

## A LINGUA MATERNA E LINGUA NACIONAL

DI RENZO, Ana Maria<sup>1</sup>

BARONAS, Roberto Leiser (Org). A língua materna e língua nacional. Estudos Discursivos no Mato Grosso: Limiares. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2008. ISBN 9788599803315. Capítulo: - p. 37 a 44;

Interessa-nos discutir o segundo eixo proposto nesse simpósio não somente porque a constituição da língua nacional funciona como espaço de organização não só da memória, mas de memórias. Nessa direção, tomamos as políticas lingüísticas como mecanismos de institucionalização de determinadas memórias da língua no que diz respeito a sua materialização, ou seja, de suas práticas. De um lado, nossa reflexão tenta compreender os efeitos produzidos por esse processo que institucionaliza a relação do sujeito com a língua. Uma relação que parece abortar da relação com a língua o próprio sujeito quando se objetiva os processos de subjetivação de tal forma que não se pode afirmar que entre língua materna e língua nacional exista uma relação de contigüidade. A língua posta na sintaxe do Estado, no caso brasileiro, revela um processo de desterritorializa sujeitos e sentidos. Por essa razão, é que *pela história da constituição da língua e do conhecimento a respeito dela posso observar a história do país*, (Orlandi, 2002).

No caso de Mato Grosso, passeando pela memória de arquivo do Colégio Liceu Cuiabano, podemos historicizar os modos pelo qual os sujeitos constroem identidades, constroem sentimentos de brasilidade em um Estado que, à margem do processo colonizador, investiu fortemente na criação de um Liceu para regularizar e normalizar a relação com a língua nacional e, principalmente, na e por ela, regularizar as relações entre os cidadãos. Dessa perspectiva, queremos refletir sobre o estatuto da língua nacional em relação à língua materna. Afinal, que língua é essa que constitui as políticas lingüísticas que visam à formação de um sujeito nacional? E ainda, como na língua do Estado se dão os processos de subjetivação?

---

<sup>1</sup> Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) (doutoranda – Unicamp) Texto apresentado no Simpósio 7 – Língua (real, incompletude) Bethânia Mariani (UFF) e Vanise Gomes de Medeiros (UERJ/UCAM)

Todo sujeito ao significar, produz um gesto de interpretação, entre tantos possíveis, inscritos no interdiscurso, lugar onde trabalha da ideologia. De modo que só assim é possível se significar e significar as suas relações com o mundo e com os outros homens, pois o sujeito fazer um gesto de interpretação, marca sua subjetividade.

Nesse sentido, o sujeito brasileiro para se significar, inscreve-se numa memória de língua, porém, não de qualquer língua, mas a da língua nacional que só se constitui imaginariamente, por conseguinte, na memória da língua do Estado. Uma língua que se apresenta como legítima porque foi eleita. Por isso se constitui entre tantos outros fatores pelo modo do “bem dizer”, da “boa fala”, da “boa escrita” consideradas, por essa razão, corretas porque se ancora numa norma, que é jurídica, uma vez que está respaldada pelo Estado.

Assim, a Escola, enquanto guardiã da forma da língua do Estado deve “ensinar” aos sujeitos que se significar é, sobretudo, inscrever-se nas observâncias da norma. Porém, tanto o movimento da identidade como o da subjetividade, não são coisas que se ensinam, porque pertence à outra ordem: a da inscrição do sujeito na história. É um movimento marcado pelo modo como ele se relaciona com a linguagem e as com as coisas do mundo. Quando, na atualidade, refletimos sobre determinadas estatísticas que classificam os sujeitos em ‘analfabetos escolarizados’, ‘analfabetos funcionais’, em decorrência do péssimo “desempenho no uso da língua”, vários questionamentos se nos apresentam. Classificar o desempenho no “uso” da língua inscreve os sujeitos numa concepção de língua adotada pelas políticas lingüísticas do Estado, que por sua vez, se filia a uma teoria sobre a relação língua/sujeito ancorada na Pragmática.

