

OS EFEITOS DA FALTA, DO EXCESSO E DO ESTRANHAMENTO NOS DISCURSOS SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA

LOS EFECTOS DE LA FALTA, DEL EXCESO Y DEL EXTRAÑAMIENTO EN LOS DISCURSOS
SOBRE LA LENGUA PORTUGUESA

THE EFFECTS OF THE LACK, EXCESS AND STRANGENESS IN THE DISCOURSES ABOUT THE
PORTUGUESE LANGUAGE

Rosely Diniz da Silva Machado*
Universidade Federal do Rio Grande

RESUMO: Nesta pesquisa, ancorada nos estudos do Discurso de linha francesa, propomos analisar como os alunos da licenciatura em Letras, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), mobilizam seus discursos sobre a Língua Portuguesa. O *corpus* foi recolhido num período de nove anos, sempre no primeiro dia de aula dos acadêmicos, quando os mesmos foram convidados a escrever sobre o motivo de terem escolhido cursar Letras. Através desse tema, a questão ideológica, as relações de força e os efeitos de sentido presentes nesses dizeres serão observados acionando três conceitos-chave estudados por Ernst (2011): a falta, o excesso e o estranhamento. Assim, a partir das marcas deixadas nos discursos desses universitários e das suas identificações com determinadas formações discursivas, serão mobilizados gestos de interpretação que nos permitirão analisar os modos de dizer e não-dizer sobre/na língua, enfim, como são produzidos os efeitos de sentidos nesses discursos específicos.

PALAVRAS-CHAVE: Língua. Discurso. Falta. Excesso. Estranhamento.

RESUMEN: En esta pesquisa, anclada en los estudios del Análisis del Discurso de línea francesa, proponemos analizar de que forma los alumnos de Licenciatura de Letras, de la 'Universidade Federal do Rio Grande' (FURG), movilizan sus discursos acerca de la Lengua Portuguesa. El corpus fue recopilado en un periodo de nueve años, siempre en el primer día de clase de los académicos, cuando se les pidió escribir por qué eligieron para asistir a Letras. Por medio de este tema, la cuestión ideológica, las relaciones de fuerza y los efectos de sentido presentes en esos dichos, serán observados accionando tres conceptos clave estudiados por Ernst (2011): la falta, el exceso y extrañamiento. De ese modo, a partir de las marcas dejadas en los discursos de los universitarios y de sus identificaciones con determinadas formaciones discursivas, serán movilizadas gestos de interpretación que nos permitirán analizar las maneras de decir y no decir acerca de/en la lengua, o sea, como son producidos los efectos de sentidos en esos discursos específicos.

PALABRAS CLAVE: Lengua. Discurso. Falta. Exceso. Extrañamiento.

* Doutora em Teorias do Texto e do Discurso, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente, é professora da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail: roselymachado@furg.br

ABSTRACT: In this research based on the studies of the Discourse Analysis, we propose to analyze how students from a Language and Literature Course of Universidade Federal do Rio Grande (FURG) move their discourses over the Portuguese language. The *corpus* has been collected for nine years, always on the first day of class, when they were invited to write about why they chose to study Language and Literature in the University. Through this theme, the ideological issue, the power relations, and the senses effect present therein are observed by triggering three key concepts studied by Ernst (2011): the lack, the excess and the strangeness. Therefore, from the marks left in the discourses of those university students as well as from their identifications with certain discourse formations, gestures of interpretation are mobilized. Such will allow us to analyze the ways of saying and not-saying about/in the language and, ultimately, how the sense effects in those specific discourses are produced.

KEYWORDS: Language. Discourse. Lack. Excess. Estrangement.

1 INTRODUÇÃO

Nos discursos dos alunos de Letras da FURG, interessa analisarmos o modo como se relacionam com a sua língua materna. Com base no aporte teórico da Análise de Discurso de linha francesa (AD), destacando a importante contribuição do estudo de Ernst (2011) sobre as noções discursivas de falta, excesso e estranhamento, nosso olhar estará voltado para os efeitos de sentido produzidos nos dizeres desses acadêmicos no início da sua formação docente. Trata-se de um gesto de interpretação sobre um *corpus*¹ donde os saberes manifestados por esses sujeitos (re)velam o que pensam sobre a sua língua, quando convidados a expor suas expectativas em relação ao curso em que ingressaram.

