

SIMPÓSIO 36

A QUESTÃO DA(S) LÍNGUA(S) PORTUGUESA(S):
ENTRE O INSTITUCIONAL E A MEMÓRIA DO FUTURO

COORDENADORES

Carla Barbosa Moreira
(CEFET-MG)

Juciele Pereira Dias
(UFF-Brasil/PNPD/CAPES)

QUESTÕES SOBRE “LINGUAGENS, CÓDIGOS E NOVAS TECNOLOGIAS” NO YOUTUBE

Carla Barbosa MOREIRA¹
Juciele Pereira DIAS²

RESUMO

Tendo como premissa que as novas relações sociais na rede eletrônica (Facebook, Youtube, Whatszap) também se configuram como modo de circulação de políticas linguísticas e de saberes sobre as mesmas, o objetivo deste trabalho é compreender o funcionamento de um espaço de discussão constituído por diferentes leituras sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), especificamente no que se refere às questões sobre “Linguagens, Códigos e Tecnologias” em circulação na rede de compartilhamento de vídeos do Youtube. Para a análise trazemos a questão das políticas linguísticas em documentos oficiais que regem a língua portuguesa em relação ao discurso dos professores, da mídia impressa e eletrônica e dos instrumentos linguísticos de ensino (gramáticas), bem como recortes de videoaulas que circulam no *Youtube* para “preparação” de “Vestibulandos Digitais” (VD) do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no Brasil. Por estes vídeos, buscamos compreender como se produz, nesse espaço digital, um discurso de suposta autoridade de transmissão de um saber mediador – e que se pretende representativo de competências e habilidades para conduzir o candidato ao “acerto” - entre os discursos do PCNEM e o das provas do ENEM.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso, Tecnologia, Enem, Língua Portuguesa.

1. Introdução

Na contemporaneidade, a questão das tecnologias vem se presentificando no nosso cotidiano, em práticas sociais atravessadas pelo uso de aparelhos de celulares, de

1 Docente do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, Unidade Contagem, atuando no Departamento de Formação Geral. Endereço de correspondência: Antonio Chaga Diniz, 655. Cidade Industrial, Contagem – Minas Gerais – Brasil. CEP: 32210-160. Email: carlabmor@gmail.com.

2 Pesquisadora do Laboratório Arquivos do Sujeito (LAS), na Universidade Federal Fluminense (UFF). Pós-doutoranda com financiamento da CAPES-PNPD Institucional. Endereço de correspondência: Benjamin Constante, 43. Apto 402. Bairro: Glória. Rio de Janeiro-RJ-Brasil. CEP: 20241-150. Email: juciele dias@gmail.com.

relógios, de televisões e essas práticas cada vez mais demandam por interpretação (Orlandi, 2000) sobre os modos como os sujeitos, na/pela língua, se posicionam frente às constantes inovações. A proposta deste trabalho partiu de resultados de uma pesquisa sobre os modos como os jovens hoje se relacionam com a lei simbólica, em uma sociedade que cada vez mais se organiza em redes, desenvolvida no projeto de pós-doutorado *O brasileiro hoje: língua, cultura e novas relações sociais*, supervisionado por Bethania Mariani, na Universidade Federal Fluminense.

Desse projeto, tivemos algumas ramificações de pesquisa, dentre as quais, propomo-nos a analisar como as políticas linguísticas para a promoção e difusão da Língua Portuguesa definem diretrizes e metas para o ensino-aprendizagem nas escolas, assim como as maneiras com que essas diretrizes estão sendo interpretadas na mídia eletrônica audiovisual, por canais do site de compartilhamento de vídeos, o *Youtube*.

Considerando a problemática da midiatização das políticas de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa no espaço digital, consideramos que as relações *sujeito, políticas de língua(gem) e tecnologia* são sustentadas em um imaginário sobre a língua do Brasil que vem se atualizando nos manuais de ensino dessa língua. Imaginário esse que se propaga por uma memória de colonização linguística (Mariani, 2004), repetindo um pré-construído de que a *gramática é falar e escrever corretamente*, no qual a noção de Língua Portuguesa e de Manual de Gramática se (con)fundem (Dias, 2012).

Para a análise trazemos a questão das políticas linguísticas em documentos oficiais que regem a língua portuguesa em relação ao discurso dos professores, da mídia impressa e eletrônica e dos instrumentos linguísticos de ensino (gramáticas). Com esta proposta, incluímos uma análise de videoaulas que circulam no *Youtube* para “preparação” de “Vestibulandos Digitais” (VD) do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no Brasil. Por estes vídeos, buscamos compreender como se produz, nesse espaço digital, um discurso de suposta autoridade de transmissão de um saber mediador – e que se pretende representativo de competências e habilidades para conduzir o candidato ao “acerto” - entre os discursos do PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) e o das provas do ENEM.

2. Discurso, tecnologia e políticas de língua(gem)

A Análise do Discurso, perspectiva teórico-metodológica a qual filiamos este trabalho, foi fundada por Michel Pêcheux, a partir da publicação de *Análise Automática do Discurso*, em 1969. Pêcheux (1969), salienta que até o desenvolvimento da ciência Linguística naquela época, o estudo da língua era confundido com o estudo de textos norteados por questões como: *de que fala este texto? Este texto está em conformidade com as normas da língua na qual ele se apresenta? O que o autor quis dizer?.* Com a proposta teórica de Ferdinand de Saussure, ao definir língua como forma, ou seja, um sistema independente de sua função, Pêcheux (1969, p. 62) propõe que o texto em si não funciona, o que funciona é “a língua, isto é, um conjunto de sistemas que autorizam combinações e substituições reguladas por elementos definidos, cujos mecanismos colocados em causa são de dimensão inferior ao texto”. A língua para Pêcheux (1975) é a materialidade do discurso, com o qual ela estabelece uma relação não dicotômica.

Para constituir essa teoria, Pêcheux (1969) descreve os elementos pertencentes às condições de produção do discurso, definido discurso como efeito de sentidos entre interlocutores. Diferente do esquema reacional (estímulo-resposta) das teorias psicológicas comportamentalistas e também diferente do esquema informacional das teorias da comunicação (emissor-mensagem-receptor), Pêcheux (1969) coloca que o termo discurso não trata necessariamente de uma transmissão de informação entre um emissor (ponto A) e um receptor (ponto B), mas, de um modo mais geral, o discurso implica em um efeito de sentidos entre os pontos A e B.

Fica bem claro, já de início, que os elementos A e B designam algo diferente da presença física de organismos humanos individuais. Se o que dissemos antes faz sentido, resulta, pois, dele que A e B designam lugares determinados na estrutura de uma formação social, lugares dos quais a sociologia pode descrever o feixe de traços objetivos característicos: assim, por exemplo, no interior da esfera de produção econômica, os lugares do “patrão” (diretor, chefe de empresa), do funcionário de repartição, do contramestre, do operário, são marcadas por propriedades diferenciais determináveis (Pêcheux, 1969:82).

Os lugares de A e de B na estrutura de uma formação social não são lugares físicos e sim lugares marcados por diferenças representadas nos processos discursivos que estão em jogo pelo funcionamento de uma série de formações imaginárias. De acordo com Pêcheux (1969, p. 82), são “as formações imaginárias que designam o lugar

que A e B atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”. Os estudos discursivos, no Brasil, são desenvolvidos por Eni Orlandi, tomando por base a noção de discurso de Michel Pêcheux, dedica-se à discussão sobre o discurso pedagógico e considera-o em três possíveis modos de funcionamento: o discurso *lúdico*, o discurso *polêmico* e o discurso *autoritário*. Essas distinções têm por base o objeto do discurso (referente) e os interlocutores (participantes) e seus funcionamentos se dão por dois processos discursivos – paráfrase e polissemia – definidores da tensão que produz o texto (Orlandi, 2011:15). Essa tensão é atualizada na e pela linguagem, bem como é a linguagem que media a relação entre as imagens que os interlocutores fazem de si e do outro, bem como as imagens acerca do objeto do discurso no mundo.

Considerando os processos discursivos e as formações imaginárias atravessados pela linguagem e pela definição do discurso polêmico Orlandi (2011:15), teríamos uma possível não entrada do aluno na posição de interlocutor ao tentar dominar o objeto do discurso, pois, na polêmica se “mantém a presença do seu objeto, sendo que os participantes não se expõem, mas ao contrário procuram dominar o seu referente, dando-lhe uma *direção*” (Orlandi, 2011:15). Nas tentativas de dominação do objeto do discurso, o participante relaciona-se com uma imagem produzida na tentativa de colocá-la em evidência sobre as demais. O discurso polêmico é um espaço de disputas em que a relação com o sentido se dá pelo controle da polissemia.

Enquanto que no discurso lúdico o objeto é reduzido a coisa e no discurso polêmico há uma tentativa de posse do objeto, no discurso autoritário o objeto está ocultado pelo dizer ou silenciado. De um modo geral, segundo Orlandi (2011), o discurso pedagógico (DP) se insere no discurso do tipo autoritário, em que a polissemia é contida e pode ser definido da seguinte forma:

o DP aparece como discurso do poder, isto é, como em R. Barthes, o discurso que cria a noção de erro e, portanto, o sentimento de culpa, falando, nesse discurso, uma voz segura e auto-suficiente. A estratégia, a posição final, aparece como o esmagamento do outro. Nesse sentido poderíamos dizer que $A \text{ ensina } B = A \text{ influencia } B$ (Orlandi, 2011:17).

O ensino se atualiza no discurso pedagógico por relações hierárquicas de poder, em que o sentido se produz como unívoco, contido no lugar de representação de A como sujeito do suposto saber. Há uma política de ensino pautada em um exercício hierárquico de poder da metrópole sobre a colônia se dá pela produção de um discurso

autoritário e pela imposição de noção de erro na memória do país colonizado. Junto aos sentidos de legitimação da língua portuguesa como oficial e obrigatória no Brasil são produzidos os sentidos de que só pela gramática é possível de não se errar na nossa língua (Dias, 2012).

Na contemporaneidade, os modos de ensino da gramática estão sendo reformulados em manuais didáticos, cursos na televisão, cursinhos pré-vestibulares e mais recente as videoaulas no espaço digital, ou seja, na Internet. Considerando as mudanças no sistema de seleção para ingresso no ensino superior brasileiro, em que cada vez mais universidades vem adotando o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), nossa proposta para este trabalho é compreender como e o que é compartilhado pelo site do Youtube. Dito de outro modo, interessa-nos, particularmente, o modo como as videoaulas de *Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias* estocadas no Youtube põem em circulação saberes que se autorizam representativos das políticas linguísticas. Nesse sentido, tomamos as competências e habilidades constantes de documentos oficiais do ENEM como eixo norteador para analisar as tensões que se materializam no discurso desses professores. Desse modo, ressaltamos que a LDB/Resolução nº 03/98 definem conhecimentos que as disciplinas recortam e as competências e habilidades a partir de três áreas - *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias* – trabalhadas em uma perspectiva interdisciplinar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, cuja base legal está na reformulação curricular do Ensino Médio a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96, principalmente no que se refere ao “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (PCN, 1997) imprimiram mudanças significativas nas políticas de ensino de língua a partir da discussão que propuseram acerca do aprendizado de Língua Portuguesa a partir de seu objeto de conhecimento – a língua que se fala fora da escola -, com o objetivo de inserir o aluno no processo ensino-aprendizagem enquanto sujeito de língua(s), pela redefinição dos sentidos de língua portuguesa.

Pode-se considerar o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa na escola como resultantes da articulação de três variáveis: o aluno, a língua e o ensino. O primeiro elemento dessa tríade, o aluno, é o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento, o objeto de conhecimento, é a Língua Portuguesa, tal como se fala e se escreve fora da escola, a língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos

escritos que circulam socialmente. E o terceiro elemento da tríade, o ensino, é, neste enfoque teórico, concebido como a prática educacional que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. Para que essa mediação aconteça, o professor deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno (Brasil, PCN, 1997:25).

A partir dessa reconfiguração no processo, enquanto professores de língua, nos empenhamos e/ou assistimos, em certa medida - à desestabilização do valor atribuído a uma língua portuguesa até então legitimada na escola, cuja memória de colonização linguística confinava os saberes sobre língua ao falar e escrever corretamente conforme a gramática, e a uma reconstrução práticas de ensino coerentes com esta perspectiva em que há sujeito e há língua; em que há sujeito de línguas. Contudo, assistimos também a um deslocamento das relações saber-poder nas aulas de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias. Mas é preciso abrir um espaço também para problematizar a relação entre sujeitos neste espaço videoaula; a mediação que consta dos PCN's tem foco no professor. Por isso, tomamos o modo como imaginários e tensões se materializam em seu discurso.

Em relação às políticas de ensino, o governo federal brasileiro, através do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), elaborou o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Instituído, em 2009, como um dos testes que compõem as avaliações diagnósticas, este exame de seleção de ingresso ao ensino superior também pode atestar a suficiência para conclusão do ensino médio. Enquanto instrumento de medida e análise de resultados, concentra-se no desempenho dos participantes no processo educacional em desenvolvimento (Brasil, INEP, 2012).

De acordo com INEP (*ibidem*), Competência:

é a capacidade de mobilização de recursos cognitivos, socioafetivos ou psicomotores, estruturados em rede, com vistas a estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas para resolver, encaminhar e enfrentar situações complexas (Brasil, INEP, 2012:8).

Nesta perspectiva, a proposta do INEP com o ENEM é avaliar os aspectos cognitivos envolvidos para que os participantes, ou (VD) enfrentem situações complexas a partir de habilidades adquiridas no plano imediato do “saber fazer” (Brasil, INEP, 2012). Em uma avaliação, um item contextualizado pretende transportar *o participante do teste* para uma situação normalmente *vivenciada por ele no dia a dia*, e que, no item, pode se materializar ou não em uma situação hipotética (Brasil, INEP,

2012:9, grifo nosso). Através do confronto de situações-problema, que se apresentaria como um desafio, o participante seria instigado a tomar decisões através de um *trabalho intelectual* capaz de mobilizar *seus recursos cognitivos e operações mentais* (*ibidem*, grifo nosso).

3. Perspectiva teórico-metodológica

Buscamos descrever sinteticamente alguns aspectos dos documentos oficiais que se constituem como um eixo nodal na produção das tensões nos discursos dos professores por considerarmos que estão implicados com a questão da ética no trabalho de significação. Orlandi (2001) traz essa questão para as pesquisas linguísticas que se comprometem com a relação língua, sujeito e Estado. Para este estudo, mobilizamos esse conceito na seguinte especificidade: a produção de imaginários acerca do saber que o ENEM espera que o aluno tenha sobre a língua no discurso do professor de videoaulas de LCT no Youtube.

Para o desenvolvimento da análise, filiamos-nos à perspectiva teórica da Análise de Discurso e com esse gesto assumimos uma posição ética e política, uma posição de responsabilidade de compreender os efeitos de sentido produzidos nesses discursos, que estão em circulação na mídia eletrônica audiovisual e com grande audiência (Orlandi, 1996, 2002). O conhecimento, nesse estudo, é tomado como discurso em análise e, apesar de a organização textual produzir um efeito de unidade com introdução/desenvolvimento/conclusiva, em nosso gesto de leitura a teoria e a análise se constituem uma em relação a outra, em um batimento entre descrição e interpretação sobre esse suposto saber em circulação no *Youtube*. Projetado para funcionar como instrumento mediador da relação entre aluno e política linguística/PCN/ENEM se configura como um gesto de interpretação do professor das videoaulas sobre as competências e habilidades a serem empenhadas pelo aluno na prova.

Assim, na prática de ensino de Língua Portuguesa através do Youtube, o professor é colocado como o sujeito do suposto saber requerido pelo ENEM. Sobre esse lugar mediador, em que a interação entre sujeitos não se estabelece, tomamos em reflexão o que Orlandi (*ibidem*, p. 49) sustenta de Pêcheux (1990), autorizando-nos a empenhar os questionamentos que aqui apresentamos: “em face das interpretações sem

margens nas quais o intérprete se coloca como um ponto absoluto, sem outro nem real, trata-se aí de uma questão de ética e política: uma questão de responsabilidade, ao mesmo tempo em que ressalta, que não há identificação plenamente bem sucedida.

Os documentos a interpretar, nesse sentido, se inscrevem em filiações e não são produtos de aprendizagem. Dito de outro modo, “as coisas-a-saber” coexistem com objetos a propósito dos quais ninguém pode estar seguro de “saber do que se fala” (Pêcheux, 1990). O que está aí vinculado de forma constitutiva é a ética e o político nos gestos de interpretação, que excluem o sujeito dos processos de identificação pela linguagem e pela história; o VD e seus próprios gestos de interpretação e produção de certos sentidos, portanto.

Para o desenvolvimento desta análise, realizamos uma busca no site do Youtube a partir da denominação ‘ENEM Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias’. Dentre os vídeos que obtivemos, selecionamos os três com maior audiência, ou seja, com mais visualizações e fizemos a transcrição desses vídeos. Em site como o do Youtube, cada vez mais temos novas práticas discursivas materializando diferentes maneiras de se produzir sentidos pelas ferramentas de compartilhamento. O discurso audiovisual, em que constam um número imenso de visualizações, que imagens produzidas pelo sujeito na posição de autor(idade) do saber sobre a LTC estão em tensão com as imagens do sujeito leitor, nesse caso, podendo ser o aluno ou mesmo outro professor? Há um compartilhamento de qual imaginário sobre o saber?

Partindo de um esquema proposto por Orlandi (2011) sobre a comunicação pedagógica, temos:

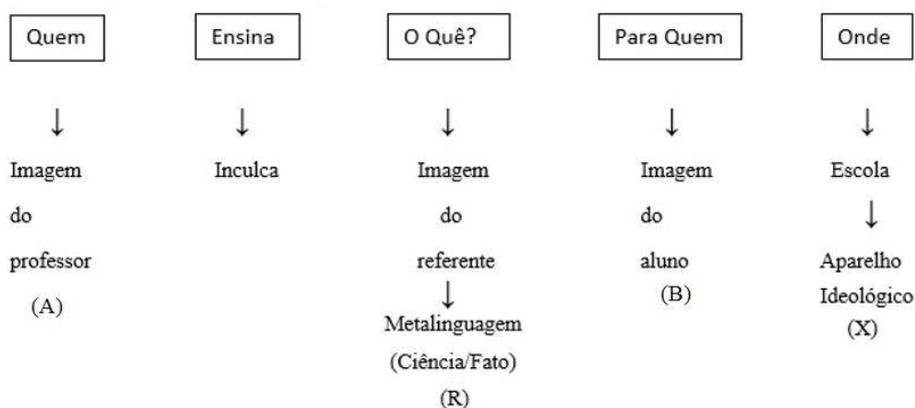


Figura 1: A ensina R a B em X. Fonte: Orlandi (2011:16)

Considerando a técnica das imagens (formações imaginárias) de Pêcheux (1969), em que o discurso pedagógico é dominante, temos uma imagem do professor (A) que pergunta sobre um objeto do discurso, ou seja, uma imagem do referente (R). A

pergunta é dirigida a uma imagem do aluno (B) em um espaço institucional que é um aparelho ideológico do Estado, a Escola (X). No caso de um vídeo, temos outro funcionamento e diante das condições de produção do discurso dos pré-Enem, questionamos quais formações imaginárias funcionam nesse espaço que não é mais o da escola, e sim o espaço digital, da mídia.

4. Análise dos comentários sobre linguagem e tecnologia em video-aulas do youtube

As videoaulas foram produzidas para VD, ou seja, os que têm acesso ao Youtube. Normalmente, as aulas se apresentam por temas, de forma fragmentada e com indicação de título/abordagem do conteúdo. Essas condições de produção do discurso, que se limitam ainda às políticas linguísticas instituídas para o ENEM, orientaram o próprio procedimento de seleção dos vídeos analisados, quer seja, a partir dos termos-chave ‘Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias ENEM’. Além disso, eles apareceram, durante o tempo de pesquisa, entre os primeiros no sistema de busca considerando-se os termos-chave. O nome do curso e/ou professores foram preservados aqui na análise, mas constam nos links indicados. Os três vídeos foram acessados durante o mês de maio e junho/2015.