Na Pragmática a língua como instrumento de uso inscreve os sujeitos numa relação necessária com o aprendizado. Porém, como afirma Pêcheux (in Orlandi, 1998) *todo processo de significação é constituído por uma ‘mexida’ –deslize – em redes de filiações teóricas, sendo, desse modo, ao mesmo tempo, repetição e deslocamento*. Processo de significação que passa pela identidade e subjetividade que se faz num movimento entre unidade e dispersão. E a possibilidade da dispersão, é para a teoria da Análise de Discurso de linha francesa, o que garante a singularidade aos sujeitos e os permitem assumir diversas posições.

É esse movimento entre unidade e dispersão que dá identidade ao sujeito se acontece entre repetições (possíveis) e deslocamentos num percurso afetado pela história. Por essa razão, essas estatísticas da forma como se apresentam, imputam sobre os sujeitos (individuados pela relação com a ideologia) a impossibilidade de se significar, pois uma vez inscritos na repetição simples da estrutura, o destino do sujeito e dos sentidos é marcado por uma relação esquizofrênica porque se realizam no desvio e fuga da norma, da sintaxe da língua do estado, isto é, desapropria da ordem da subjetividade. Escritas como: *comedo* (no lugar de ‘com medo’); *é uma exsessaio geopolitica do nordeste; esses mossos que tomam asteroides para ficar bombados; as aspas na frase é uma situaçao que piora muito a qualidade de vida; causando epidemias de pensamento iguais, cheia de fatores bestrais*<sup>2</sup>, etc; sinalizam a errância de outra ordem.

Essas formas de significação dão visibilidade as políticas lingüísticas impostas pelo Estado que legitimam muito mais do que uma forma de dizer, um modo de relação com a língua que transformam os sujeitos em indivíduos pelo processo de individualização, que tendo interditado a marcação da subjetividade, comete “delitos lingüísticos” que resultam em processo de exclusão.

A Análise do Discurso nos permitiu compreender que a subjetivação tem como pressuposto já uma sujeição, ou seja, o sujeito para significar, submete-se à língua na história. Não há como dizer senão afetado pelo simbólico que implica no destino do sujeito e do sentido, logo da subjetividade, daí a contradição constitutiva: para ser sujeito, assujeita-se. Um imbricamento tensionado pela resistência do sujeito de escapar do anonimato.

Ao falar de instituições, não podemos deixar de dizer do modelo de sociedade que regula as relações dos sujeitos entre si e destes com o simbólico. Dessa forma, a sociedade contemporânea legitima os modos, então, de subjetividade. Para Ruiz (2002), os processos de subjetivação se dão a partir de uma “imbricação sólida entre as formas simbólicas e os novos modos de legitimação do poder”, produzindo como efeitos, “subjetividades flexíveis”, cuja constituição seria resultante da coincidência entre aspirações pessoais e objetivos institucionais, fazendo funcionar deste modo o modelo social vigente.

---

<sup>2</sup> Fragmentos retirados das respostas dos vestibulandos na prova de interpretação de texto, do vestibular Unemat-2005/1

A instituição escolar, nesse caso, estaria a serviço, pelo modo como institui as políticas lingüísticas sobre a língua escrita, da privatização dos modos de subjetivação, que segundo o mesmo autor “fundamenta a produção de subjetividades funcionais” através da “legitimação simbólica dos mecanismo de poder”, pois institui um certo modo de escrever a língua.

A subjetividade é, então, exilada da relação do simbólico com a história e o sujeito assujeitado, é responsabilizado como indivíduo. Porém, tal processo não se exauriu aí. Nossa reflexão se destina a compreender como se processa a relação da subjetividade com atravessada pela relação com a instituição escolar. O indivíduo que antes fora desnudado para se constituir em sujeito pela historicidade, pela relação com o Estado e com a Instituição, é novamente desvestido, pois em virtude da sua (do Estado) ação perversa de formatar identidades, é quem regula a relação com o simbólico. Processo que cria a ilusão de subjetividade, ou como diria Ruiz(2002), e produz subjetividades funcionais.

Nesse espaço, tomamos os escritos produzidos nas instituições escolares como efeito da privatização das formas de subjetividade. Ao inscrever a relação com a escrita através de escritos como composição, redação, produção de textos, leitura silenciosa, leitura em voz alta, exercícios autômatos que abortam a subjetividade da sua relação com a história, produzem seus efeitos nos processos de identificação do sujeito e na forma como produzirá sentidos: o de interditar a subjetivação.

