultural identity*, por T. T. Silva; G. L. Louro), 1998.

- _____. (2000). Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz T. (org.). *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes. (Trad. de "Who needs 'identity'?", por T. T. Silva), 1996.
- HENRY, Paul (1977). *A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso*. Campinas, SP: Editora da Unicamp (Trad. de M. F. P. de Castro), 1992.
- HEREDIA, Christine De (1987). Do bilingüismo ao falar bilíngüe. In: VERMES, G.; BOUTET, J. (orgs.) *Multilingüismo*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP (Trad. de France, pays multilingue, por C. M. Cruz et al.), 1989.
- HOBBSBAWM, Eric J. (1990). *Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Trad. de Nations and Nationalism since 1780 – Programme, myth, reality, por M. C. Paoli.; A. M. Quirino).
- IANNI, Octavio (1996). *A sociedade global*. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. (Cap. IV – A ocidentalização do mundo, p. 69-88).
- INDURSKY, Freda (1996). O cidadão na IIIa. República Brasileira. In: GUIMARÃES, Eduardo & ORLANDI, Eni (orgs.) (1996). *Língua e cidadania. O português no Brasil*. Campinas, SP: Pontes.
- LACAN, Jacques (1966). O seminário sobre "A carta roubada". *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trad. de *Écrits*, por V. Ribeiro), 1998.
- LANGUE FRANÇAISE (*Langue maternelle et communauté linguistique*) (1982). n. 54, mai.
- LARA, Gláucia (1999). *A imagem da língua portuguesa no discurso de sujeitos escolarizados e não escolarizados*. Tese de Doutorado. São Paulo: USP-FFLCH.
- de LUCA, Tania R. de (1999.) Em busca de uma nova fronteira: o português do Brasil. In: Simpósio Nacional da Associação Nacional de História (20: 1999: Florianópolis). *História: fronteiras – Associação Nacional de História*. São Paulo: Humanitas/FFLCH-USP: ANPUH, p. 367-378.
- MALDIDIER, Denise (1994). Elementos para uma história da análise do discurso na França. ORLANDI, Eni P. (org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP. (Trad. de B. S. Mariani et al.).
- MANNONI, Octave (1987). A desidentificação. In: MANNONI, M. (et al.). *As identificações na clínica e na teoria psicanalítica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará. (Trad. de *Les identifications: confrontation de la clinique et de la théorie de Freud à Lacan*. Org., trad. e prefácio de A. Roitman 1994.

- MARCUSCHI, Luiz A. (1986). *Análise da conversação*. São Paulo: Ática.
- MELMAN, Charles (1992). *Imigrantes: incidências subjetivas das mudanças de língua e país*. São Paulo: Escuta (Trad. de R. Pereira).
- MILLER, Jacques-Alain (1984/1999). *Percurso de Lacan: uma introdução*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar (Trad. de *Recorrido de Lacan*, por A. Roitman), 1999.
- MILNER, Jean-Claude (1987). *O amor da língua*. Porto Alegre: Artes Médicas (Trad. de *L'Amour de la Langue*, por A. C. Jesuíno).
- MORIN, Edgar (1987). Formation et composantes du sentiment national. *Communications*, 45, 223-229.
- MÜLLER DE OLIVEIRA, Gilvan (2000). Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito lingüístico. In: SILVA, Fábio L. da; MOURA, Heronides M. de M. (Orgs.). *O direito à fala: a questão do preconceito lingüístico*. Florianópolis: Insular.
- NEVES, Maria H. de M. (1990). *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto.
- NASIO, Juan David (1988). *Lições sobre os sete conceitos cruciais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trad. de *Enseignement de 7 concepts cruciaux de la psychanalyse*, por V. Ribeiro), 1995.
- OLIVEIRA, Mariangela R. de (1994). *Repetição em diálogos*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ.
- ORLANDI, Eni P. & GUIMARÃES, Eduardo (1998). La formation d'un espace de production linguistique. La grammaire au Brésil. AUROUX, Sylvian; ORLANDI, Eni P.; MAZIÈRE, Francine (orgs.) *L'hyperlangue brésilienne. Langages*, n. 130, p. 8-21.
- ORTIZ, Renato (1985). *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense.
- PACHECO, Olandina M. C. de A. (1996). *Sujeito e singularidade. Ensaio sobre a construção da diferença*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- PAYER, Maria O. (1999). *Memória da língua. Imigração e nacionalidade*. Tese de doutorado. Campinas, SP: UNICAMP-IEL.
- _____ & DIAS, Luiz F. (1998). Langue et nationalité au Brésil années 1930 et 1940. AUROUX, Sylvian; ORLANDI, Eni P.; MAZIÈRE, Francine (orgs.) *L'hyperlangue brésilienne. Langages*, n. 130, p.112-124.

