

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
MESTRADO EM LINGUÍSTICA**

EWERTON REZER GINDRI

**O MONOLINGUISMO E O ENSINO DE LÍNGUAS EM MATO GROSSO:
ENTRE A UNIDADE E A DIVERSIDADE**

**Cáceres - MT
2013**

EWERTON REZER GINDRI

**O MONOLINGUISMO E O ENSINO DE LÍNGUAS EM MATO GROSSO:
ENTRE A UNIDADE E A DIVERSIDADE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística, sob a orientação da professora Dr^a. Ana Maria Di Renzo.

**Cáceres – MT
2013**

Ewerton Rezer Gindri, 2013



Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Regional de Cáceres

EWERTON REZER GINDRI

**O MONOLINGUISMO E O ENSINO DE LÍNGUAS EM MATO GROSSO:
ENTRE A UNIDADE E A DIVERSIDADE**

BANCA EXAMINADORA

Dr^a. Ana Maria Di Renzo (Orientadora – PPGL/UNEMAT)

Dr^a. Mariza Vieira da Silva (Membro – UCB/DF)

Dr^a. Judite Gonçalves Albuquerque (Membro – PPGL/UNEMAT)

APROVADA EM: ___/___/2013

DEDICATÓRIA

Aos meus alunos, por representarem, mais do que ninguém, a possibilidade dos sentidos serem outros.

Aos meus pais, irmãs, esposa e filha.

AGRADECIMENTOS

À Secretaria de Estado de Educação, de Mato Grosso, SEDUC, pelo afastamento concedido para qualificação profissional.

À Escola Estadual 29 de Novembro, por ter compreendido a importância dessa pesquisa e ter concedido parecer favorável ao meu afastamento para qualificação profissional.

Aos professores do Programa de Mestrado em Linguística, da UNEMAT, pelo profissionalismo e atenção.

A Cristiane, por me ajudar a encurtar distâncias.

À professora Ana Maria Di Renzo, pelo apoio e orientação, sem os quais eu não teria logrado sucesso.

Às professoras da Banca de Qualificação, pela leitura atenta e rica contribuição.

Aos meus pais, por tudo que me ensinam e inspiram.

A minha filha, Beatriz que, sem entender, me apoiou.

A minha esposa, minha vida, Sandra, pelo amor, companheirismo e compreensão nos momentos de ausência.

A Deus, por ter tido todas essas pessoas em meu caminho.

EPÍGRAFE

Uma das maneiras de se compreender o funcionamento do discurso sobre a língua é refletir sobre a política linguística. (Orlandi, 2009, p. 113)

RESUMO

Essa pesquisa teve por objetivo entender como o discurso do monolinguismo significa no interior das Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (OCs). Como lugar teórico, inscreve-se na História das Ideias Linguísticas e no dispositivo teórico-analítico da Análise de Discurso, como formulada por M. Pêcheux e E. Orlandi. Assim, filia-se a linha “Estudo dos processos discursivos e análise semântica da enunciação”, no interior do projeto “Vozes da Cidade”, da UNEMAT. Nesse percurso, analisamos as condições de produção das OCs, tanto em sentido restrito quanto amplo, ou seja, suas determinações socio-históricas. Nessa direção percebeu-se, em diferentes momentos, um movimento no sentido de construir um imaginário de unicidade linguística, seja das línguas gerais, seja do português no/do Brasil, o que nos possibilitou compreender as políticas de ensino de Mato Grosso, nesse começo de século, como um espaço-tempo de homogeneização do português como língua nacional, mostrando-se, assim, outro modo de funcionamento do discurso do monolinguismo numa relação de contradição com o discurso do multilinguismo.

Palavras-chave: Discurso. Orientações Curriculares. Monolinguismo. História.

ABSTRACT

This research aimed to understand how monolingualism discourse means within the Curriculum Guidelines of the State of Mato Grosso. It, therefore, fits in the History of Ideas in Linguistics and analytical device Discourse Analysis, as formulated by M. Pêcheux and E. Orlandi. Thus, affiliated to the line "study of discursive processes and semantic analysis of enunciation" within the project "Voices of the City", the UNEMAT. For this consideration it was necessary to analyze the Curriculum Guidelines production conditions, both in the narrow and broad meanings, or their socio-historical determinations. Along the way, at different moments, a movement towards building an imaginary language unity was perceived, both the "*línguas gerais*" and Brazilian Portuguese/ in Brazil. This way, Mato Grosso school policies can be understood as a space-time uniformity of Portuguese as the national language, thereby showing another mode of monolingualism speech operation in a contradictory relation with the multilingualism discourse.

Keywords: Discourse. Curriculum Guidelines. Monolingualism. History.

SUMÁRIO

Introdução	12
------------------	----

CAPÍTULO I

A ANÁLISE DE DISCURSO E A HISTORIA DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS: A PRODUÇÃO DO SABER SOBRE A NO/DO BRASIL	14
--	----

1.1 Análise de Discurso: uma reflexão de entremeio	14
--	----

1.2 Análise de Discurso e a historia das ideias linguísticas	18
--	----

1.3 Sobre o Corpus e suas condições de produção	28
---	----

CAPÍTULO II

MONOLINGUISMO E AS POLITICAS DE LÍNGUA (S) NO BRASIL	32
--	----

2.1 primeiro momento da gramatização do português no Brasil	35
---	----

CAPÍTULO III

O MONLINGUISMO COMO ESPAÇO DE LEGITIMAÇÃO DO ESTADO NAÇÃO	56
---	----

CAPÍTULO IV

O MONOLINGUISMO E A POLITICA INTERNACIONAL DA LÍNGUA: A TRANSNACIONALIDADE E SEUS EFEITOS -----	65
--	----

CAPITULO V

O MONOLINGUISMO E O ENSINO DA LÍNGUA EM MATO GROSSO: ENTRE A UNIDADE E A DIVERSIDADE-----	79
--	----

5.1 Mato Grosso: a diversidade-----	79
-------------------------------------	----

5.2 A educação escolar em Mato Grosso e o imaginário de unidade linguística -----	85
---	----

5.3 Orientações Curriculares de Mato Grosso e o sociolinguismo: efeitos de sentido de uma filiação -----	94
---	----

CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
----------------------------	-----

REFERÊNCIAS -----	105
-------------------	-----

INTRODUÇÃO

A presença de um discurso educacional meritocrático, no qual os esforços pessoais são recompensados com as melhores notas e perspectiva no mercado de trabalho, em que as vicissitudes próprias do modelo de organização do trabalho não são mencionadas, está presente no cotidiano da escola pública brasileira. Com tarefas cada vez mais voltadas ao “social”, o professor perde-se em suas novas atribuições, de forma que sua própria identidade vaga em meio às buscas por competências e habilidades.

À escola, dá-se a responsabilidade de preparar mão de obra para o “novo” mercado de trabalho, de sorte que ela própria passa a ser “administrada” como uma empresa, e como tal, números e gráficos representam a educação das novas gerações. Cada vez mais se houve falar em metas para a educação e, como numa empresa, em planejamento para se alcançar essas metas. A competitividade passa a ser a palavra de ordem e índices são usados para apontar o “melhor investimento”. Em meio a essa concepção de educação, pensada pela/para uma sociedade de mercado capitalista, diz Santomé (2003) “as metáforas industriais teriam certa razão de ser, pois a diferença entre fabricar carros, lavadores e televisões e formar pessoas seria mínima” (p.226).

No campo das letras temos o recrudescimento de um discurso multilíngue, voltado às variedades locais, ao mesmo tempo em que parcerias entre Estados são feitas, por exemplo, com o objetivo de se “aperfeiçoar” professores de inglês em países do hemisfério norte. Multiplicam-se pelo país cursos e escolas que prometem fluência rápida na língua do mercado e, com isso, uma maior oportunidade de “empregabilidade”. Nesse contexto, o Estado de Mato Grosso cria em 2010 as Orientações Curriculares (doravante OCS) como espaço de reafirmação da educação pública.

O texto final das OCs é resultado de etapas que vão desde a produção de um texto base, constituído por consultores contratados pela Secretaria, até a organização de discussões em ambientes escolares, assembleias das quais resultam propostas e encaminhamentos futuramente sistematizados por grupos de trabalhos. Não teremos esse processo de produção das OCs como objeto de nosso trabalho, contudo essa construção estará como uma das condições de produção do discurso das OCs, uma vez que, para nós, as condições de produção representam também o contexto sócio-histórico, ideológico. Procuraremos delinear caminhos que, provavelmente, nos levarão a outras perguntas, todas relacionadas ao discurso do monolinguismo, como por exemplo: estariam as línguas indígenas fora do multilinguismo? Se não, porque estão no livro de diversidade e não no de linguagem das OCS? Seria esse um multilinguismo de variações do português, no qual essas são apenas aceitas, mas não valorizadas? Que diversidade é essa que caracteriza o discurso da política de línguas do Estado brasileiro, nesse início de século?

As OCs propõem para a educação de Mato Grosso um foco na linguagem, instituindo uma política de linguagem. Suas discursividades buscam distanciar-se de uma posição na qual as disciplinas trabalhassem separadamente, pregando, em contraponto, a interdisciplinariedade. Nesse caso, produz-se um discurso no qual as aulas de língua portuguesa devam estar em harmonia com as demais disciplinas da área. Por isso, por muitas vezes, o documento usará o termo linguagem, opacificando seu sentido através da polissemia do termo. Com o movimento que se formou, tanto na secretaria, quanto nas escolas do Sistema Estadual de Ensino, muitas perguntas surgiram, tais como: Como seriam significadas as aulas de língua portuguesa nas OCs? Em que medida o documento poderia pensar uma escola do trabalho e não uma escola para o mercado de trabalho? O que essa política de linguagem significa diante de uma política de línguas? Como o discurso do monolinguismo significa nas OCs, em meio ao discurso do multilinguismo? Ou mesmo, como o discurso do monolinguismo significa no discurso do multilinguismo?