A videoaula 1 (<https://www.youtube.com/watch?v=pXFAm26yMYk>) foi postado em 21 de agosto de 2012. Apresenta-se como parte de um Curso e, na abertura, faz referência ao TCI: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. Contudo, traz a indicação ‘Língua Portuguesa’. O vídeo tem 30.015 visualizações, 234 avaliações positivas, 10 avaliações negativas e tem duração de 22 minutos e 18 segundos. Ressaltamos que o número de visualizações não corresponde ao número de pessoas que o acessara, já que uma mesma pessoa pode visualizá-lo várias vezes. Ao discurso constante dessa videoaula nos referiremos como Prof. 1.

A videoaula 2 (<https://www.youtube.com/watch?v=FMqNMDbriHM>) foi postada em 06 de maio de 2015. Apresenta-se como parte de um Curso e, na abertura, faz referência ao Curso para o ENEM – AULA 2 - Linguagem, Códigos e suas Tecnologias - Gramática. Não há disponibilidade da contagem do número de visualizações, mas é possível observar os números de 46 avaliações positivas e 1 avaliação negativa. Tem

duração de duração de 33 minutos e 54 segundos. Ao discurso constante dessa videoaula nos referiremos como Prof. 2.

A videoaula 3 (https://www.youtube.com/watch?v=MxUwhqY_beg) foi postada em 15 de agosto de 2012. Apresenta-se como parte de um Curso e, na abertura, tem a seguinte indicação: Língua Portuguesa Língua e Linguagem - Resumo para o ENEM: Português I. Teve 54.950 visualizações, 286 avaliações positivas e 714 avaliações negativas. Tem duração de duração de 3 minutos e 42 segundos. Ao discurso constante dessa videoaula nos referiremos como Prof. 3.

Em uma primeira leitura de dessuperficialização do discurso, centramos na questão da repetição da ideia do que eles querem nas provas, seguido de comentários sobre como pensar a língua. Passamos, assim, à análise da materialidade linguística, em que importa compreender o modo como o discurso – o objeto discursivo - é produzido ou a fim de se desfazer os efeitos da ilusão de que existe um único modo de dizer.

Trabalha-se, portanto, as relações parafrásticas, as sinonímias, a relação do dizer com o não-dizer – para que se compreenda o processo discursivo, no qual cabem os seguintes questionamentos: quais as filiações de sentido? Em que rede de memória eles se filiam? Como são materializadas as relações de poder? A seguir, apresentamos as famílias parafrásticas – organizadas em Grupos temáticos – que correspondem às imagens produzidas no discurso dos professores que ministraram as videoaulas 1, 2 e 3, representadas, respectivamente, pelos professores assim indicados: Prof. 1, Prof. 2, Prof. 3.

Grupo 1: Referência aos documentos oficiais/competências e habilidades

Como exposto na primeira parte deste texto, as políticas linguísticas que importam para esta análise estão referenciadas nos PCN's e nas diretrizes para o ENEM (Brasil, INEP, 2012), no que diz respeito, especialmente, às matrizes cognitivas, competências e habilidades para a prova de LCT. As referências ao MEC, às matrizes cognitivas, às competências e habilidades requeridas pelo ENEM são discursivizadas, quase que em sua totalidade, pelo Prof. 1.

Sd.1.1- Você sabe que o ENEM, ele nasceu em 1998, e desde então todos os temas de redação, porque assim é a parte do documento do Ministério da

Educação, toda prova de redação de noventa e oito pra cá, foi **pautada, a partir** dos chamados temas transversais. (Prof. 1)

Sd.1.2- **Você sabe** que das cento e oitenta questões divididas em áreas de: ciências da natureza, ciências exatas, ciências humanas e linguagem, códigos e suas tecnologias, essas cento e oitenta **questões são gestadas a partir de um documento que traz as chamadas matrizes, com as competências e habilidades** que nada mais são na verdade nada mais do que aquelas ideias que vão nortear a origem e o espírito da sua prova. (Prof. 1)

Sd.1.3- **Veja, dentro do documento liberado pelo Ministério da Educação, com as matrizes de referências que orientam esta prova no nosso caso de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, a competência um e a competência nove, tratam de um mesmo elemento.** (Prof. 1)

Sd. 1.4- **Eu vou pedir que você preste atenção comigo porque eu vou acompanhar com você, vou ler com você, qual é a competência número um que está em jogo então, e que vai mover aí, o espírito de muitas questões que você vai resolver** nesta prova. (Prof. 1)

Sd 1.5- **Se nós pararmos e prestarmos atenção, no nome, na nomenclatura que leva essa prova, já nos deixa bem clara a noção que vai permear, na verdade, a matriz de referência do ENEM, e todas as habilidades que vestem a nossa prova.** (Prof. 3)

Neste primeiro grupo, foram regularizadas referências a órgãos ou instâncias institucionais que funcionam como autoridade que legitima a interpretação dos professores quanto à confecção da prova e suas questões. Assim, o *Ministério da Educação, ENEM, um documento, matriz de referência do ENEM, competências e habilidades*, vão *pautar, gestar, orientar, permear, pontuar, mover, vestir* a prova, o que estabelece uma relação de dependência entre os documentos e ‘o’ saber necessário para resolvê-la. Portanto, o professor que se inscreve nesta posição se pauta nos documentos oficiais e produz uma – entre outras – imagem de que sabe como a prova é elaborada, gestada, configurada.

Esta prova - ainda que os documentos oficiais tenham reconfigurado os saberes que a constituem, a partir de uma perspectiva interdisciplinar - ainda é nomeada pelos professores 1, 2 e 3 como ‘Língua Portuguesa’, como podemos compreender na análise do Grupo 2.

Grupo 2: Interpretação das competências e o saber prestigiado

No discurso dos professores, compreendemos que, a partir das competências interpretadas pelo professor, sua aula será delineada a partir do conteúdo. Seu gesto de interpretação do saber que o ENEM quer exclui a relação do outro – o VD com a língua. O saber do professor é tão-somente transmitido em um único sentido, do suposto professor ao VD ou aluno. Ele explica as competências 1 e 9 a fim de tentar explicar o que o ENEM quer que seja dito/respondido/pensado pelo VD, sem colocar em cena uma prática do aluno em relação ao objeto de conhecimento, a Língua Portuguesa.

*Sd 2.1- Veja lá então que a **competência número um pede**, enfoca, que você **saiba aplicar**, as Tecnologias da Comunicação e Informação, este é o motivo da aula de hoje, o assunto da aula de hoje, na escola, no trabalho, na sua vida.. (Prof. 1)*

*Sd 2.2- Veja que a **competência número nove**, é uma competência mais ampla que vai **pedir** aí um trabalho mais profundo em relação ao que pode tocar e ao que pode **significar** as chamadas Tecnologias de Comunicação e Informação. (Prof. 1)*

*Sd 2.3- Nunca deixe de lado a **idéia que existe por trás do ENEM**, existe um discurso existe uma ideia de que nós estamos aqui não só fazendo uma prova, mas fazendo uma prova para formar cidadãos, cidadãos que entendam onde estão e porque estão aqui. (Prof. 1)*

Assim, o tema da aula é definido pelas competências 1 e 9, e os verbos *saber aplicar*, *pedir* (sd 2.1) e *significar* (sd 2.2) materializam o que o VD deve saber-fazer em relação ao tema-conteúdo da aula ‘Tecnologias da Comunicação e da Informação’. Nesta posição o sujeito interpreta a competência produzindo um imaginário de que existe uma *ideia por trás* do ENEM (sd 2.3) que funciona como um saber decifrado pelo professor e compartilhado pela videoaula.

As competências 9, em especial, indicam que o candidato deve entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das Tecnologias da Comunicação e da Informação na sua vida pessoal e social. Contudo, o que se materializa no discurso são diferentes modos de o professor assumir a posição do aluno neste fazer-saber, já que é ele – e não o aluno – quem irá, enfim, atribuir significado, compreender os usos, a função e os efeitos das TCI. É o que compreendemos do Grupo 2.

Grupo 3: Gestos de interpretação do professor: o saber evidente

Sd 3.1- Bem, o que seriam então as Tecnologias da Comunicação e Informação que marcam nosso encontro, nossa conversa de hoje? Elas se referem a todo um aparado tecnológico, cibernético, digital midiático, que dos anos noventa para cá, mudaram afeição do mundo de uma forma muito rápida muito intensa. (Prof. 1)

*Sd 3.2- E a ideia fundamental das tecnologias da informação da comunicação seria no primeiro momento **facilitar a vida humana**. Mudar a relação do homem com o homem, mudar a relação do homem com o trabalho, portanto, fazer com o que o homem vivesse num mundo melhor. (Prof. 1)*

*Sd 3.3- Esta é uma das **consequências**, um dos impactos primeiros das tecnologias da comunicação e informação. (Prof. 1)*

*Sd 3.4- **Uma outra consequência**, um outro impacto, é justamente a diluição da distância entre as pessoas, entre os países, entre os povos, os anos noventa, veja, em termos históricos isso não é nada grandioso. (Prof. 1)*

*Sd 3.5- Este é um dos **impactos**, é uma das **consequências** também das TCI a despeito de toda sedução de todo aspecto lúdico, de toda essa parafernália de telefone, games, computadores, pen-drives, possa trazer. (Prof. 1)*

O conceito de TCI, materializado no discurso pelos verbos ‘seriam/se referem’, é fornecido pelo professor como um saber que se deve apropriar, assim como a função das TCI também é materializada pelo verbo **facilitar**. De acordo com o PNC’s (1997), a revolução tecnológica da informatização cria novas formas de socialização, processos de produção e novas definições de identidade individual e coletiva. Enfatizamos, nesse sentido, que as habilidades são interpretadas pelo Prof.1 com o fim de fazer pelo VD o que as habilidades pedem que este faça: *identificar pela análise, relacionar, reconhecer, entender*.

O professor parte da noção de TCI e se coloca no lugar do VD, fazendo por ele o trabalho singular da relação sujeito-língua, que passa pela problematização do tema com base na realidade em que vive. A aula se afirma assim um processo de transmissão do saber do professor, do que ele identifica, analisa, relaciona, reconhece entende. Além disso, é preciso considerar que o VD também não tem nenhum espaço no processo. Nos comentários para estes vídeos, não há respostas dos professores. A relação entre professor e VD não se estabelece nem após a aula audiovisual publicada no Youtube. Basta, portanto, que este recepte o saber do professor.

Nesta mesma perspectiva, esta posição discursiva em que se inscreve o Prof. 1 vai determinar e indicar *o quê* o VD deve saber. Desconstrói-se, portanto, os gestos de interpretação do aluno potencializados nas competências do ENEM, já que os saberes sobre as TCI estão materializados no discurso do professor a partir de sua própria interpretação; ‘o’ saber transparente, evidente, tomado como verdade.

Sd 3.6 - Mas o fato é que a gente é, a toda hora, entendeu, vítima, ente aspas, desse impacto. Veja quais são, na verdade, os efeitos fundamentais, das tecnologias da comunicação e informação na vida humana hoje: (Prof. 1)

Sd 3.7- O mais óbvio, o primeiro é: uma informação intensa, maciça, constante de informação, é informação para tudo que é lado, é informação de todos os lados, chegando a todo momento. (Prof. 1)

Sd 3.8- Quem já viu prova do ENEM sabe que cai assim. É óbvio, gente, e que a resposta dessa questão nada mais seria, quando eles colocaram, era (...). (Prof. 2)

Sd 3.9- (...) isto é evidentemente um novo papel que se agrega a esta capacidade de mobilização das redes sociais, muito além, por exemplo, daqueles eventos tipo flash mobs, uma questão que se coloque como fundamental para que coroe toda esta nossa conversa de hoje.

Nesta família parafrástica, o que pode e deve ser dito está marcado pelo verbo ‘ser’, que produz o efeito de verdade a partir das marcas *na verdade, óbvio*. A relação de referenciação *X evidentemente é/significa Y* impede o deslizamento dos sentidos, ou seja, que o sentido sobre as TCIs possa vir a ser outro que não o fornecido pelo professor como uma verdade. Desse modo, considerando-se que sentido e sujeito se constituem mutuamente no discurso (Pêcheux, 1975), compreendemos que há um impedimento, portanto, do próprio sujeito aluno de significar na/pela língua.

Na sequência discursiva *sd .6*, próprio professor ressalta que estamos inscritos neste processo e sofremos seus impactos, o que pressupõe que os trabalhos de problematização e de compreensão das questões/temáticas em pauta dependem da inscrição de um sujeito que se implica de modo singular neste processo: *a gente é, a toda hora, entendeu, vítima, ente aspas, desse impacto*. De outro lado, o que VD não viveu, o movimento impactante da informatização, pois já se constituiu nesse sistema de circulação das TCIs, é reduzido a um saber transmitido pelo professor que já fez por ele o gesto de interpretação: o impacto e as consequências da tecnologia da educação não se configuram, assim, como questões para a reflexão de um sujeito de/na linguagem, mas como conteúdo e informação. A posição em que o VD comparece no discurso do professor é um lugar do não saber.

Grupo 4: o que cai na prova - saber revelado

No discurso dos três professores comparece a interpretação que eles fazem das habilidades e competências. Eles centram no conteúdo relacionado às Tecnologias da Comunicação e da Informação indicando que há um saber a ser revelado. Mais do que isso, há uma relação de dependência entre o saber já disponibilizado pelo aluno e o que o ENEM vai valorizar, cobrar. *Se* o VD tem o saber, ele *resolve / entende*; a prova. Do mesmo modo, o Prof. 3, que se inscreve em uma mesma posição discursiva, centra-se nos conceitos/conteúdo que o ENEM vai abordar.

4.1- Se você compreendeu isso você resolve tranquilamente a prova do Enem. (Prof. 2)

4.2- E se você entender essa frase você entende a prova do Enem. Nessa frase ele fala o seguinte: Ninguém vai a praia de vestido longo e terno e gravata. E ninguém vai a uma palestra de biquíni e sunga. Assim como o comportamento humano, a língua tem se adequar ao contexto. Certo? Pronto! Você resolveu a prova do Enem! (Prof. 2)

4.3- Agora, é verdade também, que se você souber alguns detalhes, ligados às competências e habilidades que pontuam as questões e também a redação, o exame de redação, vai ficar muito mais fácil você encarar e resolver essas questões na prova. (Prof. 1)

O Prof. 2 se inscreve em uma posição discursiva em que se considera o tema central como Gramática. O saber a ser revelado se produz pelo que deve e não deve ser considerado como Gramática pelo ENEM, já que, em seu discurso contraditório, o Prof. 2 vai intitular sua aula como Gramática. Contudo, ao mesmo tempo diz que o ENEM não cobra Gramática.

4.4 - Vocês aprenderam isso em algum momento da vida. Pois bem isso cai no ENEM? Não. Tá então porque você está fazendo tudo isso se não cai? Porque eu vou te explicar o que cai em relação a isso. Variação Linguística. (Prof. 2)

4.5- Bom, o ENEM não vai perguntar pra você se fixo, a transcrição fonética de fixo, de fixo ne assim, é fixo assim que tem quatro letras e cinco fonemas? Isso aí quem pergunta é vestibular da UEMG. (Prof. 2)

4.6- Que que o ENEM vai cobrar em relação a essa fonética e fonologia? Gente, o ENEM trabalha com a língua falada e com a língua escrita nas suas provas. (Prof. 2)

4.7- Então o ENEM, ele vai trabalhar a fonética e ortografia, trabalhando com vocês o quê? O contexto de tradução.

4.8- Quando ele pergunta assim: **Lógico que o ENEM não vai usar a palavra *semântica***, mas o significado da palavra no texto, **ele** vai estar trabalhando isso. (Prof. 2)

4.9- Então **o ENEM**, ele **vai trabalhar a fonética e ortografia**, trabalhando com vocês o quê? O contexto de tradução.

4.10- Quando ele pergunta assim: **Lógico que o ENEM não vai usar a palavra *semântica***, mas o significado da palavra no texto, **ele** vai estar trabalhando isso. (Prof. 2)

As perguntas possíveis de serem elaboradas pelo ENEM, pela UEMG, ou impossíveis de serem elaboradas, nesta posição discursiva, giram em torno do ‘*como*’ a gramática vai ser cobrada (*o ENEM não vai usar a palavra x; vou explicar o que cai em relação a isso; o ENEM trabalha com x; o ENEM trabalha com x; trabalhando com vocês o contexto; o ENEM se baseia em*).

Grupo 5: Modos de inscrição-ocupação do lugar do outro: o *nós* discursivo

Neste grupo, é discursivizada uma aula em que o professor toma o lugar do VD. As marcas linguístico-discursivas pronominais *a gente; nós; nossa* materializam, contudo, não apenas uma ocupação desse lugar, mas, com a análise de Indursky (1997), podemos também compreender em nesta família parafrástica um embaçamento do sujeito do discurso.

Sd 5.5- Olha antes da gente discutir quais poderiam ser então alguns dos aspectos que poderiam ser levantados nas questões, queria te mostrar uma coisa. (Prof.1)

Sd 5.6- Quer dizer, a gente consegue diminuir as distâncias que existem entre as pessoas, entre os povos, entre os países, nesse sentido, muda também nossa relação com o tempo. E que afinal de contas a gente vê as coisas fluindo muito mais rapidamente (...). (Prof. 1)

Compreendemos que *a gente* (*sd 5.5*) e *queria* (*sd5.5*), na mesma sequência discursiva, constrói um referencial discursivo que remete tanto a um sujeito composto *professor + aluno* (*a gente discutir; se 5.5*), quanto ao professor que é quem vai *mostrar uma coisa* (*sd. 5.5*) ao aluno e, enfim, é quem vai indicar *os aspectos que poderiam ser levantados* (*sd 5.5*), ou seja, não há *discussão* (*sd. 5.5*).

Quando consideramos o disposto na competência número 9 mediante o que se materializa no discurso do professor na *sd.5*, compreendemos que é a competência do

professor que está em jogo: a função e impacto das tecnologias da comunicação e da informação, a problematização, contextualização e reflexão *na sua vida pessoal e social* são determinados pela vivência do professor, que, em um processo de embaçamento do sujeito, ocupa o lugar do VD incitando-o a ***pensar com ele*** (*sd 5.9, sd 5.10*), a ***ver com ele*** (o que ele vê; *sd 5.8*), a ***acompanhá-lo em ‘sua’ reflexão*** e ***ter o bom gosto dele*** (*sd 5.8*).

Sd 5.8- Veja aqui, muito provavelmente o seu pai ouviu Paulinho da viola, a partir de uma mídia como esta aqui, um vinil com cerca de aí no máximo quarenta minutos. Você, se for uma pessoa de bom gosto, já ouviu Paulinho da viola, numa mídia que permite aí setenta e quatro minutos, mais prático, menor, mas que implicava, por exemplo, mudanças com relação ao papel do artista. (Prof. 1)

Sd 5.9- Eu tenho que pensar e começar a pensar, por exemplo, em questões sobre autoria e os suportes que vão veicular as obras de arte. (Prof. 1)

Sd 5.10 - Outros suportes, para música, para mídia, para conhecimento, como por exemplo, a Wikipédia ou wikileaks, quando você pensa num site como wikileaks, que é um site entre aspas de denúncia, de entrega de documentos que são vazados, nós temos aí, interesses políticos, interesses econômicos (...). (Prof. 1)

As marcas linguístico-discursivas que se associam a ***nós/a gente*** produzem um “efeito de sentido performativo” (INDURSKY, 1997, p. 76), que inscreve um aparente modo comum de *ver, pensar, gostar, relacionar*, a socialização, ou mesmo cristalização, do arbítrio.

Considerações finais

Acerca dos discursos analisados, relativos às videoaulas da área de LCT, Códigos e suas Tecnologias na prova do ENEM e compartilhadas no Youtube, ressaltamos uma padronização na relação professor–aluno/VD em que este é impossibilitado de assumir voz no processo, seja pelos comentários deixados no espaço reservado pelos que visualizam os vídeos, mas não respondidos pelos professores, seja pela distância que essa tecnologia normalmente imprime às condições de produção do discurso. O VD também é excluído quando o professor toma o seu lugar ao imaginar as

respostas que eles dariam para suas perguntas; ao dizer o que eles podem e devem pensar, relacionar, enfim, interpretar.

Na análise que empenhamos compreendemos que os efeitos de sentido no discurso dos professores constitui-se tanto pela resistência e mesmo o apagamento de termos como gramática, classificação, regra e de toda prática em torno de uma referência ao saber metalinguístico – que até então se concentraria nas gramáticas e Livros Didáticos – em detrimento de um saber representativo/legitimado pelo professor que afirma ter autoridade para interpretar os documentos oficiais (competências e habilidades), quanto pelo que constrói uma imagem da Gramática do ENEM, do que ele vai cobrar na prova.