Desse modo, os dizeres sobre a língua nos colocam diante da seguinte pergunta: se há alguém e um lugar que legitima o que é saber a língua materna, quem e qual seria?

Enfim, é na relação da materialidade da língua com a da história que analisaremos como se manifesta a questão ideológica, como se apresentam os efeitos da falta, do excesso e do estranhamento nas diferentes formulações produzidas, a fim de melhor compreendermos como funciona a ideologia na constituição dos sentidos e dos sujeitos nesta pesquisa.

O que se diz acerca de como percebem sua língua, sobretudo como a *dominam*, será analisado enquanto discurso produzido a partir de determinada Formação Discursiva² (FD), conforme Pêcheux (1975). Nessa perspectiva, a relação entre língua e discurso se faz por recobrimentos, fronteiras, pois, segundo Pêcheux (1983), ela (língua) não existe na forma de um bloco homogêneo de regras organizado à maneira de uma máquina lógica. Através da análise discursiva de alguns dos exemplos que aqui serão expostos, buscaremos ancorar a reflexão teórica apresentada.

2 PROCESSO DISCURSIVO DE IDENTIFICAÇÃO, FALTA, EXCESSO E ESTRANHAMENTO

Nos discursos que constituem esta pesquisa longitudinal, é possível observar o jogo de espelho por meio do qual se (re)vela uma identificação com os saberes sobre a língua, legitimando uma “matriz” identificatória do que se entende por “saber a Língua Portuguesa”. A suposta garantia disso estaria no modo como dominamos a nossa língua, ou melhor, as regras que a sistematizam. Tal crença nos leva à noção de identidade, pois, ao responderem às questões³ feitas, os acadêmicos procuram estabelecer, demarcar, através de uma zona fronteira, aquilo que é capaz de delimitar quem sabe a língua e quem não sabe.

¹ É importante dizer que, por se tratar de um *corpus* extenso (coletado por mim, no período de 2006 a 2014), aqui será exposto apenas um recorte de seqüências discursivas.

² A noção de Formação discursiva aqui é entendida com base em Pêcheux (1975) para quem as palavras, expressões, proposições vão receber seu sentido da FD na qual são produzidas, ou seja, o dizer do sujeito é determinado segundo aquilo que pode e deve ser dito e também daquilo que não se quer dizer. Segundo Pêcheux, isso pode ser aplicado ao ponto específico da materialidade do discurso e do sentido. Assim, a FD representa o lugar de constituição do sentido e de identificação do sujeito; nela o sujeito adquire identidade e o sentido adquire unidade, especificidade, limites que o configuram e o distinguem de outros.

³ Refiro-me aqui às perguntas sobre o que os alunos esperam aprender no curso de Letras e por que escolheram tal Licenciatura.

O jogo do espelho aqui mencionado refere-se à constituição e à afirmação de uma identidade para o sujeito aluno/acadêmico, através de sua relação com a língua, e isso ocorre através do outro, ou seja, há um jogo de projeções que se instaura via imaginário, convocado a partir da atribuição e do reconhecimento de que português é difícil porque suas regras são assim. Isso tem sido um modo de pensar que é (re)produzido por muitas escolas e por muitos professores para os quais a noção teórica de língua e a de gramática mesclam-se e se (con)fundem.

Discursivamente, o processo de identificação é entendido neste trabalho, conforme Orlandi (1988), para quem a identidade não se reduz ao processo de individuação (identificação), já que este é apenas parte dela. Ao processo de identificação soma-se a construção/perpetuação de uma identidade para a língua. Portanto, sua identidade enquanto aluno, falante nativo, é afirmada através do discurso do outro (escola, professor, entre outros), e aí o jogo do espelho se estabelece à medida em que há um enquadramento do discurso do outro, por meio da identificação com determinada FD, de acordo com o que se considera especificamente saber a língua. Assim, a atuação do efeito imaginário, enfim, a ideologia aí se manifesta, ainda que ignorada pelos sujeitos que desta pesquisa participam.

Ao encontro dessa reflexão, trazemos a afirmação de Lacan (1986, p. 96) que é relevante ao discorrer sobre a idealização do eu através do jogo de imagens, pois o autor afirma, com base em Freud, que a coincidência da imagem com o objeto real a reforça, lhe dá corpo, encarnação, desencadeando com isso comportamentos que guiarão o sujeito para o seu objeto, através da imagem.