Por entender que as OCs, especialmente o livro de linguagens, constituem-se Instrumentos Linguísticos (Auroux, 2009), inscrevemos nossa pesquisa na História das Ideias Linguísticas, inscrito na Análise de Discurso, para, assim, compreender o funcionamento discursivo que subjaz às políticas educacionais do Estado.

Dessa forma, essa dissertação apresenta-se estruturada de uma forma que, a nosso ver, dá visibilidade aos processos de construção de uma política de língua no Estado de Mato Grosso, que significa através de um discurso que se pretende interdisciplinar de/para a linguagem, em que se apresenta na defesa do multilinguismo, mas, que, pela nossa análise, continua a produzir efeitos políticos-simbólicos monolíngue.

No primeiro momento, discutimos os conceitos basilares da Análise de Discurso. Essa abordagem pretende definir sobre que alicerces nossa reflexão se dará, bem como visou impedir que termos com diferentes usos conceituais no meio acadêmico deixem o texto vago. Em um segundo momento, correlacionado com o anterior, procuramos demonstrar como a HIL se desenvolveu no Brasil e como se dá sua relação com a Análise de Discurso.

Nos capítulos subsequentes, procuramos demonstrar a presença do discurso do monolinguismo na institucionalização de diferentes políticas de línguas no Brasil, seja no período colonial, seja após a independência. Com isso, visamos demonstrar as condições de produção das OCs, em sentido amplo, demonstrando como língua, sujeito e história se inter-relacionam no/através do discurso. Nessa altura da pesquisa, a relação entre as formas de produção, bem como o estágio de desenvolvimento do capitalismo mostram-se fortemente ligadas à política de línguas, de sorte que passamos a analisar alguns documentos que, vistos sob a ótica discursiva, constituem em acontecimentos discursivos de grande relevância para a pesquisa sobre o discurso do monolinguismo e a compreensão dos sentidos construídos para o ensino de língua nas OCs.

Uma vez abordada às condições de produção do discurso do monolinguísmo nas OCs, o texto se volta para sua análise. Buscaram-se em outros documentos, além do Livro de Linguagens, textos que historicizassem a elaboração das OCs, tomando-a enquanto um lugar de formulação de uma política linguística para o estado de Mato Grosso. Nesse capítulo, através dos recortes em análise, pôde-se perceber que no trabalho da contradição unidade-diversidade é que se constrói o funcionamento do discurso do monolinguísmo em situações historicamente determinadas, como visto nos capítulos anteriores.

Dessa forma estruturado, esse trabalho busca compreender as políticas de ensino em Mato Grosso, no início do século XXI, como um espaço-tempo de homogeneização do português como língua nacional e, especialmente, como um acontecimento que legitima o discurso do monolinguismo. Esperamos que, com essa reflexão, venhamos a contribuir para a compreensão das atuais políticas de línguas no Brasil, e que as OCs em Mato Grosso sirvam para dar visibilidade aos efeitos de sentidos produzidos pelo discurso do multilinguismo, sustentados no pré-construído do discurso do monolinguismo que se instala no entremeio da manutenção da língua do Estado e na instituição de uma língua mundial, a língua do mercado.

CAPÍTULO I

A ANÁLISE DE DISCURSO E A HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS: A PRODUÇÃO DO SABER SOBRE A LÍNGUA NO/DO BRASIL

1.1 Análise de Discurso: uma reflexão de entremeio

Na década de 1960, houve a convergência de estudos em torno da leitura e da ideologia, pensados a partir do estruturalismo filosófico. Nesse contexto, surgem os estudos do discurso e, dentre eles, os trabalhos de Michel Pêcheux. Segundo Malidier (1990) apud Orlandi (2012), “M. Pêcheux trabalha em uma posição materialista claramente formulada para considerar que a questão do sentido não pode ser vista apenas na esfera interindividual, na medida em que o campo das relações sociais não pode se reduzir ao modo de interação de grupos humanos” (Orlandi, 2012, p.15). Devido a esse entendimento é que o autor francês passou a trabalhar com as contribuições advindas da linguística de Saussure, da psicanálise, especialmente a releitura feita por Lacan, e do materialismo histórico de Marx.

A ideia de que os sentidos não podem ser resultado da criação de um sujeito inteiramente consciente, onisciente de seus desejos e memórias, mas, que estão diretamente relacionados à ideologia materializada em discursos historicamente situados, terá desdobramentos teóricos profundos no campo das ciências sociais. Contudo, a insistência de que é na língua que se percebe esse movimento, essa noção de deriva dos sentidos, traz, também, à linguística a necessidade de repensar algumas de suas afirmações, especialmente as relacionadas à semântica gerativista chomskyana.

Com essas questões em tela, a Análise de Discurso terá uma difícil tarefa: a de ser pensante de/no entremeio, não sendo possível sua classificação nas ciências da época, mas, passando por todas elas à medida que questiona a literalidade na produção de sentidos, formulada a partir de uma concepção sobre o sujeito que passa pela língua, história e ideologia, demonstrando a opacidade do linguístico, a contradição da/n história e o trabalho da ideologia através do esquecimento e daquilo que falha. Para o nosso trabalho, procuraremos traçar uma breve descrição sobre os conceitos de discurso, interdiscurso, sujeito e sua forma histórica, bem como o conceito de resistência que

serão imprescindíveis para que a reflexão proposta se realize, além de outros que, ao longo do trabalho, terão sua delimitação estabelecida.

A AD aparece, então, como lugar da negação à transparência da linguagem, salientando sua opacidade, por questionar o esquema elementar da comunicação que não podia representar os sentidos da comunicação humana, já que o que ocorre não pode ser simplificado e pensado em nível de troca de informação. O que existe na abordagem discursiva não é simplesmente uma decodificação entre interlocutores através de um canal, transmitindo uma informação sobre determinado assunto. Trata-se, antes de tudo, de uma relação entre sujeitos. A partir desse ponto, pode-se chegar ao conceito de discurso, que, segundo Pêcheux (2009), é “efeito de sentidos entre locutores”. Igualmente, a noção de sujeito é tomada enquanto posição.

Orlandi (2007) também salienta que não se pode pensar essa relação como fala, pois as relações devem se inscrever em uma historicidade, em um conjunto de já-ditos que mesmo o locutor não tendo a memória deles, ou mesmo desconhecendo-os, significa em suas “palavras”. Dessa maneira, a AD trabalha com a ideologia não pela falta, mas, ao contrário, pela deriva dos sentidos, ligados ao inconsciente, ao que constitui o sujeito, sem que ele lembre. Assim, as palavras produzem efeitos, efeitos de sentido, que se inscrevem no interdiscurso, uma região de significância que possibilita os sentidos. Segundo Orlandi,

A memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. 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. (ORLANDI 2007. p. 31)

Com a presença, em sua enunciação, do já-dito, tendo nesse a possibilidade do dizer e a formação dos sentidos, o sujeito passa a ser afetado por algo que escapa de sua consciência, por algo que lhe constitui em outro lugar. Assim, o sujeito em AD não é totalmente livre, mas, ao mesmo tempo, não está totalmente determinado. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, cuja materialidade é a língua, que por sua vez

convoca à interpretação. Por isso, dizemos que não há sentido sem interpretação e esta é entendida como lugar de luta ideológica em que os sentidos surgem como evidentes. Dessa forma o sujeito passa a enunciar de uma determinada formação discursiva, tendo, assim, os sentidos já dados, mas os sentidos derivam, há resistência.

Pela identificação do sujeito do discurso com a formação discursiva que o constitui, temos sua forma-sujeito. É a forma-sujeito a responsável pela ilusão de unidade. É a partir da retomada de elementos do interdiscurso, formadores de uma determinada formação discursiva, que o sujeito significa e, ao significar, tem a impressão de unidade e identidade. As formas-sujeito não serão sempre as mesmas, alteram-se, ao longo da história, de acordo com o estágio das formas de produção. É assim que temos, como veremos mais a frente, no Brasil, uma forma-sujeito religioso substituída por uma forma-sujeito de direito, própria do atual estágio do capitalismo.

Essas formas-sujeito, ligadas que são às formações discursivas, estão em relação à ideologia que as sustentam. Dessa forma, a ideologia não será uma determinação já-dada pela luta de classes, com sentidos pré-estabelecidos, mas aparecerá ligada à materialidade, logo no simbólico e não ao empírico. As maneiras como a ideologia se mostra, límpida, evidentemente empírica, procura apagar a materialidade das condições de produção dos sentidos ancoradas na ideia de literalidade. Nas palavras de Orlandi (2002),

O efeito-interpretação produz, pois, sentidos de um só lugar, universalizando-os, estabelecendo assim a imagem do “preciso”, do “pleno”, do “único”, do “eterno”, do “definido”. É assim que consideramos a ideologia no encontro do simbólico com o imaginário, o que nos autoriza a dizer: a ideologia não é “x”, mas o mecanismo de produzir “x”. (ORLANDI, 2002, p. 265)

A AD irá trabalhar o ideológico através da percepção de sua materialidade, o discurso, no linguístico. Dessa maneira, a língua é percebida não mais como um sistema fechado, hermético, mas como um sistema sujeito a falhas, furos, deslizos de sentido. Como uma rede é “composta” por nós, cujos furos são constitutivos, assim, a língua pode ser percebida em sua sistematicidade, em sua regularidade, como também nos

sintomáticos deslizes de sentido, nas estratégias de correção e tentativas de cerzimentos de sentidos, que se materializam nas orações adjetivas adversativas, por exemplo. Nas palavras de Orlandi (2012),

E a falha é o lugar do possível. Daí a contradição: o que segrega é o que torna possível a ruptura do processo de individuação, de identificação, na confluência da falha do Estado no processo de individuação e da falha da ideologia no processo de identificação do sujeito à formação discursiva. (ORLANDI, 2012, p. 230)

Dessa maneira, é que a autora compreende a resistência do sujeito, interpelado no simbólico em sujeito, terreno onde trabalha a ideologia, dissimulando, segundo Pêcheux, sua própria existência. Embora não pare de funcionar, falha e “na falha, ela abre em ruptura, onde o sujeito pode irromper com seus outros sentidos e com eles ecoar na história” (ORLANDI, 2012, p. 231). Assim, pode-se entender, no âmbito desse trabalho, resistência como “condição para que os sujeitos e os sentidos possam ser outros, fazendo sentido do interior do não-sentido” (idem).