Em ambos, O professor, enquanto mediador entre prova e VD, passa a ser o instrumento a que(m) deve recorrer o aluno para que este faça o que deve fazer – como deve fazer - para acertar a questão. Ademais, o professor da videoaula fala a partir de um lugar não-institucional, não precisa/não se implica com a relação com o VD, não responde aos comentários, não faz perguntas das quais espera respostas. Retomando a questão inicial em torno da ética, há um sujeito excluído dos processos de identificação pela linguagem e os sentidos que seriam aí produzidos são interditados.

De tudo, compreendemos que, nas videoaulas de LCT, continua o aluno sem lugar. Nestas práticas, compreendemos, sem que alarde a responsabilidade com o outro, que ainda estamos longe de empenharmos uma postura ética nas relações entre sujeito, Estado e língua, na qual, de fato, seja priorizado o sujeito NA língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil. 1997. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 144p.

Dias, Juciele. 2012. *Um gesto de interpretação na história do conhecimento linguístico brasileiro: a definição do nome gramática*. Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Artes e Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, RS.

Indursky, Freda. 1997. *A fala dos quartéis e outras vozes*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.

Mariani, B. 2004. *Colonização linguística: Línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII)*. Campinas, SP: Editora Pontes.

Orlandi, E. 1996. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas, SP: Ed. Pontes.

Orlandi, E. 2000. Um fato, um acontecimento, uma história: ideias linguísticas no Brasil. In: *Relatos*. N. 6. Campinas: UNICAMP.

Orlandi, E. (Org.). 2001. *História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*. Campinas, SP: Pontes.

Orlandi, E. 2002. *Língua e Conhecimento Linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez.

Orlandi, Eni. 2011. *Linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes.

Pêcheux, M. 2009[1975]. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 4. ed. Trad. Eni Orlandi [et al]. Campinas, SP: Editora da Unicamp.

Pêcheux, M. 1997a[1969]. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: Gadet, Françoise; Hak, Tony. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethânia Mariani [et al.]. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, p. 61-161.

Pêcheux, M. 1990. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas, SP: Editora Pontes.

NOS COMENTÁRIOS, A LÍNGUA: O SUJEITO, SEUS DISCURSOS E SEUS ESPAÇOS PARA (NÃO) DIZER NA MÍDIA

Silmara Dela SILVA³

RESUMO

Neste trabalho, propomos algumas reflexões acerca da relação entre sujeito e língua, com foco na análise discursiva de dizeres sobre a língua portuguesa em comentários deixados por leitores-internautas em *sites* de notícias brasileiros. Da perspectiva teórico-metodológica da análise de discurso de linha francesa, na esteira das reflexões de Michel Pêcheux (1997 [1975], 1990 [1983]), voltamo-nos, assim, para a análise de um espaço não formalizado para se dizer sobre a língua na rede eletrônica, que reúne dizeres em dispersão que, por sua vez, encerram em si uma discursividade sobre a língua escrita no Brasil. Em consonância aos objetivos do projeto de pesquisa “*Cartas, comentários, efeitos: uma análise discursiva dos espaços para o sujeito na mídia*” (FAPERJ), que tem como um de seus objetivos analisar dizeres com circulação em espaços tradicionalmente classificados pelo discurso jornalístico como opinativos, dentre eles as cartas de leitores e os comentários, com vistas a depreender os dizeres dos sujeitos sobre si mesmos e os seus movimentos de adesão e/ou ruptura e resistência (Pêcheux, 1997[1975]) em relação aos sentidos privilegiados na mídia, constituímos o nosso *corpus* de análise por comentários a notícias, que comparecem nesses que entendemos como novos espaços para o sujeito na mídia, em sua extensão na internet, que se destinam a comentar não a notícia em si, mas a língua que nela se marca. Nas análises que empreendemos, questionamos o imaginário de língua (Orlandi, 2009) que se constitui para a língua escrita no Brasil e apontamos o modo como, ao dizer da língua e de seus empregos, inscrevem-se efeitos de sentidos para os sujeitos (Mariani, 2008) que nela se constituem.

PALAVRAS-CHAVE: Análise de Discurso; Sujeito; Língua; Mídia; Comentários.

1. Situando a proposta

Iniciamos a reflexão que ora propomos, acerca da relação entre sujeito e língua, por duas afirmações feitas por Françoise Gadet, em entrevista dada pela linguista e por

3 Universidade Federal Fluminense (UFF), Instituto de Letras, Departamento de Ciências da Linguagem, rua Prof. Marcos Waldemar de Freitas Reis, s/n, sala 410, Bloco B, *campus* do Gragoatá, São Domingos, CEP: 24.210-201, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: silmaradela@gmail.com.

Michel Pêcheux, a respeito do livro “A língua inatingível”. Diz ela: “jogar com as regras não é o mesmo que seguir as regras de um jogo.” (Pêcheux; Gadet, 2011:103-104). E ainda: “Fazer a língua funcionar é somente jogar nas suas coerções e nas suas lacunas – jogar nas latitudes que ela oferece.” (Pêcheux; Gadet, 2011:105). Sabemos que, naquela ocasião, Gadet sustentava uma discussão acerca da relação entre o gramatical e o agramatical, como pensados no modelo gerativo-transformacional, apresentado por Noam Chomsky, questionando um suposto “domínio de um sujeito sobre a língua” (Pêcheux; Gadet, 2011:103), bem como a centralidade da sintaxe, distante de um funcionamento linguístico-histórico, ou seja, discursivo.

Retomamos tais afirmações, no entanto, para desloca-las, pensando-as em relação ao que, ainda hoje, costumeiramente (não) se diz sobre o sujeito em seu relacionamento com a língua. Seguir as regras do jogo da língua tem historicamente apagado o jogar com a língua, relação de um sujeito que à língua se sujeita e, ao mesmo tempo, é dela o sujeito, como nos lembra Orlandi (2001); um sujeito que promove o funcionamento da língua e que nela produz sentidos.

Especificamente no caso dos dizeres que circulam de modo amplo acerca da língua portuguesa – imaginariamente a língua falada no Brasil –, “as regras do jogo” construídas pela padronização dessa língua nacional imaginária, em sua modalidade escrita, funcionam sob o efeito de evidência do sentido, apresentando-se como único efeito de sentido possível ao se dizer sobre a língua e(m) seus sujeitos.

Um dos lugares de grande circulação desses dizeres é a mídia. Já no final do século XIX, época de consolidação do jornalismo como um negócio no país (Marcondes Filho, 2000), o dizer sobre a língua é legitimado pelo espaço destinado a filólogos e gramáticos, que ganham colunas nessas publicações, a partir de 1900. Como mostramos anteriormente (Dela-Silva, 2008:210), a imprensa brasileira se constitui, assim, como uma “instituição que promove interpretações sobre o saber lingüístico ao fazer circular sentidos sobre a língua portuguesa em seus diferentes momentos no país”. Cabe pontuar que esse dizer que se dá de modo sistematizado nas colunas de especialistas dos impressos, que ainda hoje encontramos em circulação em grandes jornais do país, marca apenas a consolidação de uma prática que, de fato, teve seu início nos primeiros anos de imprensa no Brasil: desde 1821, periódicos que começaram a ser publicados fora da Imprensa Régia discorriam sobre a língua, em dizeres esparsos, em meio a debates sobre questões de unidade nacional (Dela-Silva, 2008).

São dizeres assim, com circulação igualmente esparsa, aqueles que aqui nos interessam ao nos voltarmos à análise discursiva de dizeres sobre a língua portuguesa em comentários deixados por leitores-internautas em *sites* de notícias brasileiros. Entendemos que esses comentários se apresentam como um espaço não formalizado para se dizer sobre a língua na rede eletrônica, que reúne dizeres em dispersão que, por sua vez, encerram em si uma discursividade sobre a língua escrita no Brasil.

Em consonância aos objetivos do projeto de pesquisa “*Cartas, comentários, efeitos: uma análise discursiva dos espaços para o sujeito na mídia*” (Faperj), que tem como um de seus propósitos analisar dizeres com circulação em espaços tradicionalmente classificados pelo discurso jornalístico como opinativos – dentre eles as cartas de leitores e os comentários –, com vistas a depreender os dizeres dos sujeitos sobre si mesmos e os seus movimentos de adesão e/ou ruptura e resistência (Pêcheux, 1997[1975]) em relação aos sentidos privilegiados na mídia, constituímos o nosso *corpus* de análise por comentários a notícias, que comparecem nesses que entendemos como novos espaços para o sujeito na mídia, em sua extensão na internet. Interessam-nos comentários que se destinam a discorrer não sobre a notícia em si, mas sobre a língua que nela se marca.

Como se trata de dizeres com circulação esparsa, em espaços não formalizados, ou seja, não exclusivamente destinados a esse fim, como vimos mencionando, a materialidade linguística que ora nos interessa é de difícil apreensão. É em meio a comentários dos mais diversos que dizeres pontuais sobre o emprego da língua comparecem, marcando um sempre já-lá, efeitos de sentidos em curso acerca da relação entre sujeito-língua.

De modo a atender aos propósitos ora expostos, organizamos este artigo da seguinte forma: iniciamos com a exposição do projeto de pesquisa intitulado “*Cartas, comentários, efeitos: uma análise discursiva dos espaços para o sujeito na mídia*” (Faperj), situando seus objetivos e trazendo um breve relato de seu andamento no biênio 2014/2015. Posteriormente passamos à análise de comentários sobre a língua portuguesa com circulação em espaços destinados aos sujeitos-leitores em *sites* de notícias brasileiros.

Da perspectiva teórico-metodológica em que nos inscrevemos, qual seja a Análise de Discurso que se desenvolve na esteira dos trabalhos de Michel Pêcheux, entendemos que a língua é constitutiva dos sujeitos, afastando-nos, assim, de seu entendimento como um mero instrumento de comunicação. Como afirma Orlandi

(2001:21): “As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados.”. Dizer sobre a língua, dessa perspectiva, é dizer sobre o sujeito que (n)ela habita.

2. O sujeito e os seus espaços na mídia: um percurso de pesquisa

A análise discursiva que aqui trazemos, a respeito da relação entre sujeito e língua, centrando-se em dizeres sobre a língua portuguesa em comentários deixados por leitores-internautas em *sites* de notícias brasileiros, é, como já afirmamos, parte de um projeto de pesquisa destinado à análise dos espaços que se constituem para os sujeitos na mídia, na atualidade. Por esse motivo, julgamos pertinente discorrer acerca desse projeto e de seus objetivos, de modo a situar as análises que apresentaremos na próxima seção deste artigo, bem como de dar a conhecer alguns de seus desenvolvimentos.

Trata-se, conforme afirmamos, do projeto intitulado “*Cartas, comentários, efeitos: uma análise discursiva dos espaços para o sujeito na mídia*”, implementado na UFF com o apoio da Faperj, agência de fomento à pesquisa do Estado do Rio de Janeiro.⁴ Tendo em vista o propósito do projeto, de analisar os processos de constituição de sentidos para o sujeito na mídia, em diferentes momentos históricos, propomos analisar os espaços que são atribuídos aos sujeitos na mídia, dos quais as cartas de leitores e os comentários são apenas alguns exemplos. O foco da pesquisa tornou-se, assim, os dizeres do sujeito na mídia e os novos espaços para circulação desses dizeres decorrentes do desenvolvimento de extensões das mídias tradicionais na rede eletrônica, como os comentários em *sites* de notícias e em *posts* das publicações nas redes sociais.

Dentre os objetivos do projeto, elencamos: i) constituir um pequeno arquivo a ser disponibilizado na internet com amostras representativas de diferentes espaços destinados aos dizeres do sujeito na mídia na atualidade; ii) analisar a relação entre os espaços tradicionais destinados aos dizeres dos sujeitos-leitores nos impressos e novos espaços que se configuram para os dizeres dos sujeitos-internautas na rede eletrônica; iii) analisar a possibilidade de funcionamento desses espaços como lugares de

4 O projeto “*Cartas, comentários, efeitos: uma análise discursiva dos espaços para o sujeito na mídia*” recebeu apoio da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) no âmbito do Edital de Auxílio à Pesquisa (APQ1), 2014.1 (processo nº E-26/111.491/2014), tendo sido concluído em outubro de 2015.

resistência dos sujeitos aos dizeres em circulação na mídia, refletindo, assim, sobre a possibilidade de interlocução entre sujeitos e mídia na atualidade; iv) constituir um dispositivo teórico-analítico que permita a análise discursiva dos dizeres do sujeito na mídia, a partir da fundamentação teórico-metodológica da Análise de Discurso (Pêcheux, 1997, 1997a, 1990), contribuindo para a ampliação do diálogo entre a Análise de Discurso e os estudos da área de Comunicação.

Para analisar esses espaços para os dizeres dos sujeitos em resposta aos discursos em circulação nas mídias inscrevemo-nos na perspectiva teórica da Análise de Discurso (Pêcheux, 1997, 1997a, 1990) e, deste modo, compreendemos, como Orlandi (2007), que para que algo faça sentido é necessário que o sentido lá já se inscreva pela relação com o interdiscurso, com o já-dito constitutivo de todo dizer. Com isso, pensamos que somente é possível analisar os espaços atuais para os sujeitos na rede eletrônica se levarmos em conta o funcionamento daqueles espaços mais tradicionais, como as cartas de leitores, que os antecederam e que, ainda que pela sua negação, o constituem.

Presença frequente nas publicações impressas brasileiras como único espaço de manifestação dos leitores, as cartas de leitores e o seu modo de se constituir como um lugar dedicado à escrita do sujeito-leitor em resposta aos dizeres da mídia não deixam de produzir os seus efeitos quando este mesmo espaço é ampliado (e em alguns casos “deslocado”) do papel para o virtual. Primeiramente vieram os espaços para comentários de leitores nos próprios *sites* de últimas notícias; com o desenvolvimento das redes sociais, aparecem também espaços para comentários aos *posts* das publicações em suas páginas nas redes sociais, que funcionam imaginariamente como extensões dos impressos na rede eletrônica.⁵

No âmbito das Ciências da Comunicação, muito se tem falado sobre a interatividade como uma tendência na mídia, proporcionada pela rede eletrônica e pelo desenvolvimento de novas tecnologias, como os *laptops*, *tablets* e celulares com livre acesso à internet, dentre outras. Noções como as de jornalismo participativo e mídia cidadã, compreendidas como decorrentes de “um modelo de jornalismo em que o leitor/usuário deixa de ser um mero receptor” e passa a participar “do processo de produção de um conteúdo jornalístico” (Cavalcanti, 2008:2) são decorrentes dessa

5 Retomamos nesta seção algumas das considerações que apresentamos inicialmente no artigo intitulado “Das cartas de leitores às redes sociais: o espaço para o sujeito na revista *Superinteressante*” (Dela-Silva, 2013), bem como do artigo “Os ‘novos’ espaços para os sujeitos e(m) seus processos de (contra)identificação com o discurso midiático (Dela-Silva, 2013a).

imagem de sujeito-leitor conectado à internet e, conseqüentemente às mídias, e da tendência de ampliação dos espaços para os dizeres dos sujeitos na mídia por meio da rede eletrônica: das tradicionais cartas de leitores para os comentários; dos comentários às notícias para o envio de pautas e fotos; do envio de materiais a serem utilizados na produção jornalística para a produção de reportagens sob a supervisão de profissionais da mídia. São essas novas tendências midiáticas e as (novas) relações que elas proporcionam entre mídia e sujeito que tomamos como foco no projeto de pesquisa em tela.

Tradicionalmente, as reflexões sobre esses espaços para os sujeitos na mídia, no âmbito das Ciências da Comunicação, apresentam análises quantitativas sobre a participação dos leitores-internautas em uma publicação, ou fazem uma descrição de novas tendências. No caso das análises de cartas de leitores e comentários, normalmente elas apresentam a análise quantitativa, com base no número de cartas de leitores publicadas em um periódico, por exemplo (cf. Chaparro, 1992), e dedicam-se à proposta de classificação dos gêneros textuais, que incluem as cartas de leitores e os comentários como gêneros jornalísticos opinativos (Marques de Melo, 1992, 1985; Chaparro, 1992; Coelho, 1992). No caso dos trabalhos sobre jornalismo participativo, prioriza-se a reflexão sobre o impacto desta participação dos leitores no fazer jornalístico, nas práticas de produção das notícias e transmissão das informações (Cavalcanti, 2008).

Em nosso projeto de pesquisa, propomos um olhar discursivo para esses espaços destinados aos sujeitos-leitores. Dessa perspectiva, deslocamo-nos em relação à visão corrente que considera os dizeres em circulação na mídia como mensagens a serem transmitidas ao público-leitor. Pensamos, como Pêcheux (1997a) e Orlandi (2001), que as práticas jornalísticas e midiáticas constituem discursos (e não mensagens), compreendidos como processos de produção de sentidos por e para sujeitos. E nos questionamos sobre a possibilidade de analisar os espaços destinados aos sujeitos-leitores nas publicações com foco nas possibilidades que os sujeitos leitores têm de trazer para as suas respostas outros dizeres que escapam àqueles em circulação na mídia (Dela-Silva, 2013a), constituindo assim os espaços para os seus dizeres na mídia como lugares de interlocução e não apenas de interação com as novas tecnologias (Grigoletto, 2011).

Uma vez que os espaços para comentários, seja em *sites* de notícias, seja em páginas de publicações nas redes sociais, sustentam-se na formação imaginária (Pêcheux, 1997a) de espaços da “liberdade do dizer” para os sujeitos nos discursos

da/sobre a mídia, tais espaços parecem-nos privilegiados para observar em que medida, ao manifestar-se nesses espaços onde imaginariamente “tudo se pode dizer”, “sem limites de espaço” e “com circulação imediata”, os sujeitos leitores-internautas conseguem colocar em circulação outros dizeres, deslocando-se, assim, ao ecoar dos sentidos privilegiados pela mídia.

Ainda no âmbito do projeto, propomos a constituição de um arquivo representativo desses espaços para os dizeres dos sujeitos na mídia, tendo em vista as suas novas configurações em função das mídias disponíveis na rede eletrônica. Diante deste arquivo, o objetivo é realizar uma análise do funcionamento ideológico desses espaços, com foco na possibilidade de caracterização desses espaços como lugares de interlocução do sujeito com a mídia, bem como lugares de resistência dos sujeitos aos discursos em circulação na mídia, capazes de proporcionar a emergência de novos sentidos e não apenas a repetição do já-dito em permanente circulação na mídia.

Dentre as justificativas que elencamos para o projeto de pesquisa que aqui apresentamos, destacamos a contribuição para as reflexões sobre a relação entre sujeito e mídia, na perspectiva da Análise de Discurso, centro de nossas pesquisas (Dela-Silva, 2010, 2011, 2011a, 2012, 2013). A proposta de constituir um arquivo com materiais representativos dos diferentes espaços destinados pela mídia aos sujeitos, na rede eletrônica, por sua vez, vai ao encontro da proposta geral de pesquisa do Laboratório Arquivos do Sujeito (LAS), institucionalmente ligado ao Departamento de Ciências da Linguagem da UFF, de “discutir e analisar a subjetividade em suas diversas materialidades”, e de “construir um arquivo digital sobre o sujeito na contemporaneidade” (LAS, 2009), a ser disponibilizado como base de estudos e pesquisa não somente para os pesquisadores do próprio laboratório, mas para interessados nessa temática.⁶

Ao voltarmos-nos aos variados espaços destinados aos sujeitos na mídia na atualidade, como proposto inicialmente, a questão da língua, em seu comparecimento nesses variados espaços da mídia que constituem nosso *corpus* de análise, mereceu nossa atenção. Foi assim que, de imediato, abrimos uma frente para se pensar especificamente a questão da língua nos comentários, com o projeto de iniciação

6 O Laboratório Arquivos do Sujeito (LAS) é coordenado de forma colegiada pelas docentes e pesquisadoras Bethania Mariani, Silmara Dela Silva e Vanise Medeiros, junto do Departamento de Ciências da Linguagem, Instituto de Letras da UFF. O LAS foi fundado em 2009 e, desde então, tem se dedicado a pesquisas acerca do sujeito na contemporaneidade, bem como à constituição de arquivos. Informações no *site*: <www.uff.br/las>.

científica intitulado “*O discurso sobre a língua na rede eletrônica: uma análise de comentários do Facebook*”, que tem como foco comentários com circulação em grupos da rede social *Facebook*, destinados a discussões sobre leitura, que se ocupam de discorrer sobre a língua e(m) sua relação com os sujeitos que a empregam.⁷

Contudo, conforme observamos, tais comentários não ocorrem apenas nas redes sociais. Dizer sobre a língua é também um funcionamento que percebemos recorrente nos espaços destinados aos comentários nas publicações jornalísticas on-line. São esses os comentários que aqui nos interessam mais diretamente, sobre os quais nos debruçamos nas análises que apresentamos a seguir.