Relacionamos esse processo de idealização ao que ocorre com a interpretação dos acadêmicos desta pesquisa, pois, ao imaginarem a transparência da língua e, conseqüentemente, da escrita, creem e identificam aquilo que é para eles saber Português. Eis, portanto, os saberes sobre a língua (domínio maior ou menor das regras/ortografia) que foram mobilizados nas sequências⁴ discursivas (Sd) aqui expostas:

Sd1- Em específico da Língua Portuguesa meu objetivo é falar e escrever corretamente, porque sou uma pessoa que gosto muito de conversar e por diversas vezes me sinto “bloqueada” por não saber a maneira correta de falar, e termino por disvirtuar o assunto, pois acho horrível não falar direito, não por fazer feio na frente dos outros, mas por ser extremamente vergonhoso não saber a nossa língua.

Sd2- Espero me encontrar nesse curso, espero me apaixonar por letras, com relação à Língua Portuguesa, quero aprender a escrever melhor, quero aprender e entender coisas que na escola, me foram ensinadas superficialmente, quero aprender a gostar da Língua Portuguesa.

Sd3- Eu espero do curso de Letras, sinceramente, aprender a escrever corretamente, superar minhas dificuldades em gramática e pontuação.

Sd4- Tenho uma grande expectativa sobre meu curso, quero escrever, falar perfeitamente. Portanto esta sou eu isso é o que eu penso.

Sd5- Espero no decorrer destes quatro anos, aprender gramática, aprender a escrever corretamente, e aprender a passar esse conhecimento adiante.

Sd6- Quero aprender mais sobre a Língua portuguesa. Espero aprender a escrever, falar e interpretar de maneira correta.

Sd7- A opção pelo curso de Português se dá em razão das metas que pretendo atingir no tocante ao campo profissional, mais precisamente para tentar adquirir conhecimento mais apurado da língua, a fim de prestar concursos.

Sd8- Por ter um diploma da universidade, poderei participar de concursos. Espero aprender a gostar de escrever, pois isto não é o meu forte.

Sd9- Espero aproveitar o máximo do curso de Letras e me preparar melhor para concursos que possam vir.

É através da identificação com esses saberes sobre a língua, muitos deles reproduzidos na/pela escola, por meio, não só, das práticas de ensino, que ocorre o funcionamento do imaginário, uma antecipação, que se instaura como um modo de o sujeito relacionar-se com a realidade.

⁴As transcrições estão expostas na íntegra, preservando a escrita dos textos originais.

Considerando, em AD, que as formações imaginárias⁵ estão ligadas às formações ideológicas e que a relação do sujeito com a realidade se dá via simbólico, linguagem, temos, a partir do jogo de imagens, as representações construídas pelos sujeitos. Isso significa que a constituição do imaginário se dá na materialização dos processos histórico-sociais no discurso, através do sujeito, que mediado por esse imaginário irá, então, construir sua identidade através da sua identificação com o que ele entende por língua, ou seja, ao falar da/na língua, ele legitima sua identidade enquanto sujeito do dizer que, ao mesmo tempo em que usa a língua, afirma não saber usá-la.

Nessa linha condutora de reflexão, é possível acionarmos, com base nas Sd selecionadas, a noção de excesso e estranhamento, segundo Ernst (2011), para quem tais conceitos são interpretados numa dupla dimensão do intradiscurso (materialidade discursiva) e a do interdiscurso (memória discursiva). Desse modo, com vistas a refletir sobre as Sd aqui expostas, destacamos a noção do excesso entendida por Ernst (2011, p. 828-829) como sendo:

[...] uma estratégia discursiva caracterizada por aquilo que está demasiadamente presente no discurso, podendo ser representada no discurso através do uso de incisões, de intensificadores ou na repetição de palavras ou expressões e orações. Tais usos, na perspectiva aqui adotada, constituem-se em acréscimo necessário ao sujeito que visa garantir a estabilização de determinados efeitos de sentido em vista da iminência (e perigo) de outros a esses se sobreponem; 2) na reiteração incessante de determinados saberes interdiscursivos que tomam formas diferentes no intradiscurso, mas mantêm os mesmos pressupostos ideológicos. Em suma, trata-se, nos dois casos, de buscar estabelecer provavelmente a relevância de saberes de uma determinada formação discursiva através da repetição.