1.2 Análise de Discurso e História das Ideias linguísticas

Durante muito tempo o que tivemos foi uma enumeração de fatos, postos em uma determinada sequência, e chamados de história. Essa forma de “fazer” história não podia alcançar as contradições, somente vê-la linearmente. Em uma visão linear de história ficam apagadas as lutas de classe, fazendo com que uma ideia de homogeneidade seja reinante. Nessa visão ocorrem “convulsões sociais” ou “conflitos” que são logo pacificados de forma que a linearidade volte a ser a regra, dando a impressão, para quem lê esse tipo de história, que a referida sociedade caminha toda para o equilíbrio, resolvendo pacificamente suas lutas.

Esse conceito de história não permite que seja dada voz aos dissonantes, que se visualize a violência da escolha, pois há, nesse tipo de história, um silenciamento de vozes que, com o tempo, passam a ser apagadas, perdem o direito de existir nessa história global. Nesse sentido, lembremos o que diz M. Foucault

Digamos, para resumir, que a história, em sua forma tradicional, se dispunha a “memorizar” os monumentos do passado, transformá-los em documentos e fazer falarem estes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem; em nossos dias, a história é o que transforma os documentos em monumentos e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos. Havia um tempo em que a arqueologia, como disciplina dos monumentos mudos, dos rastros inertes, dos objetos sem contexto e das coisas deixadas pelo passado, se voltava para a história e só tomava sentido pelo restabelecimento de um discurso histórico; poderíamos dizer, jogando um pouco com as palavras, que a história, em nossos dias, se volta para a arqueologia – para a descrição intrínseca do monumento. (Foucault, 2009, p.8)

Percebemos que na história descrita por Foucault, o espaço para a reflexão era reduzido, uma vez que os sentidos estavam já-dados. O historiador era impelido, dessa forma, a encaixar os novos monumentos encontrados aos velhos moldes já presentes nas narrativas nacionais, de forma que tínhamos, na maioria das vezes, uma narrativa linear voltada às biografias dos chamados grandes homens, com os quais a nação tinha uma dívida eterna.

Contudo, esse movimento que a história fez em direção à arqueologia, para nela descrever o intrínseco do monumento, teve consequências, lembra-nos Foucault (2009). Uma primeira consequência seria a multiplicação das rupturas na história das ideias. Não teríamos mais a presença de grandes períodos históricos, mas um maior número de séries de menor duração. Como segunda consequência, temos que, ao invés da noção de linearidade, a noção de descontinuidade que toma lugar importante nas disciplinas históricas. Um prolongamento esperado dessas duas questões anteriores dá lugar a um terceiro fato: o tema e a possibilidade de uma história global começam a se apagar. Ora, se não há linearidade como pode haver uma história global? Se as séries são curtas, se se busca relações de interdependência em eventos próximos, como havê-las?

Michel Foucault (2009) ainda enumera uma quarta consequência para a história nova, isto é, o surgimento de certo número de problemas metodológicos, quais sejam:

constituição de um corpus coerente; a definição do nível de análise e elementos; especificação de um método de análise; delimitação dos conjuntos e dos subconjuntos que articulam o material estudado.

Contudo, é nessa nova forma de história que surge a possibilidade de se pensar uma história do pensamento, como a nomeou Foucault, pois, “a história do pensamento, dos conhecimentos, da filosofia, da literatura, parece multiplicar as rupturas e buscar todas as perturbações da continuidade” (FOUCAULT, 2009 p.6).

É nessa perspectiva que a História das Ideias Linguísticas trabalha, na compreensão de como, nas rupturas da história tradicional, pode-se visualizar o desenvolvimento de um saber sobre as línguas. Sylvain Auroux (2009), por sua vez, admite no mínimo duas formas de se fazer a história, nesse caso a história das ideias linguísticas. Segundo o autor

Fazer a história da ciência – que seria a linguística – só pode então corresponder a duas estratégias. Seja admitir, como Amirova e seus colegas, que uma ciência é só a totalidade dos momentos de seu desenvolvimento (1980, p.21), seja procurar no passado os elementos que se enquadram nas preconcepções definidas por um ponto de vista datado. (Auroux, 2009, p. 13)

Auroux (2009) segue a primeira forma, e tem a “intenção de construir respostas possíveis a duas questões: 1) sob que formas se constitui, no tempo, o saber linguístico?; 2) como essas formas se criam, evoluem, se transformam ou desaparecem?”. Acreditamos que essas questões, mais do que suas possíveis repostas, aproximaram o projeto de Sylvain Auroux aos trabalhos de Eni Orlandi, e, posteriormente, possibilitaram o desenvolvimento da HIL no Brasil.

Em meados da década de 1980, podemos perceber, na obra de Orlandi, a recorrência de alguns temas e o delinear de uma linha de trabalho que acabou por culminar no projeto “Discurso, Significação, Brasilidade” que, dentre outras coisas, procurou entender, a partir da Análise de Discurso, “como a produção do conhecimento linguístico resulta em uma organização social do trabalho sobre a língua? Que política de língua está implicada por esta ou aquela teoria? Como se institucionaliza a relação

dos sujeitos com a língua e que parte aí tomam os Colégios se os observarmos como lugares propícios à construção de arquivos?”(Orlandi, 2002, p. 9). Orlandi (2002) parte dessas inquietações e busca compreender a realidade linguística brasileira, isso a levou a estabelecer uma interlocução com S. Auroux que, à época, dirigia em Paris um amplo projeto que organizava pesquisas históricas sobre as teorias linguísticas. Segundo Orlandi (2002), pode-se, então, constatar-se um trabalho explícito daquilo que antes era casual.

O encontro com S. Auroux possibilitou um olhar mais sistematizado sobre a história das ideias linguísticas do/no Brasil, que não é uma mera repetição daquilo que ocorreu na Europa, mas de singularidades que passam, inevitavelmente, pela nossa colonização e acentuam-se nos modos como nos organizamos e nos constituímos em nação independente. Certamente, essa concepção de história das ciências possibilita que fenômenos negligenciados pela ciência dita tradicional sejam agora encarados em outra perspectiva.

Nunes (2008) desenvolve alguns estudos, especialmente o estudo de dicionários e gramáticas. Segundo o autor, na linguística tradicional os dicionários, por exemplo, eram tomados como obras normativas, reguladoras da língua. Nessa concepção não havia a necessidade de estudá-los, pois eram apenas descritivos, não científicos.

A HIL vê na escrita dos documentos que contestam essa “história” a principal base para um saber metalinguístico. Os dicionários, assim como as gramáticas, passam a ser vistos como instrumentos linguísticos através dos quais uma determinada sociedade, em um dado momento, demonstra ter ultrapassado o conhecimento epilinguístico que é característico das comunidades orais, e passa a expressar um conhecimento diferente, mais elaborado, um conhecimento calcado na escrita e de natureza metalinguística.

Esse tipo de conhecimento faz parte da gramatização massiva (Auroux, 2009). Esse evento representou a segunda revolução técnico-linguística, sucedendo dessa forma o aparecimento da escrita. Essa revolução parte de uma só base, a tradição greco-latina, e irá possibilitar a criação de uma grande rede de conhecimento que perpassa a Europa. Segundo O autor, “sem a segunda revolução técnico-linguística, as ciências

modernas da natureza não teriam sido possíveis nem em sua origem, nem em suas consequências sociais” (Auroux, 2009, p.36).

Entre a visão da chamada linguística tradicional e a HIL, percebe-se uma diferença na validação de indícios vindos dos instrumentos linguísticos, bem como através de sua análise, a percepção do construir um saber sobre a língua, saber esse histórico e, portanto, sujeito às pressões do poder. Isso porque Saussure irá rejeitar tudo aquilo que ele considera heteróclito, externo ao sistema da língua. Dessa forma “o exterior (o mundo, o sujeito, as relações entre sujeitos) fica como aquilo a que se nega o caráter de objeto da linguística” (Guimarães, 2005, p. 20), exatamente o que será estudado na HIL, numa concepção que envolve sujeito, história e língua.

No caso do estudo dos dicionários, o analista de discurso verá, ao fazer História das Ideias Linguísticas, os instrumentos linguísticos como parte de um processo no qual o sujeito se constitui ao mesmo tempo em que participa da constituição de um saber sobre a língua, num processo em que o contrário também é verdadeiro. Esse saber participa de uma rede que se realiza em suas contradições e furos, em suas rupturas e deslizos nos quais é possível perceber a discursividade nas/das relações sociais, na materialidade da superfície linguística. A AD irá, portanto, somar com a HIL de maneira a contribuir na (re)leitura através de um dispositivo teórico e analítico que considera a historicidade dos sujeitos e dos sentidos.