Por outro lado, os currículos das instituições escolares ainda insistem em aprisionar um sujeito que mesmo assujeitado, oferece resistência ao produzir escritos que se inscrevem numa esquizofrenia dos sentidos, efeitos de uma sintaxe institucionalizada. No caso do Estado brasileiro capitalista, o sujeito desvestido da historicidade é emantado pelo jurídico que o responsabiliza “como sujeito de direito, frente ao Estado e aos outros sujeitos”. De forma que a legitimação do simbólico pelo Estado Moderno transforma a relação sujeito língua, desencarnando-o os processos de subjetivação da relação com a historicidade. Resultaria desse processo o que Adorno (1947) chamou de submissão profunda ao poder do capital, cujo objetivo é produzir individualidades em série. Nessa relação tem-se a organização hierárquica dos sentidos possíveis que institucionalizam uma relação língua, sujeito, sentido, marcados pela objetividade.

Esse estatuto de subjetividade, então, passa, em virtude do apagamento da historicidade, à obediência da norma e da formalidade da língua inscrita numa sintaxe de Estado. Nessa medida, os escritos próprios das instituições escolares inscrevem-se numa rede de sentidos formais autorizados mais pela forma do que e como se deve escrever o dizer que pela natureza do escrito.

Por essa razão, a subjetividade realizada na normatividade da língua de Estado é orquestrada pelas instituições escolares que organizam a produção ordenada de discursos e práticas de língua escrita que regulam seus processos. Entretanto, se na constituição dos estados nação essa relação se dava a partir de um sujeito modelo de unidade nacional, na atual forma de organização do Estado contemporâneo parece-nos que tais processos se fazem na dispersão, escapando a homogeneidade, o que parece desalojar a própria instituição escolar do seu lugar estabilizado da produção de subjetividade.

Todavia, a concepção de cidadão inscreveu sempre o indivíduo numa relação com a boa escrita da língua, insto é, quando se escreve o dizer na língua do Estado. E essa língua tem uma característica muito forte: a separação entre oralidade e escrita. Só é considerada boa escrita àquela que se configura como a repetição formal, como tem afirmado Eni Orlandi e outros tantos estudiosos.

Nesse sentido, a língua concebida como ‘aquilo’ que se ensina interdita o lugar da subjetividade e os processo de identificação. A Escola, então, tem como tarefa à formação de “clones”, ou seja, indivíduos que se expressam sob uma mesma forma, resultantes das políticas lingüísticas que se elaboram para a formação do sujeito nacional, inspirado no modelo capitalista de cidadão.

As políticas lingüísticas de Estado têm como objetivo o apagamento das diferenças, logo, das possibilidades de dispersão, da subjetivação, do lugar da significação e da identidade. Como em geral se fazem, pela relação com a idéia de uniformizar os sujeitos em indivíduos civilizados, temos como pano de fundo, “a tirania da igualdade”, como denominou Pfeiffer (1998), portanto, interditando a autoria e, no seu lugar, apagando a forma-sujeito pela exaltação da individualização. Parafraseando Derrida, se a língua é o idioma onde o sujeito se sente em casa, a língua tomada enquanto objeto de ensino, exila-o, isto é, põe o sujeito fora da sua própria morada, lugar onde a língua do Estado garante sua hegemonia, e num certo sentido, dá continuidade a ‘colonização lingüística’.

Assim, o que tem feito as políticas linguísticas através dos programas de ensino de língua, é a legitimação de um território único de significação como garantia de unidade nacional.

Entretanto, essas produções de alunos têm se configurado como lugar de resistência aos processos de individualização quando insistem numa forma de se significar que contraria as normas da língua oficial. Como se sabe, a língua que se ensina na escola é higienizada da sua relação com a história. É uma língua que se constitui por uma indistinção, uma vez que o sujeito nela, não se reconhece, pois é uma outra língua, a língua escrita que vai aprender. Nas palavras de Orlandi (1998), *papel que não se trata de conhecer e explicitar somente naquilo que tem de mais visível em fatos marcados e em rituais institucionais claramente normativos, mas, também, no cotidiano da prática linguística escolar regida por formações imaginária.* (p.65).