Nas Sd expostas, é possível apontarmos a presença do *excesso*, via repetição, como modo de intensificar o que está sendo dito, ao mesmo tempo em que visa a garantir a estabilização do dizer, ou seja, para que o sentido pretendido no nível da formulação (intradiscurso), ao dizer sobre a língua, seja mantido. Então, para os saberes advindos de uma FD sobre ensino de Língua Portuguesa, os alunos, ao mencionarem o objetivo de estarem cursando Letras, mobilizam a posição-sujeito daqueles que não sabem usar a língua de maneira correta e com essa posição se identificam enquanto sujeitos.

(Sd1) ... **falar e escrever corretamente**; por não saber a **maneira correta de falar**; (Sd2) ... **quero aprender a escrever melhor, quero aprender...; quero aprender a...**;

(Sd3) ... **aprender a escrever corretamente**;

(Sd4) ... **quero escrever, falar perfeitamente**;

(Sd5) ... **aprender a escrever corretamente, e aprender a passar...**;

(Sd6) ... **aprender a escrever, falar e interpretar de maneira correta**.

É desse modo que a relação existente entre sujeito, língua e identidade pode ser demonstrada nos efeitos de sentido desses discursos, acionando a noção de excesso, o que aciona a determinação ideológica e histórica que constitui o sujeito e seu dizer. Nessa relação entre língua e sujeito via identidade, está implicado um processo oscilante, inquieto, portanto, distante de uma suposta estaticidade ou homogeneidade do dizer, pretendida pelos sujeitos ao fazerem uso do excesso, via repetição dos verbos *querer, esperar, falar, escrever*; do adjetivo *correta* e do advérbio *corretamente*, como se fosse possível dar garantia de que o sentido pudesse ser um, mas, em AD, no entrelace ideologia-sujeito-discurso, a identificação com um ou outro sentido, em sua evidência, consiste, sobretudo, no efeito ideológico.

Esse movimento de produzir sentidos ganha visibilidade através do espelho, (escrita), cuja imagem refletida faz crer que é possível aprisioná-los (os sentidos) e é nessa tentativa de aprisionamento de uma língua perfeita que essa suposta relação entre *falar certo* e *falar errado* se legitima enquanto imaginário social. Inclusive, nessa construção imaginária, estão tanto a escrita quanto a leitura,

⁵ É importante lembrar que ao termo imaginário se junta a noção de formações imaginárias elaborada por Pêcheux (1997), e é através delas que os lugares são representados nos processos discursivos de A em relação a B. Com base no que precede, a identidade pode ser entendida enquanto construção simbólica e imaginária, pois ela é da ordem da constituição tanto do sujeito quanto do discurso. Por conseguinte, manifestam-se na formulação do dizer movimentos identificatórios entre o eu e o outro, os quais resultam de ações subjetivas inconscientes do sujeito.

pois, conforme afirma Orlandi (1988, p. 101), não é só quem escreve que produz sentido, mas também aquele que lê; tudo isso envolve as condições de produção, cuja especificidade está em serem determinadas sócio historicamente: “Quando lemos estamos produzindo sentidos, reproduzindo-os ou transformando-os”.

Na relação do sujeito com a FD que o domina, com as formações ideológicas que se cruzam no espaço simbólico, através do interdiscurso, as marcas do excesso que o sujeito deixa em seu discurso carregam inevitavelmente o social, o ideológico e o histórico da posição ocupada por esse sujeito no mundo, buscando, conforme Ernst (2011) estabelecer provavelmente a relevância de saberes de uma determinada formação discursiva, através da repetição, do excesso. Relembrando o princípio básico de que, em AD, não há discurso sem sujeito, tampouco sujeito sem ideologia, pode-se entender o movimento oscilante do sujeito no espaço discursivo, pois o mesmo oscila entre sua incompletude e o seu desejo de ser completo. É justamente isso que promove o dinamismo nessa relação entre identidade e alteridade nos discursos em análise.