Michel Pêcheux (2011) lembra que existem duas grandes categorias de situação de resposta a uma questão que parece encaixar nas duas formas de fazer história elencadas por Auroux. Segundo Pêcheux, temos a possibilidade de “produzir uma resposta a uma questão no interior de um esquema conceitual pré-existente” (p.164). Nesse caso, temos uma correlação com aquela história que, ao encontrar novos indícios, procura, a todo custo, alinhá-los na narrativa oficial, corroborando, assim, um discurso já-dado no interior de uma determinada formação discursiva. Essa compreensão vem a calhar com a advertência pechetiana de que “a história da produção dos conhecimentos não está acima ou separada da história da luta de classes” (Pêcheux, 2011, p.190). Por isso, segundo Pêcheux, toda ruptura epistemológica exhibe e põe em discussão os efeitos da forma-sujeito.

A segunda situação de resposta é aquela quando “nenhuma resposta explícita preexiste à questão”. Ao falar dessa situação, Pêcheux cita o exemplo do historiador de textos e das mentalidades que não conhece, de antemão, a resposta às suas inquietações. Essa concepção de pesquisa parece amoldar à segunda forma de fazer história, especialmente HIL, citada por Auroux.

Para a AD, a história está diretamente relacionada à produção de sentidos através de sua relação com a linguagem. Sendo assim, a história não se prende à cronologia, mas é prática social que vai ser significada pelo discurso. Nesse quesito, a AD buscará no Materialismo Histórico uma de suas bases epistemológicas. Tckeskiss (1934) lembrará que a filosofia buscou, no decorrer dos séculos, responder a duas questões que acabam por mostrar uma só: Onde está a causa das mudanças e transformações sociais? Como se pode e se deve modificar a sociedade? O mesmo autor lembra-nos que:

Investigando a ideia absoluta e sua evolução, descobriu Hegel, que ao analisarmos bem um conceito notamos que este conceito guarda em si o princípio de sua negação – sua contradição –, e assim esse conceito se desenvolve passando ao seu oposto. [...] A grande tarefa, de fazer penetrar no materialismo, o espírito dialético de Hegel e estendê-lo também à história da humanidade e à vida social, somente a puderam realizar Marx e Engels. (TCKESKISS, 1934)¹

A ideia da contradição constitutiva será um dos conceitos basilares de um analista de discurso. Por ele, o analista deverá fugir das evidências e buscar a falha do óbvio e transparente, o momento de irrupção do ideológico. Pêcheux & Fuchs (1975) lembram que a região do materialismo histórico que interessa à AD “é a da superestrutura ideológica em sua ligação com o modo de produção que domina a formação social considerada” (p. 165). Por isso, ao tratar de assuntos comuns à HIL, a AD irá considerar as condições de produção dessas evidências e, mais ainda, irá pensar os arquivos na sua opacidade, não transparentes procurando, assim, relacioná-los às práticas sociais de determinada época. Nunes (2008) irá citar como exemplo o trato da

¹ A obra consultada encontra-se em <http://www.marxists.org/portugues/tematica/1922/materia/index.htm>, contudo não havia paginação, por isso as citações desse autor estarão sem os números de páginas.

AD com o conceito de autoria para, dar visibilidade ao sucesso dessa cooperação. Vejamos suas considerações sobre o tema.

Não se trata apenas de identificar o autor empírico e de construir uma biografia que o apresente, mas sim de observar e descrever o funcionamento discursivo da autoria em determinadas circunstâncias. Mostrar, por exemplo, de que modo emerge uma posição de autor de gramática brasileiro (Guimarães & Orlandi, 2001), como essa autoria se modifica em certos momentos, como ela se institucionaliza ou não. (NUNES, 2008, p.110)

O analista de discurso não se limitará a uma simples periodização, mas observará as condições de produção que sustentam aquele objeto, procurando compreender como ele produz sentido naquele determinado momento e hoje. Nesse processo de análise, o autor deixará de ser uma pessoa empírica e representará uma posição-autor atravessada pela ideologia e funcionando dentro de uma determinada formação discursiva. Por isso, nesse momento, a AD irá buscar compreender como esse instrumento linguístico, bem como a posição-autor se historicizaram. Lembrando que, para a AD, a historicidade é a estreita relação da história com a língua, a maneira pela qual a história vai se inscrever no discurso, construindo sentidos.

É por considerar que língua e sujeito se constituem mutuamente que a AD verá na constituição de uma posição-autor, no caso das gramáticas do final do século XIX, por exemplo, um dos caminhos para se compreender a constituição de um saber sobre a língua no/do Brasil. Vê ainda nessa concepção uma forma de se observar a constituição do sujeito-brasileiro em sua nacionalidade incipiente ao colocar-se como gestor do saber metalinguístico sobre a língua. Nesse sentido, Orlandi (2009) disse que:

Como sujeito e sentido, na perspectiva discursiva, se constituem ao mesmo tempo, vemos na construção da língua (comum, nacional, oficial etc) um paralelo dessa relação de tal modo que podemos dizer que na construção do imaginário social, a história da constituição da língua está estruturalmente ligada à constituição da forma histórica do sujeito sócio-político definido, por sua vez, nos modos de formação do país, da nação, do Estado. (ORLANDI, 2009, p. 100)

A AD traz, então, uma nova perspectiva aos estudos da HIL ao introduzir a reflexão sobre o sujeito em suas pesquisas. Essa abordagem só é possível devido à concepção de língua que a AD adota, pois a compreensão de que a luta de classes se dá também no discurso, esse materializado na superfície linguística, permite que se olhe para a história do conhecimento linguístico buscando nela as marcas discursivas na dispersão dos dados, na opacidade dos textos e nas contradições da história.

Esse modo de ver a história do conhecimento linguístico, associando-o à constituição do sujeito, trará aos trabalhos da HIL realizados no Brasil, o dispositivo teórico necessário para interligar instrumentos linguísticos, instituições, saberes e sujeitos, dentre outros. Haverá a necessidade do analista de discurso compreender esses objetos teóricos sob a égide do interdiscurso, da memória, da alteridade e da ideologia. Vejamos mais um exemplo do que estamos dizendo: o estudo das instituições.

Quando falamos de instituições, é inevitável pensar no conceito que Althusser desenvolve. Para ele, as instituições servem como Aparelhos de Estado. Os aparelhos podem ser repressivos ou ideológicos. Enquanto aqueles irão se caracterizar, principalmente, pelo uso da força, força de lei, também de força física, repressiva, estes terão funcionamento mais velado, imperceptível a muitos. No segundo grupo encontramos, por exemplo, as instituições de ensino, quer sejam as escolas atuais, quer sejam os grandes colégios do séc. XIX.

A HIL, no Brasil, desenvolveu um vasto trabalho a respeito dessa temática. Mas esses estudos não se limitaram a traçar uma linha cronológica sobre suas fundações, nem a simplesmente comparar seus currículos. O objetivo sempre esteve relacionado à constituição de um sujeito nacional. Percebamos que, nesse momento, o saber metalinguístico e, especialmente, a história desse saber, se revestem de um interesse que extrapola as fronteiras de uma arqueologia das ideias e passa a alcançar o estudo do sujeito. Ao falar dos colégios notáveis, Orlandi (2002) afirma que “a forma histórica do sujeito social brasileiro pode ser percebida no modo como a língua é ensinada, principalmente, nesses grandes Colégios” (p.179). Os estudos que se seguiram dão amplo respaldo ao fato de que estudar os grandes colégios vai muito além da compreensão da história das ideias linguísticas em sentido *scriptu*. Ao contrário, significa, então, procurar relacionar língua, Estado e sujeito.

Nessa relação, a instituição passa a representar pelo imaginário de sujeito que este Estado espera. A construção dessa posição-sujeito do conhecimento se dá no discurso, de forma que os grandes colégios passam a integrar aquela série de práticas que, conforme afirmou Foucault, tentam controlar o discurso nas sociedades. Assim,

Em toda a sociedade a produção do discurso é simultaneamente controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por papel exorcizar-lhe os poderes e os perigos, refrear-lhe o acontecimento aleatório, disfarçar a sua pesada, temível materialidade. (Foucault, 1971, p14).

Contudo, tais palavras não devem ser entendidas de forma a pensar que as instituições controlam totalmente a circulação e produção de discursos, como também das posições e formas sujeito. O que se deve perceber é que há, por parte do Estado, através de seus aparelhos, uma “tentativa” de controle. Devemos levar em consideração que, na história, a contradição é constitutiva, formando um quadro do/no qual o Estado não tem o domínio. Esse, talvez, seja o mais recorrente equívoco de uma leitura desatenta da obra de Althusser/Pêcheux.

Podemos relacionar aos Colégios Notáveis o que disse Pêcheux (2009, p.131) sobre os aparelhos ideológicos: “os aparelhos ideológicos de Estado não são, apesar disso, puros instrumentos da classe dominante, máquinas ideológicas que reproduzem pura e simplesmente as relações de produção existentes”. E, continua o autor, “os aparelhos ideológicos de Estado constituem, simultânea e contraditoriamente, o lugar e as condições ideológicas da transformação das relações de produção”. Assim, mesmo o Estado estabelecendo fronteiras, essas fronteiras se darão no espaço do imaginário, da linguagem. O sujeito será, então, constituído no interdiscurso, espaço da alteridade, propiciador do deslizamento dos sentidos.