- PÊCHEUX, Michel (1969). Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F. & HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP, Editora da Unicamp. (Trad. de *Towards an automatic discourse analysis*, por Bethania S. Mariani et al.), 1990a.
- _____. (1975). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP (Trad. de *Les vérités de la Palice*, por E. P. Orlandi et al.), 1988.
- _____. (1983). A Análise de Discurso: três épocas (1983). In: GADET, F. & HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP, Editora da UNICAMP (Trad. de *Towards an automatic discourse analysis*, por B. S. Mariani et al.), 1990b.
- _____. (1994). Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni P. (org.) (et al.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP. (Trad. de B. S. C. Mariani et al.), 1994.
- _____. (1984). Papel da memória. ACHARD, Pierre (et. al.). *Papel da memória*. Campinas, SP: Pontes. (Trad. e introdução J. H. Nunes), 1999.
- _____. & FUCHS, Catherine (1975). A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP (Trad. de *Towards an automatic discourse analysis*, por Bethania S. Mariani et al.), 1990c.
- PFEIFFER, Claudia C. (1998). Polémiques autour de la langue nationale (fin du XIXe et début du XXe siècle). AUROUX, Sylvian; ORLANDI, Eni P.; MAZIÈRE, Francine (orgs.) *L'hyperlangue brésilienne. Langages*, n. 130, p. 103-111.
- PRASSE, Jutta (1997). O desejo das línguas estrangeiras. *Revista Internacional. A clínica lacaniana*, ano 1, n. 1, jun., p. 63-73.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil (1998). O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, Inês (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP.
- RENAN, Ernest (1990). What's a nation? In: BHABHA, Homi K. (org.) (1993). *Nation and narration*. London: Routledge. (Trad. de "Qu'est-ce qu'une nation?", por M. Thom).

- REVUZ, Christine (1992). A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.
- RIBEIRO, Darcy (1995). *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: companhia das Letras.
- SERRANI-INFANTE, Silvana (1997a). Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. *D.E.L.T.A., Vol. 13, n. 1*, p. 63-81.
- _____ (1997b). *A linguagem na pesquisa sociocultural*, 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.
- _____ (1998). Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, Inês (org.) (1998). *Língua(gem) e identidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP.
- _____ (2000). Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (orgs.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- _____ (2001). Resonancias discursivas y lectura en lenguas próximas: la sensibilización al discurso, *D.E.L.T.A.*, V. 17, n. 1.
- SILVA, Tomaz T. da (2000). A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- SOARES, Magda B. (1986). *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática.
- TODOROV, Tzvetan (1989). *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*. Paris: Seuil. ("3 – Nations", p. 199-293).
- VERMES, Geneviève; BOUTET, Josiane (orgs.) (1987). *Multilingüismo*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP. (Trad. de *France, pays multilingue (tomo 1/2)*, por C. M. Cruz et. al.), 1989.
- WALD, Paul (1987). Língua materna produto de caracterização social. In: VERMES, Geneviève; BOUTET, Josiane (orgs.). *Multilingüismo*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP. (Trad. de *France, pays multilingue (tomo 1/2)*, por C. M. Cruz et. al.), 1989.

YAGUELLO, Marina (1984). *Les fous du langage: des langues imaginaires et de leurs inventeurs*. Paris: Seuil.

ZILLES, Ana M. (2000). Equívocos. In: MOTTA-ROTH, Désirée (org.). *Boletim da ALAB (Associação de Linguística Aplicada do Brasil)*, ano 4, n. 4, julho, p. 47-54.

ANEXO

QUESTIONÁRIO – DADOS PESSOAIS

Nome (opcional).....
Idade..... Local de nascimento.....

1) Escolaridade

- a) Pós-Graduação (área do conhecimento, local, término)
- b) Graduação (curso, local, término)
- c) 2º grau (preencha este campo caso tenha cursado um curso técnico/profissionalizante: curso, local, término)

2) Você foi reprovado alguma vez na escola de 1ª e 2ª graus? Se *sim*, qual(is) série(s) e em qual(is) matéria(s)?

3) Você sabe alguma língua estrangeira? Se *sim*, qual(is)? Assinale o nível de 1 a 5, conforme a escala: 1 = básico; 5 = fluente.

4) Você já esteve no exterior? Se *sim*, onde esteve? Quanto tempo permaneceu? Viajou a passeio, trabalho ou estudo?

5) Qual o grau de escolaridade de seus pais? Assinale o item correspondente.

Pai

não frequentou escola
primário (1ª a 4ª série) incompleto
primário completo
ginasial (5ª a 8ª série) incompleto
ginasial completo
colegial incompleto
colegial completo
superior incompleto (qual curso?)
superior completo (qual curso?)

Mãe

não frequentou escola
primário incompleto
primário completo
ginasial incompleto
ginasial completo
colegial incompleto
colegial completo
superior incompleto
superior completo