À noção de excesso alia-se a noção da falta que Ernst (2011, p. 829) concebe como outra estratégia discursiva que pode ser acionada por meio de:

[...] omissão de palavras, expressões e/ou orações, consentida (ou não) pela gramática, que provocam determinados efeitos de sentido, diferentes daqueles que ocorreriam, caso esses elementos se fizessem presentes na linearidade significante; 2) na omissão de elementos interdiscursivos que, embora esperados em função do espaço discursivo, das formações discursivas e das condições de produção em jogo, não incidem nessa linearidade. No primeiro caso, ela se constitui num lugar em que são criadas zonas de obscuridade e incompletude na cadeia significante com fins ideológicos determinados; no segundo, cria um vazio que visa, na maioria das vezes, encobrir pressupostos ideológicos ameaçadores.

Nas Sd em questão, a falta pode ser encontrada no uso do advérbio de negação, da conjunção adversativa *mas*, na Sd1, e no processo de comparação, através do uso dos advérbios *mais e melhor* (Sd 8 e Sd9), pois, no nível intradiscursivo, entendemos que há um dizer que ressoa, trazendo ao leitor o efeito de sentido daquilo que é do seu conhecimento, do seu saber, e, por trás dos efeitos de sentido produzidos pela escolha dos termos, resgata-se o que está em nosso imaginário, ou melhor, aquilo que em nosso imaginário vem a ser a Língua Portuguesa, sobretudo, quais os papéis e lugares a ela atribuídos. Esses saberes retornam e, através do efeito de memória, podemos dizer que o diferente na língua é representado pela fala/escrita errada, é isso que marca a diferença. Basta atentarmos para as relações estabelecidas, como nos mostra o uso genérico do termo *outros* na Sd1: **não por fazer feio na frente dos outros, mas por ser extremamente vergonhoso não saber a nossa língua**. Desse modo, entrelaçam-se os dizeres expostos, cujos efeitos de sentido, no nível do interdiscurso, delineiam o jogo de espelho, aquilo que é ou não permitido ver ou mostrar ao outro. Ao negar, o que se pretende encobrir ressoa como efeito de sentido produzido referente ao aspecto ruim atrelado ao não domínio do uso da língua de modo correto, ou seja, bonito é *saber falar correto na frente dos outros*. Além disso, ajuda a passar em concursos, conforme dizem Sd7, Sd8 e Sd9.

Com base nessa reflexão teórica, pensar a língua através da lógica dicotômica do certo e do errado, uma língua pura, higienizada, nada mais é do que a atuação de um efeito ideológico, o qual produz a ilusão de haver sentidos transparentes, assim como a ilusão de haver uma língua cristalina, suficientemente capaz de refletir, sem deixar dúvidas, a (in)competência de quem a utilizou, seja na escrita, seja na oralidade.

Há, pois, uma identificação do sujeito com os saberes de uma determinada Formação Discursiva sobre Ensino de Língua Portuguesa em que seu discurso se inscreve e de onde ele mobiliza duas posições-sujeito de quem sabe e não sabe a língua e produz sentidos sobre o certo e o errado, os quais para ele parecem ser evidentes, mas não são. Portanto, se há uma dimensão imaginária que permeia o olhar dos sujeitos sobre o discurso que produzem, tais análises nos permitem mostrar que estamos diante de um olhar para a língua que beira a interdição daquilo que pode marcar o indivíduo como passível de ser exposto ao constrangimento, ou melhor, à vergonha de não saber dizer direito, *corretamente* as palavras, conforme nos mostra o exemplo abaixo:

Sd10⁶: Já fiz um curso de Espanhol, em uma escola de idiomas, e já gostava muito dessa língua. Hoje, estudante-universitário- do curso de Letras, espero, no futuro, me dedicar ao Espanhol. De que forma não sei, porém, já sei sim, que na área de língua portuguesa **não** vou atuar. OBS.: Por favor **não repara os meus erros ortográficos**. Com certeza, muitos deles já deveriam deixar de existir no meu vocabulário. Obrigado!