Outra relação percebida nos estudos das instituições, tomando ainda os colégios notáveis, é a de Escola e urbanidade. No Brasil, a busca por uma autoria nacional, no que diz respeito às gramáticas e à criação dos grandes colégios, coincide com um acelerado processo de urbanização. Com essa premissa, os estudiosos da HIL passaram a estabelecer uma relação entre escola e urbanidade que passa pelo saber metalinguístico e pela constituição do sujeito nacional através de um imaginário de

sujeito do conhecimento que guia as ações do Estado brasileiro no período. A esse respeito, Di Renzo (2008) vai dizer que “a Escola nos interessa na medida em que faz funcionar nessas relações o imaginário de sujeito e de língua, ou seja, como ela afeta, com suas práticas específicas, as demais práticas desse sujeito na espacialização do urbano.” (p.67)

A instituição escolar passa, assim, a compor um quadro no qual o imaginário de língua participa da constituição do sujeito, de forma que os discursos legitimam-se pela Escola, uma vez que na sociedade capitalista burguesa a ideia de verdade será sempre mediada/legitimada institucionalmente. Por isso, urbanidade e cidadania estão associados, como se depreende da afirmação de Di Renzo: “fundar uma Escola significa intervir no espaço público uma vez que compete à Instituição Escolar a (en)formação do sujeito cidadão”(p.67).

Estudar a instituição Escola através da HIL significa estabelecer relações entre o conhecimento linguístico e a própria constituição da cidadania brasileira, mediada pela escrita escolar em ambiente urbano. A partir daí, podemos compor um quadro em que a Escola, como lugar de escrita, passa a significar o urbano no Brasil. A esse respeito, lembremos o trabalho de Rodríguez (2011), que, além de discorrer sobre a estreita relação entre escrita e urbanidade, demonstra que, no Brasil, embora tenhamos um processo de colonização que nos diferencia das nações europeias e um longo período histórico nos distanciando das cidades sumérias, também tivemos a instigante coincidência, não aleatória, é claro, entre escrita e urbanização.

Podemos, agora, voltar a uma afirmação anterior, a de que a contradição opera no interior dos aparelhos ideológicos do Estado proporcionando neles o deslizamento dos sentidos. Falando sobre essa possibilidade, a da Escola representar mais do que a simples repetição de saberes guardados, Orlandi (2002) afirma que

Colocando-se a Escola na rua, inverte-se o fluxo da relação com o saber na forma do sujeito da cidade: não se canaliza o cidadão para a Escola para ele aprender as letras; indo para fora dela, ele passa a trabalhar as letras da/na rua, estabelecendo um trajeto que se não estaciona no interior da Escola [...] o sujeito trabalhará a forma histórica da Escola (que então não é mais dada mas trabalhada, batalhada, conquistada). (ORLANDI, 2002, p. 257)

Entendemos que trabalhar a forma histórica da Escola leva-nos a compreendê-la como Aparelho de Estado, e nele as suas contradições materializadas nas reivindicações históricas por mudanças no acesso e qualidade do ensino, funcionando nas discursividades que falam na presença incessante dos movimentos sociais e das famílias no seu interior, pressionando o currículo e inserindo nele conteúdos cuja heterogeneidade, por vezes, aponta para discursos contrários aos interesses do próprio Estado.

Tomando o texto como dispersão do sujeito, portanto, não como um dado, mas como um fato discursivo, é que a Análise de Discurso contribui com a proposta de historicizar a história das ideias linguísticas. Dessa maneira os textos representam a forma material de se chegar aos discursos, marcados por sua relação com a história e a ideologia.

É tomando essas bases que pretendemos, na sequência desse trabalho, compreender o monolinguismo no Brasil, de tal modo que, ao inserir essa temática no complexo das relações sociais, no interior da luta de classes, na constituição do sujeito brasileiro, possamos compreender qual o papel desse discurso na história das ideias linguísticas no Brasil, assim como os efeitos que ainda produz na constituição das políticas linguísticas do Estado brasileiro, em especial, no Estado de Mato Grosso.

No espaço contraditório da relação entre língua, história e ideologia, interessamos compreender o multilinguismo, constituído na base de uma ideologia culturalista que interliga língua e cultura automaticamente, apagando os efeitos de sentidos das políticas e opacificando o próprio conceito de Estado na sustentação de uma representação imaginária de monolinguismo.

1.3 Sobre o Corpus e suas condições de produção

Escolher o corpus para a análise é uma das principais decisões em uma pesquisa e, como a maioria das decisões dessa natureza, não é fácil. A dificuldade, no

caso desse trabalho, não se deu pela falta de materialidades, mas pela quantidade de documentos que se mostravam potencialmente profícuos. A ideia de se analisar o funcionamento do discurso do monolinguismo, em meio à pluralidade do real da língua, possibilitava várias entradas, fosse através de documentos oficiais, relatos de viagem ou mesmo entrevistas. Contudo, por entender que não se pode dissociar a língua da história e esta das formas de produção, optamos por refletir sobre o monolinguismo a partir dos documentos oficiais, marcados pela relação ideológica entre a língua e a instituição.

A presença de políticas de línguas na legislação brasileira esteve associada às políticas educacionais. Por isso, em 2010, quando o Estado de Mato Grosso organizou suas Orientações Curriculares em cujas páginas falam amplamente em um ensino de linguagens, começamos a nos perguntar: como o monolinguismo significa esse documento? Que sentidos estão construindo para a língua ao se falar de uma política de linguagens onde a língua divide espaço com outras disciplinas? Estaríamos diante de uma mudança paradigmática no discurso sobre a língua? Haveria uma nova concepção sobre a língua que viabilizaria um ensino no qual a diversidade e o plurilinguismo fossem trabalhados de maneira equânime? Com esses questionamentos em mente, escolhemos, inicialmente, as OCs do Estado de Mato Grosso como corpus de análise, especialmente os livros *Concepções, Linguagens e Diversidade*, que tocam mais intimamente a questão em tela.

Entretanto, na perspectiva teórica que assumimos, somente podemos pensar um acontecimento discursivo, entendido como o encontro de uma atualidade e uma memória (cf. Pêcheux, 2008), quando analisarmos suas condições de produção. Razão pela qual somos levados a escolher de novas materialidades para a análise, pois para a AD não existe um corpus a priori. Antes de falarmos sobre essas outras materialidades que se foram acrescentando ao corpus inicial, carece esclarecer o que entendemos, em AD, como Condições de Produção.

Como explica Orlandi (2007) “nos estudos discursivos, não se separam forma e conteúdo e procura-se compreender a língua não só como uma estrutura mas sobretudo como acontecimento. Reunindo estrutura e acontecimento a forma material é vista como o acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história” (p.19). Dessa forma, para compreendermos como o discurso do monolinguismo funciona nas

OCs, é-nos necessário compreender seu contexto sócio-histórico, ideológico, ou seja, a maneira como dizeres anteriores, discursos e formações discursivas que, presentes, mesmo que esquecidas, possibilitam e marcam o dizer.

As condições de produção podem ser de duas ordens: de sentido estrito ou amplo. Em sentido estrito temos “as circunstâncias da enunciação” (Orlandi 2007, p.30). É nesse sentido que Pêcheux(1997) fala de “um sistema de signos não-linguísticos [...] que tornam possíveis as intervenções indiretas do auditório sobre o orador”(p.78), ao usar o exemplo do discurso parlamentar. Nesse mesmo texto Pêcheux irá mostrar que relacionadas às condições de produção estão certas formações imaginárias, ou seja, a imagem que os interlocutores fazem de si e do outro, do seu lugar e do lugar do outro. Essas imagens derivam do sentido amplo das Condições de Produções, pois dependerão do contexto sócio-histórico, da ideologia e da forma como esses sujeitos foram interpelados por ela.

Dessa forma, “a maneira como a memória ‘aciona’, faz valer, as condições de produção é fundamental” (Orlandi 2007, p.30) para compreender o funcionamento do discurso. Dessa maneira, entendemos que a memória discursiva, o já-dito que torna possível o dizer, deve ser considerada se se quer chegar à forma pela qual o monolinguismo significa nas OCs. Por isso o corpus de análise passou a englobar também documentos que, distanciados no tempo, reverberam nas políticas de línguas, não como um intertexto, mas como seu interdiscurso, pois nesse o esquecimento é estruturante, diferentemente daquele que tem na memória sua condição de constituição.

Na compreensão das condições de produção das OCs do Estado de Mato Grosso, buscamos recortes de estudos já consagrados da área da HIL e outros documentos histórico-literários, que nos fornecessem a materialidade para a análise. Por uma questão organizacional, dividimos sua análise em períodos, seguindo em parte a periodização sugerida por Guimarães (2004) e, em outros momentos, como na organização dos capítulos, certa correlação entre a história do desenvolvimento do Estado brasileiro e de Mato Grosso.

Dessa forma, esperamos perceber e desconstruir as ligações existentes entre o discurso educacional do Estado de Mato Grosso contido nas OCs e seu interdiscurso, seu já-dito, que significa nele pelo esquecimento. Pêcheux (2009) nos fala de duas

formas de esquecimentos. No esquecimento número 1, esquecemos que não somos a origem de nosso dizer e, no esquecimento número 2, que “o modo de dizer não é indiferente aos sentidos” (Orlandi, 2007,p.35). Por isso, buscar documentos distantes no tempo, produzidos em condições diferentes, é fundamental para percebermos o funcionamento do monolinguismo, isto é, a visão de língua e forma-sujeito, presentes nas OCs, porque ao conjugar história, língua e sujeito, historicizamos a construção de um saber sobre a língua, no nosso caso, sobre a política de língua para Mato Grosso.