3. Os comentários sobre a língua: um gesto de análise

Nossa proposta, neste artigo, é analisar discursivamente dizeres sobre a língua portuguesa, que são deixados em espaços de comentários em *sites* de publicações jornalísticas brasileiras, por leitores-internautas. Desse modo, dirigimos nossa atenção a um espaço não formalizado para se dizer sobre a língua na rede eletrônica, em que se encontram dizeres em dispersão que, no entanto, encerram em si uma discursividade sobre a língua escrita no Brasil. Pensar a relação entre sujeito e língua e, de modo especial, a língua escrita, requer uma reflexão acerca de que língua é essa sobre a qual se diz. Trata-se, como veremos, de uma língua imaginária que, conforme Orlandi (2002:22), é a aquela “que os analistas fixam com suas sistematizações”. Entendemos como a língua imaginária aquela que se fixa nas gramáticas e nos dicionários, atrelada a uma representação gráfica; uma língua padronizada que, no entanto, apresenta-se ao sujeito sob o efeito de evidência da única língua possível.

Em suas pesquisas, Orlandi (2002:22) nos aponta o modo como a língua imaginária se constitui por oposição à língua fluida, “que não se deixa imobilizar nas redes de sistemas e fórmulas.”. A construção do português enquanto língua nacional do Brasil decorre, segundo Orlandi (2002), desse domínio da língua imaginária, que produz um efeito de apagamento sobre a heterogeneidade linguística, “trabalho da língua sobre

⁷ O projeto de iniciação científica aqui mencionado recebeu apoio financeiro da UFF, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFF), no segundo semestre de 2014. A pesquisa desenvolvida pela graduanda em Letras Janaina Soares Almeida Cruz tem término previsto para julho de 2016. Alguns apontados sobre a pesquisa pode ser lido em Cruz (2015).

a língua” (Orlandi, 2002:31).⁸ Entendemos que é um imaginário de língua que subjaz os comentários acerca da língua portuguesa em sua escrita, nos espaços que ora propomos analisar.

Como temos mostrado em reflexões anteriores (Dela-Silva, 2013, 2013a), diferentemente das cartas de leitores, os comentários na(s) rede(s) – nas páginas das publicações na rede eletrônica (em seus *sites* próprios) ou em suas páginas em redes sociais, como o *Facebook*, por exemplo –, eventualmente possibilitam aos sujeitos, na posição de comentadores, apontar para sentidos outros em curso, diferentes daqueles que são privilegiados pelas publicações. Apesar de todo controle sobre o dizer do sujeito nos comentários, materializados na redação de normas específicas do que não se pode publicar e na necessidade de se elaborar todo um cadastro prévio nos *sites* para ser possível comentar – formas de não deixar esquecer que mesmo nesse espaço do imaginário poder dizer, tudo não pode ser dito – alguns sentidos escapam em meio aos dizeres possíveis. Pensamos que dizer sobre a língua está entre esses sentidos possíveis.

As três sequências discursivas que analisamos a seguir foram recortadas de espaços de comentários em *sites* variados, a saber de duas páginas do jornal *Folha de S. Paulo*, sendo uma delas dedicada à editoria Mundo e outra, à editoria Ciência e Saúde; e uma página da revista *Superinteressante*, periódico dedicado à divulgação de ciência. Nas figuras 1, 2 e 3 a seguir, apresentamos *print screen* de cada página, em que se pode ver a notícia geradora de cada comentário apresentado na sequência, que será analisado posteriormente:

8 Orlandi (2002) expõe a noção de heterogeneidade linguística em nota ao final de seu texto, quando explica tal formulação em relação às propostas de heterogeneidade enunciativas, formuladas por J. Authier-Revuz.



Figura 1: Print screen de página da editoria Mundo do jornal *Folha de São Paulo*, com o início de uma notícia que receberá um comentário sobre a língua (SD1).

SD1: “Abordaram ele”? O jornal não tem mais revisor de gramática normativa?



Figura 2: Print screen de página da editoria Ciência e Saúde do jornal *Folha de São Paulo*, com o início de uma notícia que receberá um comentário sobre a língua (SD2).

SD2: “apostos” não seria escrito “a postos”..... A extinção da exigência de curso de jornalismo para exercer a profissão complicou tudo.



Figura 3: Print screen de página da revista *Superinteressante*, com o início de uma notícia que receberá um comentário sobre a língua (SD3).

SD3: Ei, editor! Corrija **RAPIDAMENTE** esta matéria, por favor. Colho do seu texto: “Pobrezinhos dos intermediários, que já são tradicionalmente **TAXADOS** de problemáticos, né? “**TAXAR**” com “**X**” significa “pôr preço em algo, tributar, determinar taxa.” Você deveria ter grafado **TACHAR** que significa “pôr defeito, acusar, estigmatizar”. Obrigado!

Nos três comentários que aqui mobilizamos (SD1, SD2 e SD3), temos um dizer que aparentemente incide sobre a língua, mas que diz das relações do jornalista ou da instituição imprensa com essa língua. Observamos que nessas sequências discursivas não são discutidas questões relativas aos efeitos de sentidos possíveis dos relatos jornalísticos ali trazidos. Não são as notícias pr si mesmas que são comentadas em seus gestos interpretativos, mas o emprego da língua em sua modalidade escrita em cada caso.

A questão apontada não é exatamente a mesma sempre. No primeiro caso, temos questionado um emprego pronominal (“abordaram ele”), cabe ressaltar, uma forma corrente no emprego oral da língua. No segundo e no terceiro casos, temos situações relativas à grafia de expressões e palavras homófonas: “apostos” e “a postos”; “taxado” e “tachado”. Nos três casos, a padronização da língua para a escrita se coloca, uma questão que, aparentemente, nada tem a ver com a relação do sujeito com sua língua, mas apenas com a representação escrita dessa língua. No entanto, não é fora de uma memória discursiva, de um já-dito da norma e do erro que esse dizer sobre a língua funciona. Há um já-dito sobre a língua escrita que constitui esse discurso sobre a língua materializado nesses comentários, que justamente produz como efeito para a escrita da naturalização do sentido: é assim que deve ser escrito e não de outro jeito.

Sabemos que o discurso sobre a escrita, no entanto, não diz apenas da escrita em si. Conforme Orlandi (2002:233): “A escrita, numa sociedade de escrita, não é só um instrumento: é estruturante. Isso significa que ela é lugar de constituição de relações sociais, isto é, de relações que dão configuração específica à formação social e a seus membros.”. O discurso sobre a escrita, em nossa formação social, diz de nossa configuração sócio-histórica, diz dos sujeitos e de sua relação com a língua que imaginam sob seu domínio.

Assim, é também de relações específicas entre os sujeitos e as instituições que tratam os três comentários. Quando dizem sobre a língua em sua escrita, os sujeitos comentadores dirigem-se ao jornal, ou às práticas jornalísticas em nossa formação social. Na SD3, por exemplo, esse dizer à publicação se marca no vocativo: “Ei, editor!”, que é chamado a corrigir “rapidamente” a grafia da palavra “taxados”. No fio do discurso, o sujeito que comenta apropria-se de uma explicação de grafia das duas palavras (taxados/tachados) encontrada exaustivamente em dicionários e compêndios sobre dúvidas de emprego do português para dizer ao editor, a quem se dirige, como escrever. Na SD1, questiona-se uma falta – em “O jornal não tem mais revisor de gramática normativa?” –, apontando uma suposta falha não do jornalista que assina a reportagem, mas do jornal, que teria dispensado ou não emprega revisores. Na SD2, por sua vez, o que se coloca em suspenso é a formação dos jornalistas de um modo geral, o que se marca na menção à “extinção da exigência de curso de jornalismo para exercer a profissão”, que havia sido decidida pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em 2009, o que faz funcionar o não-dito de que é a formação superior em jornalismo que é capaz de fornecer um “domínio” de língua escrita ao sujeito jornalista.

Os comentários funcionam, nesses casos, como espaços no interior das publicações que permitem questionar as práticas dos jornalistas e da imprensa, mas tudo isso se faz a partir de um dizer sobre a língua e a sua escrita. A língua precisa ser corrigida “rapidamente”, “por favor”; ela precisa de “revisor de gramática normativa”; e deixa explícitas lacunas na formação dos jornalistas.

Cabe apontar, entretanto, que esses comentários nem sempre alcançam relevância junto às próprias instituições que os mantêm enquanto um espaço da chamada interação que pretendem manter com seus leitores. Os comentários aqui mencionados não receberam qualquer resposta das instituições e um deles foi apagado. Somente a grafia da expressão “a postos” foi alterada na notícia, o que também não se pode garantir que aconteceu em consequência do comentário a esse respeito. A

interação via rede eletrônica se mantém, mas não se pode afirmar que ocorra a interlocução (Grigoletto, 2011), uma relação entre sujeitos.

Como já-dito, nos comentários reafirma-se a evidência de que a escrita recobre a língua e, ainda mais, a evidência de que se trata de uma língua, que conforme nos lembra Orlandi (2002:22), tem a “construção imaginária da unidade e da homogeneidade como pré-requisitos básicos para se ter uma identidade em um país específico, com suas formas específicas de governo e com uma língua (nacional).”.

4. Para finalizar

Para fechar, ainda que provisoriamente, as considerações que ora trouxemos, retornamos à afirmação de F. Gadet com a qual iniciamos este artigo: “jogar com as regras não é o mesmo que seguir as regras de um jogo.” (Pêcheux; Gadet, 2011:103-104). O discurso sobre a escrita, em nossa formação social, contribui para encobrir a possibilidade que tem o sujeito de jogar com as regras da língua, fazendo-o crer que a padronização escrita equivale à própria língua.

Imersa no efeito de evidência desse sentido, a mídia – com suas colunas de especialistas e seus manuais de como (não) escrever – reafirma tais sentidos, mas do jogo da língua também não pode escapar. A falha na representação escrita mostra, justamente, o seu caráter de representação, que tenta dar conta de uma língua que não se contém na escrita, que não se contém no sujeito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cavalcanti, Mario Lima. (Org.). 2008. *Eu, mídia*. A era cidadão e o impacto da publicação pessoal no jornalismo. Rio de Janeiro: OPVS.

Chaparro, Manuel Carlos da Conceição. 1992. Carta. *In: Marques de Melo, José (Org.). Gêneros jornalísticos na Folha de S. Paulo*. São Paulo: FTD, p. 63-74.

Coelho, Marcos Flávio Simões. 1992. Comentário. *In: Marques de Melo, José. (Org.). Gêneros jornalísticos na Folha de S. Paulo*. São Paulo: FTD, p. 75-81.

Cruz, Janaína Soares Almeida. 2015. Língua, discurso e rede eletrônica: uma análise de comentários no Facebook. *In: Dela-Silva, Silmara.; Medeiros, Vanise.; Mariani, Bethania. (Orgs.). Anais do III Seminário Interno de Pesquisas do Laboratório Arquivos*

do Sujeito. Niterói-RJ: Laboratório Arquivos do Sujeito. Disponível em: <<http://www.uff.br/las/periodicos/index.php/seminariointerno/article/view/65>>. Acesso em: 02 out. 2015.

Dela-Silva, Silmara. 2013. Das cartas de leitores às redes sociais: o espaço para o sujeito na revista *Superinteressante. Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 42, p. 1200-1214.

_____. 2013a. Os “novos” espaços para os sujeitos e(m) seus processos de (contra) identificação com o discurso midiático. In: Grigoletto, Evandra *et al.* (Orgs.). *Identidade e espaço virtual: múltiplos olhares*. Recife: Editora Universitária da UFPE. p. 73-92.

_____. 2012. Discurso, mídia e educação: da (não)obviedade dos sentidos. In: Mariani, Bethania.; Medeiros, Vanise. (Orgs.). *Discurso e....* Rio de Janeiro: 7Letras/FAPERJ. p. 179-198.

_____. 2011. Discurso, arquivo e saber: a mídia na constituição de arquivos na atualidade. In: Mariani, Bethania.; Medeiros, Vanise.; Dela-Silva, Silmara. (Orgs.). *Discurso, arquivo e....* Rio de Janeiro: 7Letras/FAPERJ, p. 234-244.

_____. 2011a. Em tempos de televisão digital: o discurso sobre as novas tecnologias e o sujeito na atualidade. In: Grigoletto, Evandra.; De Nardi, Fabiele Stockmans.; Schons, Carmen Regina. *Discursos em rede*. Práticas de (re)produção, movimentos de resistência e constituição de subjetividades no ciberespaço. Recife-PE: Editora Universitária UFPE, 2011a, p. 95-117.

_____. 2008. Imprensa e saber lingüístico: o percurso de uma instituição. *Revista da ANPOLL* (Impresso), v. 25, p. 207-226.

Grigoletto, Evandra. 2011. O discurso nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem: entre a interação e a interlocução. In: Grigoletto, Evandra.; De Nardi, Fabiele Stockmans.; Schons, Carmen Regina. *Discursos em rede*. Práticas de (re)produção, movimentos de resistência e constituição de subjetividades no ciberespaço. Recife-PE: Editora Universitária UFPE, p. 47-78.

LAS. Site do Laboratório Arquivos do Sujeito. 2009. Disponível em: www.uff.br/las. Acesso em: 24 jun. 2014.

Marcondes Filho, Ciro. 2000. *A saga dos cães perdidos*. São Paulo: Hacker Editores.

Mariani, Bethania. Língua nacional e pontos de subjetivação. 2008. *Estudos linguísticos*, São Paulo, v. 37, n 3, p. 25-31, set.-dez.. Disponível em: <http://gel.locaweb.com.br/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N3_03.pdf>. Acesso em 26 ago. 2015.

Marques de Melo, José. (Org.). 1992. *Gêneros jornalísticos na Folha de S. Paulo*. São Paulo: FTD.

_____. 1985. *A opinião no jornalismo brasileiro*. Petrópolis: Vozes.

Orlandi, Eni Puccinelli. 2009. *Língua brasileira e outras histórias: o discurso sobre a língua e ensino no Brasil*. Campinas: Editora RG.

_____. 2007. *Interpretação*. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5 ed. Campinas-SP: Pontes.

_____. 2002. A língua brasileira. In: *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez, p. 21-32.

_____. 2002. Reflexões sobre Escrita, Educação Indígena e Sociedade. In: *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez. p. 231-246.

_____. 2001. *Análise de discurso*. Princípios e procedimentos. 3 ed., Campinas: Pontes.

Pêcheux, Michel.; Gadet, Françoise. 2011. A língua inatingível. In: *Análise de discurso: Michel Pêcheux*. Textos selecionados por: Eni Puccinelli Orlandi. Tradução Sérgio Augusto Freire de Souza. Campinas-SP: Pontes Editores, p. 93-105.

Pêcheux, Michel. 1997[1975]. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução Bethania Mariani *et all.* 3 ed. Campinas: Editora da Unicamp.

_____. 1997a. Análise automática do discurso (AAD-69). In: Gadet, Françoise.; Hak, Tony. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso*. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. 3 ed. Campinas: Editora da Unicamp, p. 61-161.

_____. 1990. *O discurso*. Estrutura ou acontecimento. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes.

Corpus de análise:

Brito, Diana. 2013. ‘Espero que o governo brasileiro faça alguma coisa’, diz brasileiro detido em Londres. *Folha de S. Paulo*. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2013/08/1328514-espero-que-o-governo-brasileiro-faca-alguma-coisa-diz-brasileiro-detido-em-londres.shtml>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

Ortiz, Fabiola. 2012. Operário ser atingido por vergalhão e não ter sequela é um mistério para a ciência, diz médico. *Folha de S. Paulo*. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2012/08/31/operario-ser-atingido-por-vergalhao-e-nao-ter-sequela-e-um-misterio-para-a-ciencia-diz-medico.htm>>. Acesso em: 05 maio 2015.

Perin, Thiago. 2011. Filhos primogênitos são mais inteligentes. *Superinteressante*. Disponível em: <<http://super.abril.com.br/blogs/cienciamaluca/filhos-primogenitos-sao-mais-inteligentes/>>. Acesso em: 2 fev. 2015.

SABERES LINGÜÍSTICOS COMO DISCURSO: A LÍNGUA PORTUGUESA EM JOGO

Eliana de ALMEIDA⁹

RESUMO

Pela perspectiva teórica da Análise do Discurso, propomo-nos à compreensão dos *saberes linguísticos* sobre o português, conforme se materializam enquanto discurso em circulação na imprensa, pelas formulações de *Saramago*, escritor português, e na entrevista de *Mia Couto*, escritor moçambicano. Considerando o atual contexto brasileiro de implementação das políticas e ações estratégicas de Estado, com vistas à divulgação e internacionalização do português brasileiro, e, como consequência, sua redefinição enquanto língua de comunicação internacional, perguntamos pelos sentidos sobre essa língua em espaços de *dizer* sobre, como a imprensa jornalística. Ao por em relação os efeitos de sentido produzidos sobre o português do Brasil, a partir de um olhar de fora, o do falante do português *não-brasileiro*, interessa-nos compreender a posição discursiva assumida por esses escritores em suas produções, para o que pomos em relação os saberes sobre *o português do Brasil* e os modos como são tecidos enquanto discurso sobre a língua, da qual são sujeitos-falantes. Ainda, buscaremos compreender, pelas noções de memória discursiva e memória de futuro, os modos pelos quais as formulações dos escritores projetam para o leitor os sentidos do português, enquanto língua transnacional.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do discurso; português do Brasil; língua transnacional; Mia Couto; Saramago.

Da perspectiva discursiva dos estudos da linguagem, supomos a noção de memória discursiva e memória de futuro enquanto um funcionamento próprio da linguagem. A propósito dos sentidos naturalizados pela ideologia, que se dão como absolutos, verdadeiros, a memória discursiva os atualiza pela linguagem sob o modo da repetição, de tal modo que não somos capazes de questioná-los impunemente, sem os fundamentos da mediação teórica.

Tal funcionamento constitui para a sociedade uma rede hegemônica de sentidos que, nos termos de Mariani (1996:36), torna-se “compatível com a atuação da chamada 'memória histórica oficial', sempre efetuando gestos de exclusão a tudo que possa

⁹ Eliana de Almeida – UNEMAT/CNPq; tofinho@yahoo.com.br

escapar ao exercício do poder e sempre preservando a nostalgia de um passado “bom e verdadeiro”. Para Mariani, a nostalgia de um passado bom e verdadeiro joga, ao mesmo tempo, com a lembrança de um passado remoto e ruim, que pode ser superada pela memória de um passado outro, recente e melhor, produzindo o efeito de projeção de um futuro promissor. (Mariani, 1996:36)

Assim, a memória é definida como a reatualização de acontecimentos e práticas passadas, no presente da formulação, pela linguagem (seja a produção literária, científica ou mítica, historiográfica e/ou jornalística) na sua relação com a história. Para Mariani, o recordar possibilitado pela memória se concretiza no movimento do presente em direção ao devir, produzindo o efeito de memória do futuro, que, conforme a autora, é “tão imaginária e idealizada quanto a museificação do passado em determinadas circunstâncias”. (Mariani, 1998:38)

Consideramos que, a partir desses pressupostos sobre o funcionamento da memória, os sentidos em funcionamento sobre o português do Brasil, nas formulações de José Saramago (1922-2010) e Mia Couto (1955), reatualizam, de certo modo, as polêmicas empreendidas no Brasil do século XIX, entre as distintas posições discursivas sobre a língua escrita e falada em território brasileiro (Pfeiffer, 2001). Essas posições dividem-se entre defender como língua nacional do Brasil o português de Portugal ou o português brasileiro. No material de leitura que recortamos, supomos os sentidos sobre a língua portuguesa atualizarem essa cena das polêmicas, pondo-se de um modo outro como o objeto em questão e, desta feita, envolvendo outras nacionalidades e, assim, estendendo o espaço enunciativo de dizer a/sobre a língua.