Ao passar da organização à ordem, ou melhor, da forma empírica à forma linguístico-histórica, podemos notar que a construção do sentido, presente nesse discurso, produz seus efeitos, resignificando a partir da ordem da língua e da ordem da história, que juntas constituem a ordem do discurso em análise. Isso é possível observar, ao recorrermos à categoria da memória discursiva, a qual nos permite acionar a conjuntura histórico-social, colocando em movimento enunciados pré-construídos, ou seja, as formulações enunciadas anteriormente; e essa categoria de análise possibilita a reconstituição dos enunciados que não podem ou não devem ser ditos no discurso, ou seja, uma justificativa para atuar na área de ensino de língua requer não cometer *erros ortográficos*. A presença do pré-construído, nesta análise, ocorre via negação, cujo funcionamento convoca a presença do discurso-outro, no interior desse discurso, e o uso do termo *OBS* também demonstra isso, um já-dito que é acionado na forma um pedido de desculpa por achar que não domina a língua materna.

Assim, o discurso-outro irrompe como forma de chamar atenção para o fato de que atuar, na área de ensino de língua portuguesa, requer do profissional o domínio da grafia correta das palavras. Desse modo, podemos perceber, ainda, que a modalidade negativa (*não vou atuar; não repara*) conforme Indursky (1997), transforma o discurso do outro em seu contrário e, como tal, o incorpora como não-dito. Nesse discurso, o que deve ser dito está centrado na desvantagem de não falar e não escrever corretamente.

As construções presentes, nos discursos em análise, são oriundas do interdiscurso, e o sujeito-autor que é interpelado ideologicamente produz seu discurso a partir de uma posição-sujeito afetada por uma Formação Discursiva, embora esse mesmo sujeito acredite ser de sua livre vontade as escolhas linguísticas presentes na materialidade de seu discurso, que ilusoriamente por ele são controladas.

Consideramos que tais atribuições dadas à língua e, conseqüentemente, a quem a utiliza, mencionadas nos discursos em análise, sempre estiveram presentes no dizer das pessoas, senão de todas, pelo menos no de sua maioria; é o senso-comum, o sempre já-lá, aquilo que faz emergir da organização à ordem do discurso um saber que permanece também na memória coletiva: “A memória coletiva seria especificada por uma dimensão intersubjetiva e, sobretudo, grupal, através de palavras, e do duplo sentido dos efeitos discursivos” (PÊCHEUX; FUCHS, 1981, p. 51).

Portanto, é via memória discursiva que podemos resgatar esse já-dito presente no imaginário dos sujeitos sobre o que está estabelecido previamente, ideologicamente para o uso da norma culta e a norma não culta da Língua Portuguesa. Discursivamente, as posições-sujeito mobilizadas, para dizer sobre o domínio maior ou menor da língua, quem sabe e quem não sabe falar e escrever certo, produzem um efeito da relevância de se dominar a norma culta, ao mesmo tempo em que denomina o aprendizado dessa mesma língua como algo relacionado ao universo do *misterioso, do poder*, um *enigma* a ser decifrado; é o que nos mostra o uso das aspas no exemplo abaixo:

Sd11- Acho a Língua Portuguesa difícil, mas ao mesmo tempo fascinante, adoro decifrar os “enigmas” que a língua possui.

À guisa da reflexão teórica sobre o estranhamento entendido por Ernst (2011) como uma estratégia discursiva que expõe o conflito entre formações discursivas e consiste na apresentação de elementos intradiscursivos – palavras, expressões e/ou orações – e interdiscursivos, da ordem do excêntrico, marcando uma desordem no enunciado, temos o uso das aspas, na Sd11, o que nos permite interpretar a marca da negociação do sujeito com o outro, circunscrevendo a alteridade através de possíveis efeitos de sentido mobilizados pelo termo *enigma*, ao que parece significar uma forma de potencializar o efeito negativo produzido, já que a

⁶ Nesta Sd10, assim como em outras aqui expostas, há muito mais a analisar, contudo, aqui não será possível expandir para além do espaço delimitado ao artigo.

ideia de dificuldade de dominar a língua materna mobiliza o sentido *estigmatizado* de que há lugares, falares e papéis socialmente e (pre)tensamente estabelecidos para os usuários de uma língua difícil e complexa.

Com esses saberes há uma identificação dos sujeitos dessa pesquisa, já que podemos relacionar tal dificuldade à decifração dos enigmas/regras gramaticais e grafia das palavras, a serem (des)vendados, para demonstrar que se domina ou não a Língua Portuguesa. Assim, num entrelace do efeito daquilo que falta e daquilo que ressoa como estranhamente familiar, o sujeito busca um modo de marcar a presença desse discurso outro na construção da identidade discursiva para a língua e para o sujeito, ou seja, mobiliza-se um jogo com a presença do outro para construir uma imagem de si no discurso.