Para o primeiro momento da gramatização do português no Brasil, buscamos em cartas de membros de ordens religiosas essa materialidade, uma vez que os religiosos eram os responsáveis pela escolarização nesse período. Chamamos a atenção para a riqueza das cartas de José de Anchieta, riqueza essa que pudemos apenas tocar brevemente pelo modo como o texto organiza sentidos sobre a língua que identifica sujeitos.

Nos capítulos que abrangem momentos de independência do Estado brasileiro, usamos documentos oficiais, sejam eles do Reino Unido, Império do Brasil ou do período republicano. Nessas análises, o uso de trechos das entrevistas de Diniz (2012) e das próprias OCs foi extremamente importante. Os primeiros para entender o funcionamento do discurso do monolinguismo na política internacional do Itamaraty e os segundos, não só por ser nosso foco, mas para perceber as contradições da política de língua em território nacional.

CAPÍTULO II

MONOLINGUISMO E AS POLÍTICAS DE LÍNGUA(S) NO BRASIL

Queremos observar o papel que teve nas políticas de línguas no/do Brasil, o conceito de monolinguismo. Esse conceito, dentro dos limites desse trabalho, em momento algum poderá ser entendido como a presença de uma única língua no espaço enunciativo brasileiro, mas o tomaremos enquanto práticas políticas relacionadas à língua e ao poder. O monolinguismo não é, nesse sentido, exatamente uma unidade ideal. Ao contrário, parece estar no âmbito da idealização no sentido de práticas orientadas pelo poder ou pela disputa por ele, não necessariamente o estatal, mas que levam ao apagamento e ao silenciamento da diversidade linguística em diferentes momentos da história do país. Esse monolinguismo tem efeitos no sujeito, materializados pela impossibilidade de realização de uma língua outra, marcada exatamente pela presença do outro.

Observar-se-á, sem dúvida, muitas iniciativas visando à destruição do plurilinguismo durante a colonização, e mesmo depois dela, pois entendemos que o simples ato de reconhecer outras línguas não garante a elas e a seus falantes, voz. Eni Orlandi (2009), ao falar sobre essa questão, adverte:

Se pensarmos em termos nacionais, de um país com suas diferentes línguas, percebe-se que há um “reconhecimento” imaginário das diferentes línguas, mas pratica-se, com o apoio do conhecimento institucionalizado, uma língua, a língua nacional, aparatada pelo Estado para ser a língua oficial. Pode-se até mesmo fazer com que muitas línguas sejam faladas, sejam aprendidas, circulem. Mas o que significa falar essas línguas face à língua nacional? Teriam estes falantes o estatuto de cidadãos, ou apenas o de “usuários”? (Orlandi, 2009, p. 163)

Nota-se que Orlandi não fala de um unilinguismo, mas de uma prática languageira (Silva, 2007) que, sendo política, perpassa pela ética em movimentos ideológicos, discursivos. Esse discurso do monolinguismo constitui o cidadão burguês, sujeito de direito, mas também trabalha na colônia de maneira diferente, contudo

inegável, presente sempre ali, mas de acolá. Como diz Derrida (2001), “o monolinguismo no qual respiro é mesmo para mim um elemento. Não um elemento natural, não a transparência do éter, mas um meio absoluto. Inultrapassável, *incontestável*”. Protagonista austero numa diversidade de línguas, sujeitos e saberes.

Sob essa ótica, não iremos apenas observar os fatos históricos registrados pela narrativa oficial, mas compreender como os sentidos de língua e sujeito se constroem dentro mesmo do monolinguismo, que não diz respeito apenas ao século XIX na constituição de um Estado-Nação. Iremos analisar materialidades que, remetendo-nos ao período colonial, constituem um percurso discursivo que nos ajudará a compreender a forma sujeito brasileiro, já a partir da colônia sustentados pelo imaginário do monolinguismo, chegando à política de língua do Estado de Mato Grosso, formulada pelas Orientações Curriculares. Dessa forma é que compreendemos um dos objetivos da HIL, ou seja, a de buscar entender a formação do sujeito e espaço brasileiros através de um olhar para as ideias linguísticas.

Portanto, o monolinguismo que analisamos foge da aparente obviedade de seu papel na história do Estado brasileiro para inscrever-se na contradição da perpetuação de uma prática em momentos históricos distintos nos quais as condições de produção são tão diversas. É esse o interdiscurso que produzirá efeitos na elaboração das OCs, constituindo suas condições de produção. Apesar das mudanças nos regimes de governo, as práticas do poder não foram e nem poderiam ser desligadas de suas antecessoras, se partirmos de uma visão histórico-materialista. Os discursos que legitimam o poder sempre operam em uma formação discursiva dada que guardará, inevitavelmente, relações com uma ideologia que lhe subsidia e com um já-dito, constituinte das posições sujeitos.

Quando falamos de uma perpetuação de práticas não apontamos para uma manutenção de sentidos para o monolinguismo em processo de constituições deterministas. Esta formulação significará diferente, pois como nos lembra Pêcheux (2009), “*as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam*”², o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações

² Grifo do autor.

ideológicas nas quais essas posições se inscrevem”(p.146). Estamos apontando para o fato de que o discurso do monolinguismo constituiu-se, na história brasileira, como um efeito de sentido produzido durante/pela enunciação de políticas de língua. Historicizar a construção dessa representação imaginária pode constituir um caminho para aquele que se propõe refletir sobre questões que envolvam o sujeito brasileiro, pelo viés da história das ideias linguísticas.

Uma política de línguas nessa concepção não pressupõe a existência de uma língua anterior, pois como elemento simbólico, a língua não preexiste à política, ela é política e constrói, juntamente com os demais fenômenos sociais, a política na qual se insere e da qual pela sua própria sujeição à falha, escapa. Por isso, não podemos separar o sujeito da história e a história da língua, pois esta é campo de lutas dos sentidos que significam a história no momento mesmo em que constitui o sujeito.

É nesse sentido que Orlandi diz: “quando pensamos em política de línguas já pensamos de imediato nas formas sociais sendo significadas por e para sujeitos históricos e simbólicos, em suas formas de existência, de experiência, no espaço político de seus sentidos” (2007,p.08). A partir dessa posição, pensamos a política para além das leis e textos jurídicos, isto é, como prática simbólico-discursiva na tensão da luta de classes, das contradições inerentes ao real da história, abrangendo uma série de materialidades que vão além do direito, mas que formam com esse um discurso político numa relação entre língua, história, sujeitos e sentidos.

Dessa maneira, na perspectiva discursiva, o monolinguísmo não será tomado como evidência, mas como um efeito de sentidos, um funcionamento ideológico sustentado pelo discurso do sociologismo, trazendo consigo o discurso do multiculturalismo/multilinguismo que, nas palavras de Orlandi, “ao se mostrar como uma forma de defesa das minorias, acaba por sustentar na verdade o domínio da língua trans-nacional” (Orlandi, 2007, p. 164). Nos períodos correspondentes às condições de produção históricas das OCs, tratados nesse trabalho, o monolinguísmo surge como efeito de outros funcionamentos produzidos sempre por um imaginário de unicidade, seja das línguas gerais, seja do português do/no Brasil, ou ainda, no espaço hoje chamado lusofonia.

Historicizaremos, então, como o monolinguismo foi sendo significado nos diferentes momentos da gramatização do Português no Brasil (Guimarães, 2004), ao mesmo tempo em que ia tomando corpo uma forma sujeito brasileiro com suas especificidades em uma língua brasileira dada a condições de produção singulares.

2.1 Primeiro momento da gramatização do português no Brasil

Pensar o fenômeno discursivo significa pensar as práticas que formam os sentidos em uma determinada sociedade e em determinada formação discursiva. Nesse momento, devemos observar que as formações discursivas determinam aquilo que pode e deve ser dito em determinado momento e em determinada condição dada. Por isso as práticas discursivas, que são necessariamente práticas de sujeitos e para sujeitos, envolvem situações enunciativas, mas também políticas, visto que a linguagem é o meio pelo qual a política se manifesta ao mesmo tempo em que investe na (trans)formação do meio.

As mudanças geopolíticas que ocorreram durante os séculos XV e XVI, especialmente a descoberta do “novo mundo”, trouxeram novas práticas languageiras de forma que os habitantes dos países que se lançaram às descobertas ultramarinas tiveram, em tempo muito curto, uma nova concepção de mundo. Foi, sem dúvida, pela linguagem que novas terras puderam ser desbravadas, mesmo por aqueles que nunca em suas vidas subiram no convés de uma nau. Os inúmeros relatos que chegavam à Europa sobre os exóticos lugares descobertos criavam novos sentidos, os quais deslizaram através dos mitos existentes e autorizados pela doutrina cristã até formarem uma imagem destoante daquilo que se imaginava para o “paraíso”. A pureza relatada pelos primeiros cronistas logo se transforma em pecado e aqueles que a representavam são escravizados.

É nesse momento que a língua portuguesa afirma-se, começa a produzir seus instrumentos linguísticos dentro de um movimento que envolveu todas as grandes potências da Europa, como afirma Auroux (2009). Nesse movimento de afirmação da nação lusa, temos um discurso colonialista que irá determinar ações governamentais ou

personais durante os próximos séculos, ecoando até o século XX. Esse discurso colonialista desenvolver-se-á em conjunto com uma política linguística que Mariani chamará de Colonização Linguística.