Tomaremos o artigo de opinião de Saramago “O Português na ilusão do tempo”, publicado na França pelo *Courrier International*, Mars-avril-mai 2003, Hors-Série *Culture*, em relação com a *entrevista* de Mia Couto “O português do Brasil vai dominar”, concedida à Revista *Época*. Buscaremos compreender os sentidos em funcionamento para a língua portuguesa nesse espaço outro de enunciação, cujo contexto se define pela implementação de políticas e ações estratégicas do Estado, com vistas à divulgação e internacionalização da língua portuguesa do Brasil, conforme Zoppi-Fontana (2009:14). Como consequência disso, tem-se a redefinição do português brasileiro como língua de comunicação internacional – *língua transnacional*, o que traz também inúmeras questões.

Os saberes sobre essa língua que se marcam no artigo de opinião/entrevista instauram um espaço de enunciação outro, nos termos de Guimarães (2002), nos modos

como se dão a atribuição das línguas para os seus falantes. Para o autor, cada espaço de enunciação tem uma regulação específica, ou seja, distribui desigualmente as línguas na disputa pela palavra (Guimarães, 2002:24). Se o espaço de enunciação da língua portuguesa das polêmicas do século XIX restringia-se a Brasil e Portugal, no que concerne à língua e aos saberes em questão, temos, nesse novo contexto, a reconfiguração desse espaço de enunciação, visto envolver Moçambique, além de outras nacionalidades.

Para o autor, falar português no Brasil é falar uma língua que são várias, uma língua que é dividida, de tal modo que é uma e é diferente disso, e cuja divisão é marcada por uma hierarquia de identidades (Guimarães, 2002:21). A partir dessas considerações, do campo da História das Idéias Linguísticas, propomo-nos pela Análise do discurso à compreensão desse espaço de enunciação outro, visto tratar de saberes, escritores e falantes do português, pelo olhar de Portugal e Moçambique. Conforme Zoppi-Fontana (2009:9), com as políticas e ações estratégicas do Estado, tendo em vista à divulgação e internacionalização dessa língua, tal debate adquire novo vigor em 2008, dada a aprovação em Portugal do *Novo Acordo Ortográfico* que, no Brasil, vigora a partir de 2009.

O texto de Saramago foi publicado em 2008, 26 anos após o Prêmio Nobel de Literatura, o que deu grande visibilidade à Língua Portuguesa no mundo. Ao criticar os políticos de seu país por arrogarem-se de ser 200 milhões o número de falantes do português no mundo, Saramago organiza de certo modo o atual espaço de enunciação sobre a língua portuguesa: ele excetua 30 milhões de falantes, cujos países, fora Brasil e Portugal tem o português apenas como língua oficial; considera que 170 milhões de falantes do português precisam aprender a falar/escrever corretamente, ao convidar portugueses e brasileiros, para resolver o seguinte problema espinhoso: o de como aprender a falar e escrever a língua portuguesa corretamente.

Ainda, ao lamentar a perda dessa riqueza tão lusitana, Saramago refere ao espaço de enunciação do português apenas os 10 milhões de falantes nascidos em Portugal, atribuindo à maioria dos falantes do português, como o veremos mais adiante, um conhecimento rudimentar da língua, excetuando os falantes portugueses.

[...] Contrariamente ao que afirmam os políticos de meu país (Portugal), em particular quando tem responsabilidade de governo e, por conseguinte, a obrigação de fazer vibrar a corda do otimismo, nós não somos 200 milhões no mundo a falar o português. Para chegar a esse número, juntamos os 10

milhões de portugueses aos 160 milhões de brasileiros, os 30 milhões restantes se repartem entre Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste, bem como Macau, embora lhes seja muito rara a ocorrência de falar o português na rua. Assim, aparentemente chegamos a uma conta redonda. Digo *aparentemente* porque na realidade não adicionamos falantes do português, mas habitantes de países que tem por língua oficial o português.

A atestação de Saramago de que não há correspondência entre o número de habitantes e o número de falantes do português nos países considerados de língua portuguesa se dá pelos diferentes modos de distribuição da língua nesse espaço. O escritor afirma “[...] aparentemente chegamos a uma conta redonda. Digo aparentemente porque na realidade não adicionamos falantes do português, mas habitantes de países que tem por língua oficial o português”. Conforme Guimarães (2009:48), a língua oficial é a língua de Estado, obrigatória nas ações formais e nos seus atos legais, o que aponta para a relação estabelecida entre sujeito/língua/Estado nesse espaço de enunciação circunscrito pelos falantes de Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste e Macau.

A diferenciação entre ser falante do português e ser habitante de um país que tem o português como língua oficial dá visibilidade aos diferentes processos de colonização e dominação realizados por Portugal em suas colônias. Conforme Saramago, o número de 200 milhões de falantes do português no mundo deveria deixar de ser uma ilusão estatística, visto que grande parte desses habitantes, ou “não fala a língua ou tem sobre ela um conhecimento rudimentar”. Para o escritor, *devemos* superar essas tão graves dificuldades que jogam com a relação entre sujeito/língua/Estado nesses países, para que “o desenvolvimento cultural e material” se torne possível. Com isso, o escritor mobiliza para a língua portuguesa os sentidos do desenvolvimento cultural e material, possibilitando atestar que a língua portuguesa, tanto em Portugal como no Brasil, sendo ao mesmo tempo língua materna, nacional e oficial, produz o que falta nos demais países.

Nessa formulação, Saramago dá visibilidade aos modos pelos quais administra, organiza, divide o espaço enunciativo dos 200 milhões de falantes do português no mundo, ao excetuar dos falantes do português os países como Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste, bem como Macau; ao situar brasileiros e portugueses entre aqueles que falam/escrevem incorretamente a língua (conhecimento rudimentar). Essa divisão do espaço de enunciação da língua

portuguesa no mundo, segundo o escritor, demanda ações necessárias em relação à língua, para o que Saramago se junta aos falantes brasileiros e enuncia como “nós”, convocando portugueses e brasileiros à tarefa de aprender a falar/escrever corretamente a sua língua:

Então todos **nós**, incluindo **portugueses e brasileiros**, ainda temos de resolver este problema espinhoso: **como aprender a falar e escrever a nossa língua corretamente?** Pode-se objetar que este é um problema global, e em todo o mundo este meio de comunicação por excelência, a língua falada e escrita, **para muitas pessoas, e até mesmo para aqueles que têm ensino superior**, torna-se um mistério impenetrável... (Grifos meus).

O “nós” que põe os brasileiros ao lado dos portugueses e que exclui os falantes dos demais países de língua portuguesa dá visibilidade à posição ideológica que o escritor assume, na distribuição das línguas a seus falantes no espaço de enunciação. O “nós” envolve os portugueses na tarefa de aprender a falar/escrever a língua, entretanto os excetua dentre os falantes que não falam/escrevem corretamente, quando põe em relação os 10 milhões de falantes do português de Portugal e os 160 milhões de falantes do Brasil. Caberia então perguntar-nos, desse “nós” que falamos a língua portuguesa no mundo, ou seja, dos 170 milhões de falantes, quem a “falamos” e a “escrevemos” corretamente?

Em outro ponto da sua reflexão, fazendo referência ao “movimento hierático da nossa linguagem clara”, o escritor conclui sua *opinião* sobre a língua portuguesa no mundo enunciando em primeiríssima pessoa, como em “deixe-me preocupar especialmente com o destino da minha própria língua”. Nessa formulação, o Brasil é apagado não apenas pelo uso do pronome “eu”, que circunscreve o espaço de enunciação ao enunciador, senão também pelas referências às personalidades de um passado da língua em Portugal, como com Fernando Pessoa e António Vieira:

Isso é fato, mas deixe-me preocupar especialmente com o destino da minha própria língua, a propósito da qual Fernando Pessoa escreveu, fazendo alusão a nosso pai António Vieira (1608-1697): “Este movimento hierático de nossa linguagem clara, majestosa, esse modo de exprimir as ideias nas palavras inevitáveis, essa maravilha vocálica, cujos sons são de cores ideais”. Pessoa dizia que havia chorado de emoção ao ler Vieira. Eu, eu choro de tristeza se, por descuido, chegamos a perder essa riqueza que era nossa.

Definida por Vieira e retomada por Pessoa como “maravilha vocálica, cujos sons são de cores ideais”, a língua portuguesa é posta pelo escritor em relação a seu sentimento pessoal de tristeza e medo, como um objeto de perda, “essa riqueza que era

nossa”. Ao afirmar a língua portuguesa como essa riqueza que era “nossa”, Saramago restringe-a ao espaço de enunciação de Portugal, apagando as demais nações falantes dessa língua. Desse modo, os supostos 200 milhões tomados como o número de falantes da língua portuguesa no mundo (em 2003) são escandidos por Saramago entre: 30 milhões de habitantes, cujos países têm o português por língua oficial – mas não são falantes do português; 170 milhões de falantes que precisam aprender a falar/escrever corretamente a língua portuguesa – pois “possuem sobre ela um saber rudimentar”; 10 milhões de falantes, portugueses, que dominam e sabem a língua integralmente, essa “riqueza que era nossa”, mas que poderão perdê-la como legado absoluto.

Vemos em Saramago o funcionamento discursivo de uma memória compatível com a atuação de uma história oficial sobre a língua portuguesa no mundo, à medida que promove a exclusão de tudo o que escapa ao exercício do poder, e, que por isso mesmo, faz preservar a nostalgia de um passado original e verdadeiro, como vemos em Mariani (1996:36).

No que concerne ao Brasil, percebemos o resíduo de sentidos que permanece e insiste em repetir-se em relação às discussões e polêmicas do século XIX sobre a língua portuguesa. Está dado na *opinião* de Saramago que os brasileiros têm a língua portuguesa enquanto língua materna, nacional e oficial, como também de que precisam fazê-lo “corretamente”. Em “perder essa riqueza que era nossa” o escritor faz significar os sentidos de completude e unidade da língua referida a Portugal, visto que ao juntar os 160 milhões de falantes brasileiros aos 10 milhões de portugueses, tem-se a projeção midiática, etc., a apropriação brasileira dessa língua portuguesa, justamente desses que a falam/escrevem incorretamente.

Como nas formulações de Saramago, a entrevista de Mia Couto, cedida à Revista *Época*, refere também a língua portuguesa ao desenvolvimento cultural e material de um país, à medida que afirma sobre “o poder que o Brasil tem de exportar cultura e contagiar os países de língua portuguesa”. Dessa formulação de Mia Couto, pontuamos os sentidos em funcionamento, que se definem em tomar a língua do Brasil como cultura a ser exportada; os habitantes de Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste, bem como Macau, são referidos como falantes de países de língua portuguesa.

No que concerne a esse espaço de enunciação da língua portuguesa, o escritor promove um deslocamento que tira Portugal e coloca o Brasil como referência das questões da língua e da cultura. Isso não é nada trivial, se se considerar a história dos

processos de colonização e gramatização da língua portuguesa no Brasil. A formulação de Mia Couto, para além de instigante, produz-se enquanto repetição de sentidos *já-dados* nas relações entre colonizador/colonizado. Lembramos que, em sua história de formação nacional, o Brasil sempre tomou a língua/cultura de Portugal, França, como exemplares à instrução curricular educacional, dando-lhe sempre o estatuto de superioridade e grandeza ao processo de *ocidentalização*, conseqüentemente, de gramatização da língua¹⁰.

A predicação de Mia Couto aos falantes africanos ou asiáticos do português como “falantes dos países de língua portuguesa”, em relação a como refere Saramago, em “habitantes de países que tem por língua oficial o português”, ainda, quem “tem sobre ela um conhecimento rudimentar” produz diferenças. Na entrevista de Mia Couto, esta predicação aos falantes do português está ligada ao que mostra em relação à “África que está se apropriando do português com cinco países africanos que o fazem de modo diverso”, o que põe em questão não haver falantes da língua nesses países em que o português é língua oficial. Ou melhor, Mia Couto divide diferentemente o espaço de enunciação da língua portuguesa em relação a seus falantes.

Não obstante ao funcionamento desses sentidos sobre a língua portuguesa, jogando entre diferentes posições discursivas, visto se sustentarem ideologicamente também em diferentes posições, temos, na entrevista de Mia Couto, os resíduos de sentidos de algo que permanece, enquanto um *mesmo* que se repete, como já o dissemos anteriormente. Salientamos as formulações abaixo, no intuito de melhor desfiar os fios que tecem as diferentes posições discursivas sobre a língua, e então, compreendê-las:

- o Brasil reúne condições para se tornar **a nação dominante** do ponto de vista cultural e linguístico;
- **o Brasil serviu como modelo** para a formação da identidade nacional das nascentes nações lusófonas da África;
- O português é uma língua viva, não porque ela seja especialmente diferente. **Mas ela viveu essa coisa que se chama Brasil;**
- As diferenças do português em vários países não são sentidas como um problema. Salvo alguns **intelectuais conservadores do Brasil e de Portugal**, que têm um certo **gosto de se apropriar da pureza da língua**. De resto, **existe nos países lusófonos até um gosto de visitar essas diferenças**. O que

10 Referimos aqui a trabalhos desenvolvidos e publicados pelo Programa História das Ideias Linguísticas do Brasil – HIL, sob a coordenação do Prof. Eduardo Guimarães (UNICAMP) e Eni P. Orlandi (UNIVÁS), dentre outros pesquisadores.

está acontecendo de forma inelutável é **que a variante brasileira será dominante. O português do Brasil vai dominar.** (Grifos meus).

De certo modo essas formulações atualizam a memória das relações de poder entre Brasil e Portugal, quando de sua história de colonização, em que o português de Portugal é imposto, a duras penas, como língua obrigatória e oficial no Brasil. O espaço de enunciação da língua portuguesa divide-se agora diferentemente em relação à distribuição das línguas suposta por Saramago, visto que, em Mia Couto, o Brasil passa a ocupar o lugar de Portugal, enquanto referência no mundo para a exportação da língua e cultura. Buscaremos compreender esse tecido de sentidos, pondo as formulações de Mia Couto em relação com as de Saramago, desfiando dentre os fios aqueles que implicam repetir a máxima da relação *colonizador/colonizado* e os que produzem diferença.

Para a compreensão desses sentidos que se entrecruzam sobre a língua portuguesa, tomamos da Análise do Discurso a noção de interdiscurso, tal como definida por Pêcheux (1988:162). Para esse autor, o interdiscurso funciona como o *todo complexo com dominante das formações discursivas*, em que a formação discursiva se define como o que, numa formação ideológica, numa posição, conjuntura dada, determina *o que pode e deve ser dito*. Com Orlandi (2007:31), tomamos o interdiscurso como memória discursiva, indiferentemente, considerando produzir do mesmo modo o movimento entre o que se mantém e o que muda de sentidos:

Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. (Orlandi, 2007:31).

Consideramos, assim, que a memória discursiva supõe o movimento de sentidos que tornam e retornam e que dizem o *já-dito* pela paráfrase e polissemia. Conforme afirma Orlandi (2007:37), “[...] é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam”. Assim, os dizeres, as formulações não se significam a partir das intenções daquele que formula, senão pelos modos como o sujeito é afetado, inscrito na posição ideológica que o determina. No que concerne ao nosso material de leitura, tomaremos das formulações de Saramago e de Mia Couto esse jogo, esse movimento que faz retornar ao mesmo espaço de dizeres, e, ao mesmo tempo,

que se mantém, ao produzir sentidos sobre a língua portuguesa e ao circunscrever o espaço outro de enunciação.

Se, no final do século XIX, no contexto político de independência econômica, cultural e linguística do Brasil em relação a Portugal, as discursividades sobre a língua portuguesa dividiam o seu espaço de enunciação entre o português de Portugal e o português do Brasil, no contexto atual dessas produções de Saramago e Mia Couto sobre a língua, não nos parece menos óbvio, vemos estender esse espaço de enunciação, a partir de Moçambique e outros países de língua portuguesa. No entanto, supomos, pela Análise do Discurso, que estender o espaço enunciativo de dizer sobre a língua portuguesa não significa, necessariamente, dizer de outro modo, ressignificar, mudar a posição.

Nessa distribuição igual/desigual das línguas, conforme Guimarães (2002:24), vemos funcionar como repetição a máxima da relação colonizador/colonizado, em que os países africanos (Moçambique, ao menos, considerando quem enuncia) colocam-se na relação de dependência linguística e cultural com o Brasil, ressignificando os moldes da relação dominante entre Brasil e Portugal do final do século XIX. Ao mobilizarem a língua que produz desenvolvimento cultural e material, Saramago e Mia Couto, indiferentemente, põem em cena a língua portuguesa, enquanto que apagam as línguas africanas e indígenas: de um lado, o Brasil se desenvolveu porque tomou o português como língua materna, nacional e oficial, e de outro, os países africanos se mantiveram com suas línguas maternas, restringindo para o português o lugar do Estado em suas ações oficiais de escrita.

O português opera, assim, como uma língua da civilização ocidental, logo, do desenvolvimento linguístico e cultural. A posição discursiva de Mia Couto, de que a língua do Brasil se dá como referência em relação à cultura, faz repetir uma contradição lógica da relação entre colonizador e colonizado, em que o sujeito português chora a língua pela perda desse seu tesouro imensurável, legado do passado e em que o sujeito africano põe-se a projetar na história de constituição do português do Brasil, fazendo repetir sobre a língua, o lugar do colonizado. Diferentemente de Saramago, o discurso de Mia Couto sobre a língua portuguesa no mundo, mobiliza a memória de um outro passado, mais recente e melhor, produzindo o efeito de um futuro promissor, nos termos de Mariani (1996:35).

Em termos discursivos, consideramos fundamental que, nessa relação entre Brasil e países africanos de língua portuguesa, não haja uma reprodução direta do jogo

entre Brasil/Portugal, sem o trabalho de historicização dos sentidos. E então, nos termos de Orlandi:

É a partir daí que podemos pensar a lusofonia, não como algo homogêneo e estabilizado mas como algo extremamente heterogêneo, instável, mas também se representando na diferença, como tendo uma unidade ideal. [...].

Penso que esta é a maneira mais interessante, moderna, atual de pensar a lusofonia, não em relação ao passado e à colonização mas ao futuro e à mudança: a que vê como lugar da multiplicidade (Orlandi, 2009:160).

A errância histórica e de sentidos é o que define os diferentes espaços de dizer a/sobre a língua portuguesa, em suas particularidades. Considerar a língua portuguesa como um precioso legado dos portugueses ou como língua de mercado internacional, correspondendo às representações políticas e culturais que o Brasil ocupa no cenário mundial, põe em circulação o funcionamento do mesmo, numa relação com o diferente, da memória discursiva. O mesmo, se nós tomamos o Brasil pelas relações de poder/dever quanto à língua portuguesa e os demais países; mas também o diferente, se consideramos a historicidade da língua, constituindo relações outras, na contemporaneidade, entre língua e sujeito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Auroux, Sylvain. 1992. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp.

Gadet, Françoise; Pêcheux, Michel. 2004. *A língua inatingível*. Tradução: Bethania Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Pontes: Campinas.

Guimarães, Eduardo & Orlandi, Eni P. 1996. Apresentação: Identidade linguística. In: *Língua e cidadania: o português no Brasil*. Campinas: Pontes.

_____. 2002. *Semântica e Acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. Campinas: Editora Pontes.

Haroche, Claudine. 1992. *Fazer dizer, querer dizer*. Trad. E. P. Orlandi. São Paulo: Editora Hucitec.

Henry, Paul. 1992. *A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso*. Campinas: Editora da Unicamp.

Mariani, Bethânia Sampaio. 1998. *O PCB e a imprensa*. Campinas, Editora da Unicamp e Editora Revan.

_____. 1996. *O comunismo imaginaria: práticas discursivas da imprensa sobre o PCB (1922-1989)*. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp - Campinas, SP: [s.n.].

Orlandi, Eni P. 1999. *Análise de Discurso: princípio e procedimentos*. Campinas: Pontes.

_____. 2000. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez & Campinas: Editora da Unicamp.

_____. 2001. *Discurso e Texto: Formulação e Circulação dos Sentidos*. Campinas: Pontes.

_____. 1999. Do sujeito na história e no simbólico. In: *Revista Escritos*, nº 4 - Labeurb - Unicamp, Campinas.

_____. 2002. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das idéias no Brasil*. São Paulo: Cortez.

_____. 1999. Reflexões sobre escrita, educação indígena e sociedade. *Revista Escritos: Escrita, Escritura, Cidade I*. nº 5. Labeurb: Unicamp, Campinas.

_____. 2006. O conhecimento sobre linguagem. In: Claudia Castellanos Pfeiffer e José Horta Nunes (Orgs.). *Introdução às ciências da linguagem: linguagem, história e conhecimento*. Campinas: Pontes.