3 CONCLUSÃO

Ao iniciarmos a escrita deste artigo, indagamos: se há alguém e um lugar que legitima o que é saber a língua materna, quem e qual seria? De tudo que precede, discursivamente, entendemos que o processo da identificação nos permitiu refletir sobre isso, ou seja, para caracterizar a dicotomia do saber e não saber a língua, do certo e do errado, os sujeitos desta pesquisa acionaram algo que ultrapassa a língua, pois tal crença identitária se constitui num conjunto de saberes/dizeres produzidos e reproduzidos em sociedade, conforme nos mostraram as sequências discursivas dos sujeitos dessa pesquisa, os quais, ao mesmo tempo em que mobilizaram discursivamente a repetição, produziram deslocamentos, promovendo com isso o efeito da falta, do excesso e do estranhamento, passíveis de interpretação.

Isso dialoga com o que afirma Ernst (2008, p.214), em outro estudo proposto:

[...] um dos aspectos mais importantes da construção de nossas identidades sociais é exatamente a forma como nos posicionamos, ou melhor, como somos posicionados frente aos discursos construídos no espaço escolar, pois são fundamentais para se compreenderem os processos que determinam a assunção de determinados papéis, uma vez que a escola busca definir não somente o que se deve e o que não se deve fazer, mas também o que se deve ser e o que não se deve ser.

Dessa forma, ao buscar apreender uma identidade para dizer sobre a/na língua, o que se observa é um efeito de sentido que (re)produz, ao longo de nove anos, a incessante busca por garantir a homogeneidade e a pureza da língua materna, estas representadas tanto na fala quanto na escrita. Então, muito embora as palavras de professores, de alunos, enfim, do povo estejam fatigadas de informar, repetir, reproduzir significações sobre a onipotência da língua, destinando, no imaginário social, um lugar subalterno para aqueles que não a dominam (inclui-se aí “tomar, tirar a palavra, obrigar a dizer, saber dizer, fazer calar, silenciar”), ainda assim produzem sentidos que merecem e necessitam ser analisados, enquanto processos de significação.

Retomando Pêcheux (1975), podemos intervir na ilusão de transparência (efeito de literalidade), através da noção de materialidade, pensando, então, a língua como um sistema, não de formas abstratas, mas material, ou seja, espaço de manifestação das relações de força e de sentidos que refletem os confrontos de natureza ideológica. É o que nesta pesquisa intencionamos demonstrar, por meio das marcas discursivas, significadas a partir dos pressupostos da teoria da AD, sobretudo, acionando, ainda que de modo sucinto, os conceitos teórico-metodológicos, propostos por Ernst (2011), que muito contribuíram enquanto estratégia para compreendermos o (pre)tenso efeito de completude nos dizeres aqui analisados que, embora naturalizados, precisam ser refletidos, debatidos, sobretudo combatidos, quando, não raro, a partir desses discursos, temos a (re)produção do preconceito para com aquele que da língua faz uso.

Para finalizar, trazemos as palavras de Paulo Freire (2009, p.96) sobre ensino e comprometimento:

[...] não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco. Como impossível seria sairnos na chuva expostos totalmente a ela, sem defesas, e não nos molhar. Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem

importância capital para meu desempenho. Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo.

REFERÊNCIAS

ERNST, Aracy. (Re)inventando contos de fadas. Um estudo sobre o fenômeno da exclusão. 2008. In: ERNST-PEREIRA A.; MUTTI, R. V. (Org.). *Práticas discursivas*. Pelotas: Educat, 2008. p. 213-228.

_____; MUTTI, Regina Maria Varini. O analista de discurso em formação: apontamentos à prática analítica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, p. 817-833, set.-dez. 2011.

FREIRE P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

LACAN, J. *O Seminário: Livro I: os escritos técnicos de Freud, 1953-1954* [Trad. De Betty Milan]. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

ORLANDI, E.P. *Discurso e leitura*. Campinas, São Paulo: Cortez, 1988.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas. In: GADET & HAK, T (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: UNICAMP, 1981. p.163-252.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento?* Campinas: Pontes: São Paulo, 1997.

Recebido em 14/12/2016. Aceito em 22/12/2016.