A noção de colonização remete para a coexistência de povos com histórias e línguas distintas em um dado momento histórico. Colonizar supõe um contato assimétrico entre diferenças, contato esse que se dá pelo uso da força, não se realizando, portanto, sem tensões e confrontos. Deve-se, então, dizer que tal noção apresenta mais de um sentido, conforme seja usada no discurso do colonizador ou no do colonizado. (MARIANI, 2007, in: ORLANDI, 2007, pg.85)

Na citação acima temos uma série de características desse processo pelo qual passaram os países da América. Em primeiro lugar podemos citar o fato de que não é possível colonizar sem dividir o mesmo espaço enunciativo. A colonização pressupõe a coexistência e isso obriga à troca de experiências, ao tangenciamento de memórias, à presença de alteridades em contato. Nesses momentos, dizemos que é no interdiscurso que há sentidos para o novo em um processo de paráfrase e polissemia no qual o deslizamento de sentido é visível.

O segundo fato a ser realçado é que esses povos que dividiram espaços possuem histórias diferentes. Isso significa que devemos pensar a história diferentemente da que recebemos dos meios institucionais. Dessa forma, a história não pode ser entendida separadamente de suas relações com o poder que, deixando de ser apenas uma evolução, passa a ser prática social significada pelo discurso através da língua. Com essa compreensão devemos pensar as maneiras como os sentidos são produzidos. Sobre esse colocar-se diante da história, Pêcheux nos diz:

De modo que poderíamos caracterizar a AD como a tentativa de aproximar, por meio de procedimentos algorítmicos, alguma coisa que faça funcionar a inteligência de um historiador de arquivo [...] O historiador [...] não tem contato, geralmente, com informações puramente factuais, [...] mas sim com enunciados no mínimo parcialmente opacos ou ambíguos. (PÊCHEUX & LÉON, In: Pêcheux, 2011, p.164)

Portanto, não são opacos apenas os sentidos do novo mundo, opacos também são os relatos que passaram à posteridade, de sorte que cabe ao analista perceber como os sentidos foram sendo sedimentados através desses mesmos enunciados num processo que liga linguagem e história, a historicidade. Ainda sobre esses documentos e o trabalho do analista, vale lembrar o que disse Foucault:

O documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações. (FOUCAULT, 2009, p. 07)

São exatamente esses fatores que darão ao analista a regularidade, por vezes paradoxal, que construirá o discurso e caracterizará uma formação discursiva. A observação atenta dos acontecimentos históricos na busca pela identificação de discursividades, leva o analista a encarar os três primeiros séculos da colonização brasileira de maneira cautelosa, procurando identificar marcas da opacidade dos dados. Compreende-se, desse modo, a relação existente entre a língua portuguesa e o projeto colonial lusitano para o período.

Antes da emergência do Estado burguês, a religião desempenhava importante papel na organização social. Seu poder se estendia da vida privada às decisões governamentais. O Papa, vigário de Deus, arrogava para si o prestígio do antigo Império Romano e muitos reis, por motivos vários, o apoiavam nisso. Esse quadro sofre sensível mudança quando no século XVI, Martinho Lutero, primeiro expoente da Reforma Protestante, afirma categoricamente: “o justo viverá da fé”. A antiga dicotomia fé *versus* obra está novamente diante da cristandade e na ruptura formada por ela está a leitura.

A leitura não era popularizada. Muito pelo contrário, mesmo entre os religiosos, eram poucos os que liam ou tinham acesso a boas bibliotecas. Nesses casos, a leitura não tinha por objetivo a interpretação, uma vez que essa já havia sido revelada e tudo o que se dissesse contra ou além dessa revelação poderia ser considerado heresia. O povo recebia dos clérigos uma versão empobrecida dessa cultura letrada, pois a principal finalidade da interlocução entre religião e plebe era a cristianização.

Lembremos que nessa época os livros eram escritos, em sua maioria, em latim. Leiamos o que disse Anchieta sobre a educação dos meninos do Brasil e verifiquemos a menção a memorização e ao ensino de latim.

Os meninos da Escola primária, que completam o número de oitenta, dão mostra incomum de sua virtude. Com muita aplicação, procuram traçar as primeiras letras, para se poderem transferir depois às aulas de latim. Atraídos pelos prêmios, *envidam grande esforço nas freqüentes disputas a respeito da doutrina cristã, que decoram cantando*, e das regras da aritmética.³

A ideia de que a fé provinha do ouvir e que não se podia pensar em uma interpretação individual da verdade divina é o fator diferencial entre o sistema de ensino jesuítico e o de ordens protestantes. Sob o manto do “direito à” o protestantismo traz a responsabilização não somente pelas obras, mas também pela interpretação da lei divina, por isso a alfabetização e a publicação de bíblias em linguagem vernácula estiveram sempre em suas práticas. A esse respeito é enriquecedor citarmos Berenblum (2003), que diz: “a repercussão da Reforma e, com ela, o avanço da consolidação das línguas vernáculas não teriam sido alcançados sem a sua conjunção com a acelerada difusão do capitalismo impresso” (p.35). Citando Anderson (1993), o autor lembra que a imprensa foi uma das primeiras formas de expansão da empresa capitalista e que, portanto, visava mercados mais promissores que o pequeno grupo de leitores de latim, e para isso a alfabetização em vernáculo era uma grande aliada.

Devido a esse movimento, tanto religioso quanto econômico, dá-se o início do ensino do vernáculo nos países protestantes durante os séculos XVI e XVII. A Contra-reforma católica desenvolveu um sistema de ensino que fez largo uso do vernáculo, contudo, podemos dizer que esse uso não chegou, no início, a se caracterizar um “ensino de vernáculo”. Teríamos aí uma das razões do pouco uso do português no Brasil nesse primeiro momento de gramatização do português no Brasil.

³ Carta ânua da Província do Brasil, de 1583, do provincial José de Anchieta ao geral Pe. Cláudio Acquaviva – Bahia do Salvador, 1/1/1584.

É claro que o português foi sempre usado pelo colonizador português como a língua da administração, mas falamos de um uso que vai além do simples formalismo, estamos pensando um uso que se dá através das relações entre sujeitos, formando assim relações de poder que são políticas sem serem governamentais. Os estudos sobre esse primeiro momento da colonização nos mostram que esse poder está de posse de outra instituição, a igreja, especialmente da Companhia de Jesus.

Havia entre Portugal e a Igreja um pacto que se pode chamar Projeto Colonial. A partir do estudo dos fatos relatados pela história, compreendemos que a Igreja tinha grande interesse em perpetuar seus poderes espiritual e secular. Para isso, o combate às doutrinas protestantes na Europa não eram suficientes, era também necessária a expansão territorial de sua abrangência, onde o alcance do Novo Mundo passou a ser assunto primordial. Já Portugal não possuía número suficiente de súditos para colonizar os grandes territórios d'além mar, o que o levou a ver na catequese uma eficiente forma de solucionar esse problema.

A Companhia de Jesus embora tenha sido oficialmente reconhecida pela Santa Sé, alguns anos antes do Concílio de Trento, 1540, fundada no contexto da Contra Reforma. Seus membros logo se notabilizaram pela fidelidade aos desígnios papais, exemplificada pela frase de seu fundador Inácio de Loyola: *perinde ac cadaver*, ou seja, disciplinado como um cadáver. Rapidamente seus membros foram chamados às missões no Oriente e na América, ficando também conhecidos por sua atuação no ensino. Nessa área, atuavam tanto como tutores da nobreza, quanto professores em comunidades indígenas nas Américas, muitas das quais vieram posteriormente a serem chamadas apenas de “missões”.

O trabalho de catequização era extremamente “útil” à Corte Portuguesa, pois se esperava dessa que tirasse da “barbárie” os índios, ao mesmo tempo em que se lhes incutisse “o amor ao Príncipe”. Percebemos nesse momento o discurso oficial intimamente ligado ao religioso, uma vez que tínhamos ainda na Europa uma forma sujeito religioso. Desse sujeito esperava-se um serviço a Deus, e isso fica perceptível ao lermos o que escreve Caminha, depois de descrever as riquezas da Terra nova:

Porém o melhor fruto, que nela se pode fazer, me parece que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza em ela deve lançar. E que aí não houvesse mais que ter aqui esta pousada para esta navegação de Calecute, bastaria. Quando mais disposição para se nela cumprir e fazer o que Vossa Alteza tanto deseja, a saber, acrescentamento da nossa santa fé.

A adversativa “porém” procura apagar o discurso secular, especialmente dos possíveis interesses econômicos na medida em que traz para a superfície linguística o discurso religioso através do verbo “salvar”. Embora no início o cronista chame para si a responsabilidade por esse discurso, logo se marca para “o que Vossa Alteza tanto deseja”. Percebamos que “o acrescentamento da fé” tem, nesse momento, uma significação numérica, apontando para o crescimento da religião oficial do Império.

Os interesses parecem ter sido polarizados entre os membros do Projeto Colonial, de forma que, aos poucos, Igreja e Estado se dissociam, pelo efeito de evidência, como sabemos, na Revolução Burguesa. Entretanto, ainda não é o caso nesse período, uma vez que a Coroa Lusa enuncia de um espaço no qual a religião dita a Ética, por isso Caminha ao falar das riquezas da nova terra não deixa de realçar as benesses do achamento para o “acrescentamento” da fé.

Para dar prosseguimento à política de crescimento da fé a serviço da Igreja e sob a proteção do Rei, desembarcam no Brasil, ainda na primeira metade do século XVI, membros da Companhia de Jesus. Como mencionamos acima, os jesuítas desenvolviam um forte trabalho do ensino que através do *Ratio Studiorum*, coletânea de suas práticas pedagógicas, que serviu de base para seus colégios onde eles passaram a ensinar também em terras brasileiras.