Por essa razão, a noção de currículo se apresenta como fundamental na compreensão desse processo. Entretanto, não estamos pensando em currículo apenas no que diz respeito ao elenco dos conteúdos a serem ensinados em Língua Portuguesa ou História, por exemplo. Trata-se, antes, de perceber seus efeitos na constituição dos sujeitos, isto é, os sentidos que vão construindo acerca de questões relativas a valores, normas, conceitos, como democracia, liberdade, conhecimento, racismo, etc. Interessa-nos, portanto, não só perceber seus efeitos, mas os processos que os produzem, isto é, o trabalho da ideologia.

Efeitos tão fortes que extrapolam os muros da escola. Se computarmos o tempo que destinamos nossa vida à escola, concluiremos que além do tempo que no seu interior permanecemos, há ainda uma boa parte que fora dela continua lhe pertencendo. Vejamos: todos os dias, na quase totalidade dos países, as crianças e jovens vão para a escola. Lá permanecem em média de 5 a 6 horas por dia, durante cinco dias por semana, por trinta ou mais semanas ao ano e durante, pelo menos, 11 anos, para ser complacente. No entanto, fora da escola, têm as tarefas e lições escolares que ocupam um bom tempo na repetição do já visto.

Como se não bastasse, constroem as relações sociais por extensão às escolares em forma de atividades educativas, tais como jogos, passeios, etc. Ou seja, a sombra da Escola em nosso cotidiano é muito mais *altaneira* do que imaginamos, pois além de tudo, é até

certo nível *obrigatória*, isto é, inevitável, logo, constitutiva das relações socioeconômicas do mundo moderno.

Uma constitutividade que tem o poder de certificar, de atestar nossas ‘capacidades’, conhecimentos, habilidades em virtude de nos tê-las ‘transmitidos. Afirmou Fernandez Enguita, *a escola é uma espécie de instituição total de tempo parcial, cujos internos contam com tardes livres, fins de semana e férias anuais. Nenhuma outra instituição social, exceto os exércitos de serviço obrigatório – que não existem em todos os países nem afetam o gênero feminino – apresenta esta característica de enquadramento obrigatório de toda a população.* (1989, p157).

Semelhantes nesse tipo de estrutura somente as prisões e manicômios, ainda que atinjam grupos bem menos reduzidos. Reflexões que nos permite perceber o apagamento do político e da ideologia que insistem em produzir a idéia da naturalidade dos sentidos que se produzem num interdiscurso que concebe a língua como ‘algo que se ensina’, e por conseguinte, uma noção de sujeito individualizado que se faz na indistinção de um certo ‘saber sobre a língua’. Nesse sentido, poderíamos dizer que tratar da subjetividade na relação com os escritos nas instituições escolares requer que pensemos no seu caráter um tanto avesso a constituição estereotipada do Estado moderno que, pela resistência, segundo Orlandi (1998), constitui outras posições que vão materializar outros lugares. Há possíveis deslocamentos do sujeito aos modos pelos quais o Estado o individualiza, deslocamentos que afetam os modos como o sujeito, com sua forma histórica, relaciona-se com as instituições e isso pode resultar em rupturas, transformações no processo de sua individualização.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola: Educação e trabalho no capitalismo.* Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

ORLANDI, Eni (1996). *Interpretação. Autoria, Leitura e efeitos do trabalho simbólico.* Vozes. Petrópolis. RJ

\_\_\_\_\_. (1998) *A leitura e os Leitores.* (org.) Pontes. Campinas. SP.

\_\_\_\_\_. (2001) Discurso e Texto. Formulação e circulação dos sentidos. Pontes. Campinas. SP.

PETITAT, André. (1994) Produção da Escola/Produção da Sociedade. Artes Médicas. Porto Alegre. RS.

HORKHEIMER, Max. & ADORNO, Theodor W.(1947). “Dialética do esclarecimento”. 2a. Ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar editor, 1986.

RUIZ, Castor Bartolomé. *Os Paradoxos do Imaginário*. São Leopoldo, Unisinos, 2003.

SGNORINI, Inês. (1998) Língua(gem) e Identidade. (org.) Mercado de Letras. Unicamp. Campinas. SP