_____. 1987. *A Linguagem e seu Funcionamento*. Campinas: Pontes.

_____. 1996. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes.

Pêcheux, Michel. 1988. *Semântica e discurso*. Campinas: Ed. da Unicamp.

Pfeiffer, Claudia Castellanos. 2001. A língua nacional no espaço das polêmicas do século XIX/XX. In: *História das Idéias Linguísticas: construção do saber metalinguístico e da constituição da língua nacional*. Eni P. Orlandi (Org.) Campinas: Pontes e Cáceres, MT: Unemat Editora.

Zoppi-Fontana, Mônica Graciela. (Org.) 2009. *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas, SP: Editora RG.

Anexos

MIA COUTO: “O PORTUGUÊS DO BRASIL VAI DOMINAR”

O romancista moçambicano afirma que o poder que o país tem de exportar cultura está contagiando todos os países de língua portuguesa.

A língua portuguesa está se transformando, muito por causa do papel das nações emergentes lusófonas da África. Nesta entrevista exclusiva a **ÉPOCA**, concedida em São Paulo, o escritor moçambicano Mia Couto, de 59 anos, diz que, apesar da renovação de linguagem que a **África** apresenta hoje, o **Brasil** reúne condições para se tornar a nação dominante do ponto de vista cultural e linguística. Em relação aos países africanos, Couto diz que é preciso distinguir entre independência e descolonização – e que a África ainda não enfrentou o segundo termo. Para ele, o Brasil serviu como modelo para a formação da identidade nacional das nascentes nações lusófonas da África, mas pelo lado da mistificação, o que se esgotou rapidamente. Ele afirma que o Brasil virou as costas para a África.

ÉPOCA – O uso do português em várias nações gerou diferenças de vocabulário e uso. O português está se transformando a ponto de se desfigurar?

Mia Couto – O português é uma língua viva, não porque ela seja especialmente diferente. Mas ela viveu essa coisa que se chama Brasil. Vive a África que está se apropriando dela com cinco países africanos que o fazem de modo diverso. É evidente que é preciso um cuidado para que a língua continue com uma identidade e um fundamento. As diferenças do português em vários países não são sentidas como um problema. Salvo alguns intelectuais conservadores do Brasil e de **Portugal**, que têm um certo gosto de se apropriar da pureza da língua. De resto, existe nos países lusófonos até um gosto de visitar essas diferenças. O que está acontecendo de forma inelutável é que a variante brasileira será dominante. O português do Brasil vai dominar.

ÉPOCA – Por quê?

Couto – Por causa do tamanho do Brasil e da capacidade que o país tem de exportar a si próprio, por via da novela de televisão. Há coisas que estamos pegando de vocês brasileiros que vocês nem notam. É o caso da expressão “todo mundo”. É uma expressão típica brasileira. Nos outros países dizemos “toda gente”. Mas hoje “todo mundo” é comum em Moçambique. Outra palavra é cambalacho... Deve ser uma expressão africana.

ÉPOCA – “Cambalacho” é um termo do lunfardo, da gíria portenha, que incorporamos... É como “bacana”, do lunfardo argentino. Há uma troca. Eu lamento que não saibamos mais sobre as formas de falar da África. O Brasil exporta, mas não sabe absorver o que vem de fora.

Couto – O Brasil quis fazer uma batalha dentro da própria língua para se tornar independente de Portugal. Houve a afirmação de uma identidade própria que se expressa na língua. O Brasil sofre do peso de seu próprio tamanho. Sofreu um processo autocêntrico, que agora está sendo repensado e está mais propenso a escutar aquilo que vem de Moçambique, Angola e Timor Leste. Ele tem muita coisa da África, mas é antigo. Agora o país importa o vocabulário do Brasil. Nós africanos temos que ser mais ativos e mais criativos nessa troca com o Brasil. [...].





■ José Saramago
Agé de 81 ans, l'écrivain est né au nord-est de Lisbonne. Tour à tour serrurier, fonctionnaire, éditeur et journaliste, il publie son premier roman, *Terra do pecado* (Terre du péché), en 1947. Mais ce militant communiste devra attendre 1982 pour accéder à la notoriété avec *Le Dieu manchot* (Albin Michel, 1998).



Albino Chaves/Contrasto/Rea

Le portugais à l'heure de l'illusion

A quoi cela sert-il de revendiquer 200 millions de locuteurs si ceux-ci n'ont qu'une connaissance rudimentaire de la langue ? s'interroge le Prix Nobel de littérature José Saramago.

ABC
Madrid

Contrairement à ce qu'affirment habituellement les politiques de mon pays [le Portugal], en particulier quand ils ont des responsabilités au gouvernement, et donc l'obligation de faire vibrer la corde de l'optimisme, nous ne sommes pas 200 millions dans le monde à parler le portugais. Pour arriver à ce chiffre, on ajoute les 10 millions de Portugais aux 160 millions de Brésiliens, les 30 millions restants se répartissant

entre l'Angola, le Cap-Vert, la Guinée-Bissau, le Mozambique, São Tomé et Príncipe, le Timor-Oriental, ainsi que Macao, même si en l'occurrence on n'y entend que très rarement parler portugais dans la rue. Ainsi, apparemment, on arrive à un compte rond. Je dis bien apparemment, parce qu'en réalité on n'a pas additionné des locuteurs du portugais, mais des habitants de pays ayant pour langue officielle le portugais.

Or il faut savoir qu'une bonne partie d'entre eux soit ne parlent pas la langue, soit n'en ont qu'une connaissance rudimentaire. Cela étant, dès qu'on aura surmonté les très graves difficultés qui ont jusqu'ici entravé, voire rendu impossible, le développement culturel et matériel de presque tous les pays cités, ce chiffre de 200 millions devrait cesser d'être l'illusion statistique qu'il est à l'heure actuelle. Alors, nous tous, Portugais et Brésiliens compris, nous aurons encore à résoudre cet épineux problème : comment apprendre à parler et à écrire correctement notre langue ? On

pourra m'objecter qu'il s'agit là d'une question mondiale, que partout dans le monde ce vecteur de communication par excellence qu'est le langage parlé et écrit devient, pour beaucoup de gens, et même pour ceux qui ont fait des études supérieures, un mystère impenétrable...

"Ce mouvement hiératique de notre langue claire"

C'est vrai, mais permettez-moi de m'inquiéter, surtout, du sort de ma propre langue, à propos de laquelle Fernando Pessoa a écrit, faisant allusion à notre père António Vieira [1608-1697] : "Ce mouvement hiératique de notre langue claire, majestueuse, cette façon d'exprimer les idées dans les mots inévitables, cet émerveillement vocalique où les sons sont des couleurs idéales." Pessoa racontait qu'il avait pleuré d'émotion en lisant Vieira. Moi, je pleurerai de tristesse si, par incurie, nous en venions à perdre cette richesse qui fut la nôtre.

José Saramago

MEMÓRIA E ARQUIVO EM RETORNO EM CONCEPÇÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA ENTRE TRADUTORES E ESTUDANTES DE TRADUÇÃO

Solange MITTMANN¹¹

RESUMO

O trabalho apresenta os primeiros resultados de uma investigação a respeito das concepções de língua portuguesa entre estudantes de tradução e tradutores profissionais. A partir de uma proposta de atividade, foram realizadas análises de respostas, das quais foram recortadas sequências discursivas que possibilitaram levantar questões a respeito das concepções de língua que sustentavam as respostas. O que motivou esta pesquisa foi a observação de que, no curso de Bacharelado em Letras – Habilitação Tradutor, em que atuamos, persiste uma memória que cerceia a concepção de língua numa perspectiva normativista e informacional – e, por consequência, a aceitação de que a língua é regular e de que o sentido é universal e transparente. Questionamos, então, nossos alunos (futuros tradutores) e profissionais da tradução a fim de analisar como o arquivo institucional vem cercear os discursos sobre língua portuguesa e como a memória discursiva faz retorno sobre tais discursos, numa tensão entre estrutura e acontecimento, em que aquela é desacomodada por este, ao mesmo tempo em se remolda para melhor acolhê-lo. Partimos do princípio de que é preciso desfazer as evidências e trazer para as discussões a tensa relação entre língua, sujeito e história, numa perspectiva materialista, como propõe Pêcheux. Nesse sentido, consideramos que o indivíduo se constitui em sujeito pela língua ao ser interpelado pela ideologia (sob efeito retroativo) e que a língua é atravessada pela história e a ela resiste, o que leva à sua autonomia relativa. É essa concepção de língua, a do furo, do deslizamento, da deriva, que defendemos, por permitir lugar ao sujeito e por possibilitar o próprio discurso – na produção, na leitura e na tradução de textos.

PALAVRAS-CHAVE: língua; tradução; memória; arquivo; arquivo institucional.

Apresentação

A escrita deste texto se dá a partir de uma inquietude a respeito de qual concepção de língua sustenta os discursos sobre tradução e sobre o jogo entre línguas a que os sujeitos se submetem quando traduzem ou quando refletem sobre o processo

11 UFRGS – Instituto de Letras – Programa de Pós-Graduação em Letras. Caixa Postal 15002. CEP 91501-970. Porto Alegre/RS-Brasil. E-mail: solnena@hotmail.com e solange@ufrgs.br.

tradutório. E também a respeito da relação que tradutores profissionais e estudantes do curso de tradução estabelecem com a língua em que se constituem como sujeitos a partir da interpelação pela ideologia.

Parto do princípio de que o processo tradutório é um processo discursivo que lida com o parafrástico e o polissêmico a partir de determinadas condições de produção, levando a um novo discurso, o discurso da tradução. Esse novo discurso, como qualquer discurso, resulta das relações de forças entre lugares sociais e das relações de sentidos com discursos outros (conforme Pêcheux, 1993). Porém, tem a particularidade de estar vinculado de modo singular a um determinado recorte textual, o convencionalmente chamado “texto original”. Tal vínculo singular se dá pela tentativa de reprodução de efeitos de sentido, de procurar ser o mais parafrástico possível. Ou seja, o tradutor teria por função dizer o “mesmo” em outras condições de produção e em outra língua. Como o “mesmo” não é possível, busca-se um culpado pela chamada “infidelidade” e aponta-se o dedo ora para as condições de produção (incluído aí o tradutor e a história em que se encontra e da qual não pode sair), ora para a língua (a de partida ou a de chegada). Tomando para nós a questão que Pêcheux (1999) cita de Achard a partir do “provérbio chinês ‘Quando lhe mostramos a lua, o imbecil olha o dedo’”. Com efeito, por que não?”, interessa-nos aqui o gesto dos sujeitos de apontar o dedo para a língua.

Ministrando disciplinas de língua portuguesa no curso de Bacharelado em Letras – Habilitação Tradutor e também uma disciplina sobre tradução do ponto de vista da Análise do Discurso na Pós-Graduação, propus às alunas¹² da Pós a elaboração de uma atividade para ser aplicada com os alunos da Graduação. Tratava-se de uma atividade despreziosa: reunimos quatro fragmentos de textos literários em língua portuguesa, dois deles eram traduções, e perguntamos aos alunos quais dentre os trechos eram traduções, quais não eram e o que justificava tal avaliação. Trabalhamos, então, sobre esse arquivo de respostas e fizemos algumas análises sobre como são significados o tradutor, a tradução, a língua do outro e a língua portuguesa.¹³

As respostas dos alunos me mostraram que quando o analista depara-se com o arquivo (dá com ele, entra em embate), ele não apresenta respostas e, sim, mais perguntas. Como já afirmei em outra ocasião, tomar o arquivo como gatilho de

¹² Agradeço à colega Maria Teresa Celada, da USP, que me ajudou a pensar sobre esta atividade durante uma conversa no Encontro da ANPOLL, e às alunas Gláucia da Silva Henge, Michele T. Passini e Laís V. Medeiros pela participação no trabalho de elaboração e aplicação da atividade.

¹³ Um primeiro resultado desse trabalho de análise com as alunas da Pós-Graduação resultou em um artigo conjunto sob o título “Algo fala antes nos discursos de estudantes sobre língua(s) e tradução”, já encaminhado para publicação.

movimentos de interpretação não significa buscar ali respostas, mas permitir-se ouvir as perguntas que o arquivo nos lança, retornar à teoria e voltar com mais perguntas. (Mittmann, 2015) E dentre as perguntas que o arquivo tem me apresentado estão: Que língua é essa de que os alunos estão falando? E como essa concepção de língua faz retorno sobre a interpretação dos alunos sobre o que seja a escrita e a escrita da tradução? Ou seja, parece haver aí um pré-construído sobre língua que faz retorno através da memória em um discurso institucional sobre língua. Tentando definir melhor, diria que se trata da presença de algo que é a ordem de um arquivo institucional naquilo que é da ordem (e da organização) do arquivo de análise.

Sobre arquivo e arquivo

Em outros textos (Mittmann, 2008, 2010 e 2014) já tenho trabalhado com essa diferença entre o arquivo como noção teórica e o arquivo como noção metodológica. Este último é da ordem do empírico e refere-se às materialidades nas quais mergulhamos e entramos em jogo de enfrentamento até compor o corpus. No gesto de mergulhar, precisamos nos segurar na teoria, ou seja, por exemplo, nas noções de interdiscurso, pré-construído, discurso transversal, memória, formação discursiva e arquivo, ou, o que estou chamando aqui de arquivo institucional.

Institucional porque é sob os efeitos de transparência, evidência, universalidade e naturalidade que se dá a construção de um desencadeador, um fomentador de novos discursos. A institucionalização exerce controle tanto sobre a entrada de elementos que podem constituir o arquivo como sobre o que pode levar à produção de novos discursos. No caso da tradução, seria preciso dominar pela escrita o dizer anterior para melhor controlar (ter controlado) o novo dizer.

Cabe dizer que o arquivo aqui chamado de institucional tem forte relação com a memória (Mittmann, 2008): Na produção ou na leitura dos discursos, bem como no gesto de articulação do arquivo, o que funciona é um embate de sentidos, e o que dá sustentação a esses sentidos é a memória, como algo pré-existente e exterior, ausente mas presente, funcionando sob a forma de retorno. Nesse funcionamento entre memória e arquivo, há uma estabilização provisória realizada pelo arquivo através do efeito de totalidade. Para isso, é preciso rechaçar e controlar de fora para dentro. Do lado da

memória, a estabilização se dá pelo efeito de já-sabido, a partir de um movimento de dentro para fora, que envolve a abertura à recepção e a acomodação.

Então, voltando ao arquivo empírico de respostas, percebi que nele retornava algo que era da ordem o arquivo institucional, ou seja, de um saber institucionalizado sobre a língua portuguesa, que se repetia na forma de regras, normas, correção, domínio e fluidez. Trata-se do arquivo na concepção foucaultiana de regras que permitem a produção de novos discursos (Foucault, 2002), o que da perspectiva pècheutiana tem a ver com o que determina o que pode ou deve ser dito, ou seja, tem a ver com a noção pècheutiana de formação discursiva (Pêcheux, 1995).

Neste caso, trata-se de uma formação discursiva que possibilita discursivizar os saberes de uma formação ideológica escolar, que ergue seus muros de forma tão violenta, que toma qualquer movimento da própria relação de intrincamento entre língua história, ou qualquer acontecimento discursivo ou linguajeiro como algo passível de ser avaliado como permitido ou não, certo ou errado, verdadeiro ou falso, pertencente à língua portuguesa ou não. Quer dizer, se algo não está dicionarizado, é considerado como não fazendo parte da língua portuguesa; se se trata de uma construção morfológica que não segue as regras do latim ou do grego clássico, tampouco; se não segue uma estrutura sintática previamente autorizada, também não.

Alguns apontamentos sobre língua que percorrem o tempo

A concepção de língua a partir de uma perspectiva normatizadora parte do princípio de que é possível encaixar novos fatos em regularidades previamente percebidas. Dois exemplos dessa forma de conceber a língua a partir do regramento são as gramáticas que fincam um marco nos estudos e na sistematização da língua portuguesa, que analisei em outra pesquisa (Mittmann, 2010). A “*Grammatica da lingoagem portuguesa*”, de Fernão de Oliveira, publicada em 1536, leva o título de primeira gramática da língua portuguesa. Já a *Grammatica da língua portuguesa*, de João de Barros, de 1540, é considerada a primeira gramática *normativa* da língua portuguesa.

Oliveira dedica a maior parte de sua *Grammatica* à descrição fonológica, em capítulos sobre letras, sílabas e acentos. E afirma: “não somente em cada voz per si, mas

também no ajuntamento e no som da linguagem pode haver primor ou falta entre nós”. Essa busca pelo primor se dá a partir da descrição do que dizem os que “bem falam” e da observação do seu “bom costume”, de onde Oliveira toma os exemplos “para que outros muitos aprendam”.

Já Barros toma a gramática como “um modo certo e justo de falar e escrever, colheito do uso e autoridade dos barões doutos”. Tal modo certo e justo se define como “artifício de palavras postas em seus naturais lugares, pera que, mediante elas, assim na fala como na escritura, tenhamos em conhecimento das tenções alheias”. Séculos antes de Saussure, Barros lançava mão da metáfora do jogo de xadrez: “E como pera o jogo de enxedrez se requer duis reis, um de uma cor e outro de outra, e que cada um deles tenha suas peças postas em casas próprias e ordenadas, com leis do que cada uma deve fazer (segundo o ofício que lhe foi dado).”

Na *Grammatica* de João de Barros, a descrição morfológica, com base no grego e no latim, teria por objetivo o modo certo de falar e escrever, bem como a compreensão das intenções alheias. Nessa perspectiva, a gramática traria em si a completude da língua, o sentido único e evidente, capacitando cada autor a transmitir tudo o que pretende e também cada leitor a desvendar as intenções do autor.

Assim, lado a lado, a descrição de Oliveira e a prescrição de Barros vão compondo um imaginário de língua passível de ser homogeneizada.¹⁴ O pressuposto da possibilidade de homogeneização marcará a construção das gramáticas brasileiras e o imaginário de língua das escolas repetido no senso comum.

Enquanto isso, a língua resiste, deixando rebarbas e saliências que não podem ser aplainadas. Tanto as normas ou regras, como as rebarbas e saliências são sinalizadoras da heterogeneidade constitutiva da língua: se é preciso amarras, é porque a língua teima em escapar. (Ibid., 2010)

O arquivo institucional sobre a língua no arquivo de análise

Nos textos que formam nosso arquivo empírico – já tornado corpus pelo trabalho de análise – há um retorno desse saber, dessas determinações, dessas inclusões,

¹⁴ Cabe considerar que as duas gramáticas são produzidas em contexto histórico de marcação de fronteira com a Espanha e de conquista de novos mundos/povos.

exclusões, in exclusões sobre a concepção de língua que se manifesta como pré-construído no discurso dos alunos. E por se tratar de discurso do lugar social de aluno respondendo ao lugar social de professor, isso mais ou menos já era de se esperar, embora tivesse me chocado, confesso, que essa concepção ainda fosse tão presente em discursos de sujeitos que já passaram por estudos linguísticos e por estudos discursivos.

Recortei para este texto algumas sequências que apontam para o fragmento de um texto da atividade proposta. Trata-se de um parágrafo de um romance escrito em língua portuguesa por um brasileiro.¹⁵ E selecionei para esta comunicação algumas sequências em que os alunos justificam por que apontaram que se trata de uma tradução:

SD1: A segunda vírgula do texto (mal posicionada), a construção “apesar de eles” usado juntamente “azuis” acusam que o texto se trata de uma tradução.

SD2: Outra pista da tradução é o “recém-chegado”, que, em português, não necessita de hífen, não é um substantivo composto.

SD3: Os elementos que sugerem isso [que se trata de uma tradução] incluem (...) sintagmas compridos (...) e o uso de conjunção aditiva no início de uma sentença.

Perpassam esses discursos outros discursos que tomam o jogo acerto vs erro na definição de se uma construção morfológica ou sintática pertence ou não à língua portuguesa: se não há correção, se não se escreve assim, então não é um texto originalmente escrito em língua portuguesa. Na perspectiva dos alunos do curso de tradução, futuros tradutores portanto, um nativo escreve bem o seu texto em língua portuguesa, seguindo certas normas, enquanto que um tradutor não sabe ou não pode escrever em língua dita correta. E se não é português correto, então talvez seja inglês, francês, alemão... quer dizer: o que foi dito em português e que fere as suas normas é o que se pode dizer em outro lugar, onde as normas podem ser outras, como é possível observar nas sequências:

¹⁵ Optei por não trazer a referência nem o trecho apresentado, pois o que me importa nesta reflexão não é retornar à obra, mas sim os apontamentos dos sujeitos a respeito da língua.

SD4: tradução do francês. Presença do “lhe” (lui), pronome muito comum nas frases em francês. Presença do “finalmente”, tradução freqüente de “finalement”, que pode ter um sentido mais conclusivo também.

SD5: A vírgula após “escutava ao longe” me lembrou da estrutura da língua alemã. No final, “finalmente” e “profundamente azuis” não parecem construções originalmente da língua portuguesa.

SD6: Estranho o uso de “e finalmente não pode” e “olhos profundamente azuis” que, para mim, me lembram construções da língua inglesa.

Observa-se nas três sequências um rechaço a considerar as formas de escrita que construíram o texto em língua portuguesa como formas da língua portuguesa: “frases em francês”, “estrutura da língua alemã”, “construções da língua inglesa”. Essa concepção da língua como estrutura fixa, correta, adequada, que exclui o que não se encaixa nela é a repetição do arquivo institucional sobre a língua, que apresenta um conjunto de regras para a formação de novas frases, que determina o que pode e deve e o que não pode e não deve ser dito em cada língua. Trata-se de um saber institucional rígido, fechado, que tem a ver com a concepção de língua como conteúdo a aprender, como instrumento a dominar para utilizar em comunicação, do qual o sujeito deve se apropriar com propriedade para ser autorizado a escrever e a ter seu texto reconhecido como escrito naquela língua, seja a portuguesa, a alemã, a inglesa, a francesa, ou qualquer outra dessas que se aprende na escola ou na faculdade de Letras.

Foi assim que justifiquei para mim essa resistência dos alunos a aceitar o equívoco como o próprio da língua. A perspectiva normativa é “conteúdo” que se aprende na escola, no cursinho e que é reafirmado, reforçado no curso de Letras. Mas como sou otimista e acredito que a prática da tradução vem desestabilizar as verdades e certezas aprendidas, resolvi ampliar um pouco meu arquivo empírico e consultei tradutores profissionais, já que esses entram em embates com as línguas em sua prática cotidiana. Assim, pedi a colaboração a tradutores em uma rede virtual onde se costuma consultar outros tradutores em momentos de aperto. Pedi que realizassem a mesma atividade de analisar os mesmos fragmentos, dizer se se tratava ou não de traduções e justificar sua avaliação. Treze tradutores responderam à proposta, e trago aqui

sequências de algumas dessas respostas que apontaram que o mesmo texto que citei acima se tratava de uma tradução.

SD7: Há (...) construções que não usamos em português a não ser como “erro”. Na penúltima frase, “apesar de eles” me parece mal colocado (...), pois o pronome “eles” é desnecessário em português, quando, em inglês, se for o caso, não poderia ser dispensado.

SD8: O uso de pronomes retos (ele / eles que costumam ser evitados em textos redigidos originalmente em português por uma questão de estilo, a não ser que o escritor queira chamar atenção para algum ponto dentro do texto com o uso desse tipo de pronomes, o que não parece ser o caso aqui.

Essas respostas de tradutores são parafrásticas às respostas dos estudantes de tradução. O erro, o que se deve evitar, ou seja, a falta do bem dizer denunciaria um trabalho mal feito de escrita. Novamente é a falta o que os sujeitos apresentam como pista para apontar que se trata de tradução. O que pode ser resumido com esta resposta simples:

SD9: Erro gramatical.

Também é interessante observar que o arquivo de respostas nem sempre indicia o mesmo olhar sobre a escrita, como é o caso da pontuação:

SD10: o uso excessivo das vírgulas remonta ao inglês

SD11: A pontuação com muitas vírgulas me faz pensar que não é literatura escrita em língua portuguesa. O fraseado em português não usa pontuação em demasia.

SD12: Acho que faltam algumas vírgulas, “em diagonal” não me soa natural, e no “apesar de eles” eu omitiria “eles”.

Trata-se do mesmo parágrafo analisado pelos tradutores. Mas, se nas SDs 10 e 11, temos o gesto de apontar o dedo para o excesso, a demasia, na SD12 aponta-se para a falta. De qualquer forma, parece haver consenso sobre a equivalência entre erro (na forma de excesso ou de falta) e o trabalho do tradutor.

Considerações finais

No início da escrita deste texto, o objetivo era abordar o arquivo institucional como o que é da ordem da fronteirização, excluindo o que fica de fora e organizando o que está dentro. E pensar a memória do futuro como a memória discursiva, esburacada, que não exclui, mas acolhe o acontecimento, remoldando-se a ele. Explico, com base em Pêcheux (1999): pela relação com o acontecimento, isto é, pela produção do novo, a memória pressupõe sempre deslocamentos, um remoldar-se diante do impacto desse acontecimento, para melhor absorvê-lo e acomodá-lo, o que não se dá de forma pacífica, mas conflituosa, pelo jogo de forças.

Com as análises, no embate com o arquivo empírico, deparei com a violência do arquivo institucional, que silencia, exclui, ou seja, que diz que uma determinada construção feita por um autor brasileiro não pertence à língua portuguesa brasileira, lançando tanto os dizeres como os produtores de tais dizeres ao quarto de despejo.

Tenho defendido que a tradução passe a ser concebida a partir de uma concepção de língua que considera a irregularidade, o furo, a deriva, como possibilidade de significação no processo tradutório. Uma língua que é o lugar em que o indivíduo é interpelado em sujeito de dizer pela ideologia. E então me dei conta de que é justamente por isso que essa língua tem sido denegada pelo esquecimento número um, como descreve Pêcheux (1995), o esquecimento da interpelação, do sentido já lá. É preciso que algo fique de fora, esquecido, para que algo possa ser dito. Além disso, é preciso que algo fique de fora, esquecido, para que sustente o sentido daquilo que é dito. E o sujeito denega através do esquecimento número dois, que é justamente a ilusão do controle sobre o dizer. E aqueles saberes do arquivo institucional sobre língua fazem retorno sobre o sujeito na enunciação e sobre o discurso na sintaxe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barros, João de. 1540. *Grammatica da língua portuguesa*. <http://purl.pt/12148/4/P6.html>

Foucault, Michel. 2002. *A arqueologia do saber*. Tradução Luiz F.B. Neves. 6.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Mittmann, Solange. 2008. Redes e ressignificações no ciberespaço. In: Romão, Lucília; Gaspar, Nádea (org.) *Discurso midiático: sentidos de memória e arquivo*. São Carlos: Pedro & João.

_____. 2010. Língua, gramática e normatização em discursos de arquivo. In: Abreu, Sabrina P. de. (org.). *Reflexões linguísticas e redação no vestibular*. Porto Alegre, UFRGS.

_____. 2014. Formação discursiva e autoria na produção e circulação de arquivos. *Conexão Letras*, v.9, p. 31-40.

_____. 2015. O arquivo como gatilho de movimentos de interpretação em torno da palavra “luta”. In: Indursky, F.; Leandro Ferreira, M.C.; Mittmann, S. *Análise do discurso: dos fundamentos aos desdobramentos*. Campinas: Mercado de Letras.

Oliveira, Fernão de. *Grammatica da lingoagem portuguesa* (1536) http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/dig_nacional/cd-digita/jpg/res-274-v/index-HTML/M_index.html

Pêcheux, Michel. 1990. *Discurso: Estrutura ou Acontecimento*. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes.

_____. 1993. Análise automática do discurso. Tradução de Eni P.Orlandi. In: Gadet, Françoise; Hak, Tony (orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 2.ed. Campinas: Unicamp.

_____. 1995. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni P.Orlandi [et al.] 2.ed. Campinas: Unicamp.

_____. Papel da memória. 1999. Tradução José Horta Nunes. In: Achard, Pierre [et al.]. *Papel da memória*. Campinas: Pontes.

O CONCEITO DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA SEGUNDO AS CRÔNICAS E COLUNAS DA MÍDIA ONLINE: UMA PROPOSTA DISCURSIVA

Ronaldo Adriano de FREITAS¹⁶

RESUMO

Nesse texto, apresento, a partir das reflexões em desenvolvimento na minha pesquisa de mestrado, a relação entre a História das Ideias Linguísticas e a História do Ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Tal pesquisa parte do pressupondo que falar sobre práticas de ensino de língua é (re)produzir um conceito imaginário que procura fixar um significado a objetos que são na verdade indefiníveis em função dos sentidos antagônicos que podem assumir em diferentes formações discursivas. Trata-se da análise discursiva (Pecheux/Orlandi) do tratamento dado à questão do ensino de língua portuguesa em crônicas e colunas da mídia jornalística online, a fim de compreender o modo de funcionamento discursivo dos termos “LÍNGUA” e “ENSINO” em sua ambiguidade constitutiva, na relação com a questão da “variação linguística” como fenômeno que interfere no imaginário da unidade linguística. A partir de tal recorte, desenvolvo uma reflexão a respeito da institucionalização da memória do futuro no discurso sobre a educação, sugerindo ligações entre esse discurso e o Ensino de Língua Portuguesa. Tais reflexões constituem uma contribuição para o desenvolvimento teórico das relações entre língua e sujeito e buscam oferecer subsídios para o desenvolvimento de uma prática docente que considere o histórico na formulação das concepções de língua discursivizadas na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso; Variação Linguística; Ensino de Língua Portuguesa; História das Ideias Linguísticas.

1. Introdução

As concepções de Ensino de Língua Portuguesa veiculadas socialmente nas crônicas da mídia jornalística fazem parte de uma intrincada rede de circulação de sentidos que determinam lugares e posicionamentos discursivos para os sujeitos

¹⁶ Professor do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Fluminense – IFF; Mestrando em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense – UFF. Rua Dr. Siqueira, 273. 28030-130 - Campos dos Goytacazes, RJ – Brasil. ronaldofreitas.tec@gmail.com.

envolvidos nessa prática. O trabalho aqui apresentado é fruto da pesquisa de mestrado desenvolvida sob a orientação da professora Dra. Vanise Medeiros – UFF intitulada “Língua e Ensino – Objetos Paradoxais: O Discurso sobre Ensino de Língua Portuguesa no Brasil”; em que procuramos, compreender as formas pelas quais o discurso cronístico (Medeiros, 2003) representa diferentes concepções de Ensino de Língua Portuguesa.

Confrontadas historicamente com as formas de constituição desses sentidos, as concepções de linguagem veiculadas nesses textos representam diferentes formas filiação a linhas de sentidos que remetem a organização de nossa sociedade. Consideramos assim a atividade discursiva de produção de crônicas sobre o ensino de língua portuguesa como uma etapa dos processos que, ao reproduzir sentidos em circulação, representam os modos pelos quais a sociedade compreende o ensino de língua, ao mesmo tempo em que contribuem para a cristalização desses sentidos, a medida em que colocam nesse jogo, o aparelho discursivo midiático e o lugar discursivo do escritor, que fala sob a autoridade de um intelectual da linguagem.

Na apresentação que origina este trabalho, três objetivos foram buscados: i) apresentar um panorama da pesquisa realizada, revisando para isso a articulação entre a Análise do Discurso (AD) (Pêcheux/Orlandi) e a História das Ideias Linguísticas (Auroux) tal como proposto por Orlandi; e trazendo parte da discussão em empreendemos em nossa pesquisa sobre o conceito de objetos paradoxais na AD, enfatizando sua importância para a compreensão dos processos discursivos relacionados ao Ensino de Língua Portuguesa. ii) Produzir uma reflexão sobre a relação entre o discurso sobre o Ensino de Língua Portuguesa e o conceito de Memória do Futuro que tematiza esses simpósio. iii) Demonstrar essa articulação pela análise de um dos recortes que constituem o corpus da citada pesquisa de mestrado. Esses objetivos serão tratados nos capítulos que se seguem.

2. O discurso sobre o Ensino de Língua Portuguesa

2.1. Filiação teórica

A abordagem teórica a que nos filiamos é a da História das Ideias Linguísticas, desenvolvida por Auroux, na França, em interlocução com a Análise do Discurso

Pechetiana, tal como desenvolvida no Brasil a partir de sua introdução por Eni Orlandi, que iniciou aqui uma corrente de estudos que avançou sobre os pressupostos franceses que derem início à teoria, produzindo uma série de reflexões sobre as questões linguísticas em diversas universidades brasileiras. A aproximação dessa linha de estudos com as ideias de Aurox – que estabelecem uma reflexão sobre o impacto do desenvolvimento das ideias linguísticas sobre a cultura ocidental, numa abordagem que extrapola a dimensão historiográfica pela análise da influência dessas ideias sobre o desenvolvimento da língua e da sociedade – permitiu que essas ideias pudessem ser analisadas pelo viés discursivo.

Dessa forma, o conceito de instrumentos linguísticos, central para a teoria da História das Ideias Linguísticas, e que designa as formas pelas quais uma língua é aparelhada por certas tecnologias que modificam seu funcionamento – especialmente a gramática e o dicionário (Aurox, 1992), passou a ser estudado a partir dessa interlocução como discurso. Esse movimento trouxe para a análise dos instrumentos linguísticos a questão do funcionamento da ideologia, ponto fulcral no desenvolvimento da Análise do Discurso que praticamos.

A teoria pechetiana, que orienta os estudos em Análise do Discurso dessa linha, consiste na composição da releitura de Marx, por Althusser - que revisa o conceito de ideologia, atribuindo-lhe a função de intermediação entre o indivíduo e a realidade (de forma que não há um “fora da ideologia, nem a possibilidade de removê-la para enxergar o que por trás dela se esconde) - com o estruturalismo de Saussure que, que estuda a língua a partir das estruturas que possibilitam seu funcionamento. Tal combinação, é complementada pela releitura de Freud, por Lacan, introduzindo nessa relação o lugar do inconsciente, permitindo afirmar, (aqui em uma formulação acentuadamente simplista, uma vez que o assunto exige um desenvolvimento muito mais específico), que é pelo inconsciente que a linguagem reproduz em suas estruturas a Ideologia.

Ao mesmo tempo é pelo funcionamento ideológico que o dizer ganha sentido, e que as posições discursivas se estabelecem, originando os sujeitos: é pela interpelação do indivíduo pela ideologia através da linguagem que o sujeito se constitui. Fora dessa interpelação está vetado ao indivíduo o produzir sentido, que esse é função do posicionamento ocupado na estrutura ideológica. É como sujeitos, ocupantes de um lugar histórico social que nos inscrevemos na língua, e não como indivíduos bio psíquicos.

Ao propor a aproximação dessa teoria à História das Ideias Linguísticas, Orlandi permitiu os instrumentos linguísticos pudessem ser analisados como discurso, podendo em sua materialidade ser observado o funcionamento ideológico e a inter-relação histórica entre esses instrumentos e a constituição da sociedade Brasileira, o que propiciou uma produtiva reflexão sobre o processo de gramatização do Português Brasileiro.

É dessa interlocução que se produziram, por exemplo, conceitos como o de colonização linguística (Orlandi, 2009; Mariani 2004) e se colocaram em discussão os efeitos de se nomear a língua, que até 1946 permanecia legalmente indefinida entre Língua Brasileira ou Língua Portuguesa. É ainda de extrema importância para a compreensão do funcionamento discursivo da produção teórica metalinguística o conceito de Língua Fluida, proposto por Orlandi (2009), que abarca a língua em sua dimensão irrepresentável, infinita em sua dimensão e em constante mudança. À fluidez da língua se opõe o conceito de Língua Imaginária: abstrações produzidas no âmbito das ideias linguísticas (seja na gramática normativa, na lógica matemática ou na descrição sociolinguística) que visam tornar a língua um objeto de estudo, definível e limitado por essa própria definição. São imaginárias assim a língua descrita como padrão por uma gramática normativa ou os sucessivos e estanques estágios sugeridos pela sociolinguística que não podem dar conta das inúmeras sobreposições de variedades que se sobrepõe na produção linguística.

É a essa empreitada de estudos que produzem uma reflexão discursiva sobre o funcionamento da língua e sobre suas diversas representações metalinguísticas que nos reunimos em nossa produção, ao considerarmos o dizer de Orlandi sobre as possibilidades de extensão das análises que constituem o programa História das Ideias Linguísticas no Brasil:

(em HIL) “analisamos ensaios, textos científicos diversos, periódicos e outros materiais que concorrem para a formação do imaginário que sustenta a constituição da (unidade da) língua nacional falando sobre sua pureza, sua natureza, etc.” (Orlandi, 2001:17)

É a partir dessa consideração que a pesquisa que ora apresentamos propõe a análise discursiva de crônicas que, publicadas na mídia jornalística na internet, versem sobre o ensino de língua portuguesa, aí representando uma imagem de ensino e de língua que consideramos como elemento pertinente à História das Ideias Linguísticas, considerando a história do Ensino de Língua Portuguesa no Brasil um elemento importante da constituição dessas ideias.

2.2. A variabilidade da língua e as crônicas sobre o Ensino de Língua Portuguesa

Conforme a citação apresentada anteriormente, há um imaginário sobre a pureza da língua que sustenta a constituição da língua nacional. Enquanto projeto político, o ensino de língua portuguesa, tem, entre outras funções, a de garantir essa unidade linguística, pela afirmação de um padrão a ser ensinado nas escolas. Há assim uma forte relação entre os instrumentos linguísticos e os discursos que determinam as práticas de Ensino de Língua Portuguesa: o jurídico, o pedagógico, o midiático...

Em nossa investigação de discursividades sobre essas práticas de ensino, levamos em consideração que esse imaginário de unidade é perturbado pela inserção, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1998, dos saberes advindos da sociolinguística – em especial o conceito de variação linguística e a legitimidade/gramaticidade das formas não padrão de uso da língua. Nossa pesquisa buscou assim analisar, no discurso do escritor, as diferentes maneiras de posicionamento em relação a essa questão, que, num primeiro momento, põe de um lado, saberes ancorados numa tradição gramatical normativista que reduzem a língua a sua norma padrão idealizada e que corresponde, grosso modo, a uma série de formas em desuso na contemporaneidade brasileira, e de outro, saberes ancorados em pesquisas empíricas sustentadas na metodologia da sociolinguística, que sustentam pesquisas em diferentes áreas acadêmicas da linguagem (como a gramaticalização funcionalista, e a etnolinguística).

Já apontado pela própria sociolinguística (*e.g.* Bagno, 1999) como um posicionamento ideológico que reafirma/fortalece as estruturas de poder, o ensino da norma padrão preconizada nas gramáticas tal qual se apresentavam no século XIX – é assim reproduzida na maioria dos manuais didáticos em uso nas salas de aula do Brasil (Bagno, 2013). Dessa forma, na primeira fase de nosso projeto, nossa investigação estava voltada para a análise do posicionamento dos escritores de crônicas em relação a polêmica instaurada sobre a legitimidade/necessidade/produtividade do estudo da variação linguística no ensino básico, tal como propõe os PCNs e os pesquisadores da área, uma vez que o funcionamento da própria norma padrão está vinculado à possibilidade de variação da língua.

No entanto, o desenvolvimento de nossas análises apontou para um fenômeno discursivo que julgamos de maior importância: no estabelecimento de sentidos da formulação textual, ocorre o jogo discursivo pelo qual os sentidos antagônicos se

firmam pela presença de seu contrário em sua constituição. Tal fenômeno é descrito na teoria pechetiana do discursivo pelo conceito de objetos paradoxais:

A singularidade dessas lutas de deslocamento ideológico que ocorrem nos mais diversos movimentos populares consiste na apreensão de objetos [constantemente contraditórios e ambíguos] paradoxais, que são, simultaneamente idênticos em si mesmos e se comportam antagonicamente em relação a si mesmos [...]

Esses objetos paradoxais [como nome de Povo, Direito, Trabalho, Gênero, Vida, Ciência, Natureza, Paz, Liberdade] funcionam em relações de força móveis, em transformações confusas, que levam a concordâncias e oposições extremamente instáveis (Pêcheux, 1983:383 *apud* Zoppi-Fontana, 2005:56)

Dessa forma, procuramos desenvolver nossa análise das discursividades sobre o Ensino de Língua Portuguesa a partir da compreensão do funcionamento paradoxal dos objetos Língua e Ensino, que acrescentamos aos listados acima por Pêcheux. É por essa via que buscamos apreender, nas materialidades analisadas, as formas pelas quais esse caráter paradoxal dos objetos em questão se apresentam no dizer do escritor. Passamos assim, à consideração de que, enquanto elemento que sustenta a constituição dos sentidos de língua e ensino, a contrariedade é inerente à produção discursiva sobre o Ensino de Língua Portuguesa.

E mais, consideramos que essa formulação (Ensino de Língua Portuguesa) se apresenta duplamente paradoxal, uma vez que nela se apresentam dois objetos paradoxais, que ao se combinarem de diferentes formas permitem uma multiplicidade de posicionamentos acerca dessa questão – o que significa identificar na formulação textual o que a teoria discursiva apresenta, a partir das colocações Lacanianas, como o sujeito dividido – já que na Análise do Discurso, sujeito e sentidos se constituem mutuamente.

Enfim, cabe destacar a forma pela qual, ao trazermos para nossas análises o conceito de objetos paradoxais, a partir da análise das crônicas, chegamos a formulações cuja compreensão produz efeitos em todas as esferas de produção de sentido sobre o ensino de língua, o que traz consequências não só para a compreensão do discurso sobre o ensino, mas como para a própria formulação pedagógica que, a partir da consideração da historicidade dos processos que constituem as práticas discursivas de Ensino de Língua Portuguesa – tal qual apresentamos em nossa dissertação de mestrado - devem passar a considerar a constituição paradoxal dos termos Língua e Ensino, que podem ser, numa formulação simplificada, dispostos da seguinte forma:

Língua como norma e variação.
Ensino como reprodução e libertação.

3. O Ensino de Língua e a Memória do Futuro

A contextualização de nossa pesquisa à temática desenvolvida nesse simpósio, “a questão da(s) língua(s) portuguesa(s): entre o institucional e a memória do futuro” leva a reflexão sobre a relação entre o Ensino de Língua Portuguesa e a constituição de uma Memória do Futuro que se engendram nos processos discursivos. O conceito de memória do futuro é formulado por Mariani (1998):

O “recordar” possibilitado pela memória também se concretiza no movimento do presente em direção ao devir, engendrando assim uma espécie de “memória do futuro” tão imaginada e idealizada quanto a museificação do passado em determinadas circunstâncias. (Mariani, 1998:38)

A produção de uma “memória do futuro”, apresentada por Mariani pode ser então compreendida como o compartilhamento de um ideal ou a projeção de uma situação socialmente compartilhado e discursivamente posto em circulação, gerando lembranças do que há de vir. Tais práticas discursivas encontram diversos lugares em nossa sociedade, da previsão de catástrofes econômicas ou ambientais à projeção de um ideal de nação que há de cumprir seu devir de assunção às posições hegemônicas no cenário internacional. É em meio a essa memória do futuro que se estruturam as discursividades sobre as práticas de ensino. Vinculando-se aos sentidos de educação, o ensino é apresentado na sociedade como uma ação de efeitos futuros, o que pode ser observado, por exemplo, na sequência apresentada a seguir, em que pelo deslizamento metafórico se pode observar a permanência de uma memória que persiste pelos enunciados que se constroem pelo compartilhamento de unidades discursivas que percorrem cada formulação.

Educar é construir o futuro

Brasil, país do futuro

Brasil, pátria educadora

Cada um dos enunciados apresentados acima representa a construção de uma memória do futuro que compartilhando a mesma matriz de sentidos, funcionam numa

relação discursiva de substituição com persistência, cada um desses sentidos retorna nos demais, e faz funcionar a memória de um futuro promissor que se constrói a partir dos investimentos em educação.

No primeiro enunciado, vimos repercutir uma memória que se origina nos primeiros discursos que propunham a universalização da educação, o que remete à Revolução Francesa, à Didática de Comenius e no Brasil aos Pareceres Republicanos de Rui Barbosa e ao Movimento Escolanovista no Brasil. Esses acontecimentos discursivos – acontecimentos históricos que, nos dizeres de Pêcheux, proporcionam o encontro de uma memória e uma atualidade, reconfigurando as matrizes de sentido e as possibilidades de dizer – instauram na matriz discursiva a necessidade de universalização do ensino como “preparação” para o desenvolvimento. É nos sentidos contidos em “preparar”, que trazem a memória do anteceder, que se funda a educação como um gesto para o futuro, e a ideia, tantas vezes repetida em nossa sociedade de que a educação é uma construção para o futuro, de que nela encontraremos a diminuição das desigualdades sociais e a redenção da sociedade.

O deslizamento dessa memória para a formulação “Brasil, país do futuro”; título de um livro de Stefan Zweig (*Brasilien ein Land der Zukunft*) de 1941 que reflete o funcionamento da memória do futuro que se fez circular internacionalmente pela Europa nos fins do século XIX e início dos XX, atraindo um forte movimento imigratório para o país. Essa formulação extrapolou o discurso dos imigrantes e se fez valer no discurso político e jornalístico que procurava fundar uma imagem positiva da nação ao longo do século XX, estando bastante presente na memória discursiva nacional, embora se perceba em alguns discursos pós ditadura a contra identificação com seu sentido positivo, pela interpretação de um país sempre do futuro e nunca do presente.

Esses sentidos se combinam na escolha do *slogan* do governo executivo do atual mandato, que faz funcionar a memória de país que garante seu futuro pelo educacional.

A análise desse funcionamento discursivo arremete para os moldes liberais que institucionalizaram a universalização da educação, e, seguindo tais princípios, a colocou como espaço de legitimação das potencialidades individuais genéticas ou adquiridas pelo esforço, que justificariam a estratificação social. A ideia de se oferecer a mesma oportunidade a todos, desconsiderando o lugar ocupado por cada um, e fazer disso a justificativa para o sucesso de alguns e o fracasso de muitos é um efeito ideológico que permite à sociedade reproduzir suas desigualdades e garantir sua organização, já que

“todos têm as mesmas oportunidades” e foi o “desinteresse” ou a “incompetência” individual o que produziu as diferenças observadas.

A denúncia desse funcionamento ideológico de manutenção das estruturas de poder é desenvolvida por Althusser, ao identificar a escola como um aparelho ideológico de Estado, e incorporada pela Análise do Discurso que considera o funcionamento desses aparelhos pela estrutura linguística. Também Bourdieu desenvolveu uma teoria da reprodução ao criar os conceitos de *Habitus* e Violência Simbólica, e em especial, para nossa reflexão o de Capital Linguístico, pelos quais se pode observar o efeito de reprodução das estruturas sociais no funcionamento da escola, tendo pelo Capital Linguístico – ou seja, o domínio da variedade linguística de prestígio que antecede as práticas escolares - um papel definidor no sucesso escolar de cada aluno, garantindo a manutenção dos lugares de poder na sociedade.

É no cenário descrito, em que se constrói discursivamente para o ensino o lugar de redenção da sociedade, mas que destina a ele a função de reproduzidor das condições sociais vigentes, desconsiderando-se a matriz histórico discursiva que constitui os sujeitos que participam das práticas educativas - que são práticas discursivas, que o Ensino de Língua Portuguesa se insere como “condição para o exercício da cidadania”. Trata-se de produzir sujeitos que operam discursivamente em um estado de tensão extrema, diante de “forças móveis, em transformações confusas, que levam a concordâncias e oposições extremamente inestáveis” (*ibid.*) Ensinar o padrão é sempre um gesto de desqualificação das outras formas de dizer, por mais que se antecipe a isso o discurso de legitimação das demais variantes; negar o seu ensino é também negar ao aluno uma possibilidade.

É nesse sentido que em nossa pesquisa, ao enfatizarmos o caráter paradoxal dos objetos Língua e Ensino, apontamos para a necessidade de que o Ensino de Língua Portuguesa seja pensado a partir de uma perspectiva discursiva, de forma a não se negligenciarem as forças sociais e as determinações históricas que constituem os sujeitos e os sentidos envolvidos nessas práticas.

4. Analisando um recorte

Vejamos, portanto, pela materialidade de uma das crônicas que compõe o corpus

de nossa pesquisa a maneira pela qual a contrariedade que constitui os objetos paradoxais presentes no Ensino de Língua Portuguesa se manifesta nessa discursividade, denunciando o modo pelo qual os sentidos se constituem pela afirmação de seu contrário, de modo que os posicionamentos discursivos que sustentam a questão se constroem numa zona de instabilidade de sentidos, na sobreposição de espaços discursivos que tornam difusa a fronteira entre as formações discursivas que sustentam os processos de constituição dos sentidos.

A crônica selecionada para nossa análise é parte do *corpus* de análise final de nossa pesquisa, no qual analisamos crônicas que se relacionaram ao acontecimento discursivo da descoberta pela imprensa do um livro didático “Por uma vida melhor”, Organizado por Heloisa Ramos, apontado em nossa pesquisa como marco que impulsionou a produção discursiva acerca do ensino de língua portuguesa, uma vez que se seguiram a isso, uma série de reportagens, entrevistas e notas sobre a publicação apelidada pela imprensa hegemônica de “o livro que ensina a falar errado”. Tamanha repercussão motivou muitos cronistas a se manifestarem sobre o ensino de língua portuguesa.

É desse contexto que extraímos as crônicas que compõe o *corpus* de análise final de nossa pesquisa, e dele apresentamos o fragmento que se segue. O contexto de publicação é o evento relacionado acima, no entanto, o que motivou sua seleção para nosso corpus foi sua presença no “dossiê por uma vida melhor”, coletânea de textos elaborado pela editora do manual didático apontado pela imprensa como defensor do erro de português. Trata-se, portanto, de um texto que defende o ponto de vista da citada coleção. Das obras que figuram tal dossiê, a grande maioria apresenta o posicionamento de linguistas ou estudiosos da língua, que falam para isso de um lugar de autoridade chancelado pela ciência para suas afirmações, critério que elegemos como excludente em nossa seleção de *corpus* que procurava observar o funcionamento discursivo sobre o Ensino de Língua Portuguesa a partir do lugar, “escritor” e não do especialista em gramática, ou do linguista.

Dessa forma, o texto que aqui apresentamos foi o único a figurar no citado dossiê que atendia aos critérios definidos em nossa pesquisa. Embora o nome de autor que se apresenta nesse texto não produza o desejado efeito de inscrição no cenário literário, já que Ricardo Semler é um autor mais conhecido por sua atividade empresarial, do que literária, consideramos que, pelas formas apresentadas no texto, trata-se de um espaço de produção literária que qualifica o texto para o *corpus* de

crônicas proposto; o que se pode observar a partir da escolha do título, que trabalha uma relação de intertextualidade com uma das mais famosas manifestações literárias a respeito da língua portuguesa. Com a formulação “última flor do laço”, Semler estabelece um interessante jogo com o poema de Bilac, denunciando que a justificativa histórica/etimológica para a manutenção da prescrição de certas formas linguísticas pouco habituais no português contemporâneo produz amarras no processo de ensino da língua.

Vejamos assim, a partir da leitura de um pequeno recorte discursivo, como o texto apontado como exemplo de posicionamento a favor da citada coletânea se constrói a partir de contradições:

Última flor do laço

Ricardo Semler

(...) Sem dúvida, negar o aprendizado da língua culta é inaceitável.

Caberia só discutir o que é suficiente.

Convém lembrar que a quantidade de unidades lexicais do português demandaria o aprendizado de 350 delas por dia letivo, por cinco anos - são 350 mil no total!

Por outro lado, exigir o domínio da língua culta, desenvolvida a esse alto nível por, e para, as elites, é fator formador de castas.

A primeira oposição apresentada no texto se dá entre o que o autor denomina entre o que ele chama de norma culta e uma versão “menor”, por ele proposta como suficiente, já que esta primeira se caracterizaria pela extensão de suas unidades lexicais. O conceito de língua é assim, num primeiro momento ao do domínio de unidades lexicais e em seu domínio que o ensino de língua deve se concentrar. Um segundo imaginário a que recorre o autor para formular seu cenário hipotético é o que reserva ao aprendiz o lugar da tábula rasa, ou do papel em branco, já que no cálculo de unidades lexicais a serem aprendidas ao longo dos cinco anos de aprendizagem sugeridas pelo autor considera-se que o aprendiz não domina sequer uma de tais unidades – há, portanto, nessa construção, uma dissociação plena entre a língua já praticada pelo aprendiz antes do contato com a cultura escolar e a língua a ser aprendida.

Mas o ponto mais importante de nossa análise se dá a partir de “Por outro lado”. A presença dessa expressão é identificada em nossa pesquisa como um marcador discursivo que marca a oscilação entre distintos posicionamentos discursivos, numa tentativa de estabilização dos efeitos de contrariedade produzidos pelos objetos

paradoxais. É esse caráter paradoxal que se apresenta após tal marcação, através da formulação “desenvolvida a esse alto nível”. Até tal marcação de posicionamento, a formulação discursiva apontava para a necessidade de se ensinar a norma culta da linguagem, cujo aprendizado é apontado como “sem dúvida” “inadmissível”; sendo para tal necessário se estabelecer um limite “suficiente”. Dessa forma, o marcador “por outro lado” introduz o posicionamento de que esse ensino é um fator formador de castas, produzindo um efeito de estabilidade entre essas contrariedades que constituem os sentidos em jogo.

Apesar disso – como preconiza a Análise do Discurso, em sua consideração do inconsciente – é na falha que outros sentidos se revelam possíveis, e a marcação que procura estabilizar a contrariedade não dá conta da movência de posicionamentos que caracteriza esse discurso: mesmo introduzindo o posicionamento contrário a preconização da norma culta – pela atribuição de “fator formador de castas”, essa norma é caracterizada como “desenvolvida a esse alto nível”. Hierarquiza-se assim a norma culta em relação as demais, encontrando-se essa num alto nível, sendo qualquer outra forma adotada na estrutura de ensino, uma linguagem de baixo nível, logo seu ensino é tarefa menor que a apontada anteriormente; uma facilitação que visa negar ao estudante o acesso a tal alto nível de linguagem.

Não se trata de estabelecer uma crítica às formulações desenvolvidas pelo autor nesse recorte textual. A leitura de nossa pesquisa completa demonstra que o discurso cronístico sobre o ensino de língua é sempre marcado pela contrariedade. Mais que isso, demonstra que tal contrariedade é constitutiva dos objetos Língua e Ensino – característica que nos leva a denominá-los paradoxais, tal como procuramos expor nessa apresentação.

5. Considerações finais

Acredito ter obtido, pela análise apresentada acima, o efeito de unidade buscado para essa apresentação. Orientei-me assim pelo propósito de - dentro das possibilidades do espaço de apresentação em um simpósio - formular um texto que pudesse servir de apresentação para a pesquisa que estamos encerrando, ao mesmo tempo em que procurava estabelecer uma reflexão sobre como as discursividades analisadas

retomavam em sua constituição o funcionamento de uma memória do futuro, pela qual a discursividade sobre o ensino de língua portuguesa é marcada por uma abordagem finalística, definidora de uma prática cujos efeitos estão em devir.

Retomamos assim, conceitos da História das Ideias Linguísticas, tal como desenvolvida por Orlandi, para enfatizar que essas discursividades operam sobre um objeto indefinível em sua complexidade: a língua fluida, que assim como o rio, que inspira a metáfora que a designa, não pode ser contida por nenhuma representação lógica, formal ou descritiva - sendo qualquer dessas produções uma concepção imaginária; Tais concepções correspondem a diferentes conceitos de língua, que por sua natureza abstrata, correspondem a reduções e exclusões de partes da língua fluida. Nossa análise, no entanto, se sustenta a partir da afirmação de que, por tratar de um objeto paradoxal, cada uma dessas concepções se constitui a partir do que não é, e suas discursivizações envolvem o tratamento das contrariedades que se revelam/escondem nas formulações sobre a língua.

Ao estabelecermos a relação entre o Ensino de Língua Portuguesa e a Memória do Futuro, procuramos demonstrar as relações entre formulações correntes nas práticas discursivas, demonstrando que pelo deslizamento metafórico que orienta a produção discursiva, o outro contém o mesmo, de forma que diferentes formulações acabam por evocar a mesma memória, de que se projetam pelas ações educacionais efeitos no futuro.

Nessa consideração, trouxemos à cena a discursividade fundadora da universalização da educação, que projeta sobre essa a imagem de redenção da sociedade, o que contrapomos às teorias que demonstram a função reprodutiva da escola dentro da sociedade. É retomando esse ponto que encerramos nosso texto: pela consideração de um efeito que considero importante para a prática docente envolvida nessas reflexões: se as teorias reprodutivas da educação condenam as práticas pedagógicas à reprodução das estruturas sociais, a compreensão do caráter paradoxal que constitui essa questão aponta para o fato de que, concomitantemente ao processo de reprodução das estruturas de poder ensejadas pelo discurso pedagógico, cria-se o espaço para a resistência, para a possibilidade de que o sentido deslize e venha a produzir diferentes efeitos.

É no caráter paradoxal do ensino, tomado como atividade discursiva, que reside o espaço para o posicionamento de que, pela compreensão dos processos históricos que envolvem as práticas educacionais, pode-se ensinar a busca por alternativas para a

construção de outros lugares no espaço social. Trata-se de trazer para o âmbito do ensino o princípio discursivo de que o sentido pode ser outro, buscando produzir pela historização dos sentidos que envolvem as diferentes concepções de língua em jogo, outras formas de identificação entre os sujeitos e as formas linguísticas que lhes são dadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ação Educativa. 2011. Por uma Vida Melhor: Intelectuais, Pesquisadores e Educadores Falam Sobre o Livro. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/todas-noticias/2620-livro-qpor-uma-vida-melhorq>> Acesso em 15 maio 2015.

Auroux, Sylvain. 1992. *A Revolução Tecnológica da Gramatização*. Campinas: Editora da Unicamp.

Bagno, Marcos. 1999. *Preconceito lingüístico o que é, como se faz*. Edições Loyola. São Paulo.

_____. 2013. *Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português*. São Paulo: Parábola Editorial.

Mariani, Betania. 1998. *O PCB e a Imprensa - Os Comunistas no Imaginário dos Jornais 1922-1989*. Rio de Janeiro: Revan.

_____. 2004. *Colonização lingüística*. Campinas, Pontes,

Medeiros, Vanise G. 2003. *Dizer a si através do outro (do heterogêneo no identitário brasileiro)*. Tese de Doutorado em Letras. Universidade Federal Fluminense, UFF. Brasil.

Orlandi, Eni P. (org.). 2001. *História das Idéias Lingüísticas: Construção do Saber Metalingüístico e Constituição da Língua Nacional*. Campinas/Cáceres: Pontes/Unemat,

_____. 2009. *Língua brasileira e outras histórias*. Discurso sobre a língua e a escola no Brasil. Campinas: Editora RG.

Semler, Ricardo. 2011. Última flor do laço. *Folha de S. Paulo*. 06 de junho de 2011. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/fsp/saber/sb0606201102.htm> Acesso em 10 jun. 2015.

Zoppi-Fontana, Monica Graciela. 2005. Objetos Paradoxais e Ideologia. *Estudos da Língua(gem)*. Vitória da Conquista, n.1, p. 41-59, junho, Disponível em: <<http://www.estudosdalinguagem.org/seer/index.php/estudosdalinguagem/article/view/8/12>>. Acesso em 18 abr. 2014.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Althusser, Louis. 1980. *Ideologia e aparelhos ideológicos de estado*. Editorial Presença, 3ª Ed.

Bourdieu, Pierre. 1983. A economia das trocas linguísticas. L'économie des échanges linguistiques. *Langue Française*, 34, maio 1977. Traduzido por Paula Montero In Ortiz, Renato (org.)

Indursky, Freda. 2011. A memória na cena do discurso. In: _____; (Org.) [et al.]. *Memória e história na/da análise do discurso*. Campinas: Mercado de Letras.

_____. 2010. Estudos da linguagem: língua e ensino. *Organon* (UFRGS), v. 24, p. 35-54, 2010.

Libâneo, José Carlos. 1990. *Democratização da Escola Pública*. São Paulo: Loyola.

Narzetti, Claudiana N. P. 2009. Gramáticos e lingüistas: polêmica e interincompreensão. *Revista Linguagem*. Número 21. Disponível em <http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao11/artigos_06.php> Acesso em: 10 mai. 2013.

Pfeiffer, Cláudia C. 2005. O saber escolarizado como espaço de institucionalização da língua. In: Guimarães, E. Paula M. R. B. *Sentido e Memória*. Campinas: Pontes. 2005.

Saviani, Demerval. 2007. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.

Orlandi; Eni. P. 2009. *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. Campinas: Pontes.

Pagotto, Emilígio G. 1998. Norma e Condescendência, Ciência e Pureza. In: *Línguas e Instrumentos Lingüísticos*, no 2, Campinas: Pontes.