Essa prática de ensino jesuíta não era apenas um instrumento humanista, era também a representação da missão dos seguidores de Inácio de Loyola que procuraram através da valorização da subjetividade e do serviço e fidelidade ao papa, unir o catolicismo medieval às tendências renascentistas. Massimi (2003) afirma que das três principais fontes que dispomos para estudar a visão sobre o índio brasileiro durante o século XVI, “somente nestes últimos (nos Relatos Jesuíticos) pode-se reconhecer a presença de um certo interesse por fenômenos e comportamentos que hoje

consideraríamos expressivos da *subjetividade* do outro”. É justamente esse “certo interesse” pela subjetividade que irá proporcionar ao analista de discurso uma oportunidade *sui generis* para compreender como essa forma sujeito passou a significar para e pelos relatos jesuítas.

Analisando a correspondência do Padre José de Anchieta, percebe-se uma representação dos índios que justifica a presença da Companhia no Brasil, uma vez que eles estão sempre carentes: ora da conversão, ora do fortalecimento da fé cristã. São relatadas práticas culturais como avessas aos valores cristãos. Durante essa (re)leitura devemos lembrar que ouvimos/escutamos dizeres a/da Companhia de Jesus e não os/dos índios; esses não têm voz nos relatos a menos quando lhes é dada indiretamente através do relato do jesuíta.

Os colégios da Companhia de Jesus funcionavam também como centro espiritual para a comunidade que se congregava ao seu redor, de forma que nesses momentos o espiritual e o secular misturam-se e o resultado disso vai ao encontro do projeto colonial. Nesse contexto, inicialmente os índios passam a significar através da fé e dos valores cristãos para, posteriormente tornarem-se vassallos da coroa. No excerto a seguir, que relata o período da Quaresma, pode-se perceber o papel da rotina cristã em um colégio da Companhia de Jesus na colônia.

Nessa época, aqui estava o Padre Visitador, que impulsionado pelo amor desta nova seára, quis celebrar os officios da semana santa e desejou levar do Colegio todas as cousas que fossem necessarias, para a solene celebração dos officios, e durante aqueles três dias, purificou pela confissão, por intermedio de um Irmão intérprete, uma boa parte dos Indios, que na festa da Pascoa se tinham de confortar no sagrado banquete do Corpo de Cristo. (ANCHIETA, José de. 1534-1597. Pg. 400)

A colônia é vista como uma seara, termo usado no discurso religioso para designar uma região propícia ao trabalho missionário, o que era esperado de uma ordem como a Jesuíta que tinha o objetivo de contribuir com a Glória de Deus, através da obediência ao Papa. Esse ponto é importante para o que estamos procurando compreender, pois deixa claro que o propósito do trabalho jesuíta era o de alcançar o

maior número de almas para o catolicismo, evitando assim que os ares do protestantismo chegassem por aqui. É também importante para percebermos que a ruptura com o governo português, no século XVIII, não ocorreu de maneira repentina ou por capricho de Pombal, mas é fruto da tensão entre propósitos conflitantes que durante dois séculos compartilharam um mesmo espaço enunciativo, em um discurso que além da heterogeneidade tinha por característica a polarização de interesses.

Outro fator é o fato de as confissões serem feitas na língua indígena através de um intérprete. Portugal já desenvolvia uma prática desde o século XV no que tange aos intérpretes. Ora levavam-se a Portugal filhos das terras conquistadas para aprenderem a língua da corte, ao que se chamava “filhar”; ora deixavam-se portugueses nessas terras para que aprendessem a língua e os costumes locais. A esses últimos davam-se os nomes de tangomãos, lançados ou línguas.

Na carta de Pero Vaz de Caminha menciona-se a pretensão de se “filhar” a alguns índios, contudo essa ideia foi logo abandonada e optou-se por se deixar na terra dois homens para que aprendessem a língua dos locais.

Sobre isto acordaram que não era necessário tomar por força homens, porque era geral costume dos que assim levavam por força para alguma parte dizerem que há ali de tudo quanto lhes perguntam; e que melhor e muito melhor informação da terra dariam dois homens destes degredados que aqui deixassem, do que eles dariam se os levassem, por ser gente que ninguém entende. Nem eles tão cedo aprenderiam a falar para o saberem tão bem dizer que muito melhor estoutros o não digam, quando Vossa Alteza cá mandar. (A Carta de Pero Vaz de Caminha)

A opção por “línguas” e não pelos “filhados” dá-se por vários motivos, mas especialmente por estes não serem considerados confiáveis já que “era geral costume” que dissessem tudo o que imaginavam quererem seus interlocutores. Porém, Mariani (2007) lembra-nos que “os línguas só não são descritos como pouco confiáveis quando já estão cristianizados”.

Em outro trecho da correspondência de Anchieta é mencionado o fato de vários intérpretes estarem sendo aceitos pela Companhia de Jesus.

Aqui foram recebidos na Companhia o Irmão Pero Corrêa, dos principais dêste reino e grande sabedor da lingua dos Indios, que nos trouxe valioso auxílio para a conversão dos infieis, não só pela muita autoridade, que tem entre eles, como pelo exatissimo conhecimento da lingua; os Irmãos Antonio Rodrigues, Manuel de Chaves, Fabiano, Antonio, todos intérpretes dos Indios. (ANCHIETA, J. pg. 38)

Percebe-se que a Pero Corrêa é dada grande notoriedade “não só pela muita autoridade” que supostamente tinha entre os índios, mas principalmente “pelo exatíssimo conhecimento da língua”. Pero Corrêa e os outros irmãos intérpretes dos índios serviam de língua à Companhia, e faziam esse serviço de um lugar autorizado, o de cristão missionário. Todo o trabalho de cristianização vai sendo estruturado no ensino de conceitos e costumes que se instauram por força de um monolinguismo.

Os intérpretes jesuítas desenvolviam de maneira plena o que Mariani (2007) afirma ter sido o papel do *língua*. Nas palavras da autora, “é possível dizer que, colocadas em circulação a partir dos corpos dos línguas, as línguas constituem não somente um saber linguístico a ser partilhado, mas também práticas sociais, culturais, religiosas a serem aprendidas ou impostas”. No relato de Anchieta percebemos que as confissões ao Padre Visitador foram mediadas pelo intérprete, como também a insistência de Anchieta em relatar a observância da Quaresma por parte dos índios, demonstrando que não só eles estavam aceitando a fé cristã, mas que adquiriram seus hábitos. Fala-se de um “exatíssimo” conhecimento por parte de Pero Corrêa, sobre a língua indígena. A esse respeito Maraini (2007) lembrar que:

Os línguas (sejam portugueses, sejam habitantes nativos da terra desconhecida) detém um poder de negociação, são mediadores, ocupam um lugar ainda não estabelecido, que é o lugar do gramático/da gramática. É o corpo significante, atravessado pela linguagem em sua radicalidade. (MARIANI, 2007, pg. 90)

A língua da administração da colônia era sem sombra de dúvidas a portuguesa. Todavia percebe-se que no dia a dia deste “novo mundo” o que importava era saber comunicar-se em língua geral, na língua dos índios. Nesse processo, a Companhia de Jesus teve um papel extremamente importante, pois além de divulgar/impor a cultura cristã, esteve sempre à frente na aprendizagem da língua dos índios. Diversas passagens da correspondência de Anchieta dão visibilidade ao fato de que a Companhia estava mais preocupada em aprender a língua dos índios do que em lhes ensinar o português, como na passagem abaixo.

De maneira que nos mandassem para cá os indispostos de lá, desde que tenham propensão à virtude, os quais aqui se curariam com os trabalhos e bondade da terra, como temos experimentado nos enfermos que de lá vieram, e aprenderiam a lingua dos Indios. (Cartas de Anchieta, pg. 68)

Essa postura dos jesuítas parece contrariar outras tantas passagens nas quais a suposta barbárie dos índios é realçada e significada através de sua língua. Entretanto, entendemos que essa contradição está na base de uma prática languageira que irá, desde sempre, significar o que virá a ser chamado português brasileiro, criando para esse uma historicidade própria.

Mariani (2007) percebeu, ao analisar significantes dos *línguas* nas colônias portuguesas na África que “nesse momento histórico, legisla-se sobre o corpo daqueles que sabem as línguas, administra-se a pessoa do *língua*: sua liberdade, seu direito de ir e vir, sua utilidade” (pg.110). Ainda segundo a autora, “no século XVI, a legislação passa também a incidir sobre as línguas, sobre seu ensino na pedagogia religiosa, sobre a necessidade de se redigirem gramáticas e vocabulários como forma de se produzir um conhecimento que prescindia do falante nativo” (pg.110), dessa forma o Estado objetiva o saber a língua, desvinculando língua e sujeito, produzindo como efeito de sentido a a-historicidade da língua.

Com o início efetivo da colonização do Brasil, teremos, segundo Freyre (2004), o primeiro caso de colonização, por parte de uma potência europeia, com fixação no novo território e base agrícola e familiar. Segundo o autor

A escassez de capital-homem, supriram-na os portugueses com extremos de mobilidade e miscibilidade: dominando espaços enormes e onde quer que pousassem, na África ou na América, emprenhando mulheres e fazendo filhos, em uma atividade genésica que tanto tinha de violentamente instintiva da parte do indivíduo quanto de política, de calculada, de estimulada por evidentes razões econômicas e políticas da parte do Estado. (FREYRE, 2004, pg. 70)

Em seu clássico, *Casa-grande e Senzala*, Freyre argumenta que a formação histórica portuguesa, familiarizada à mistura de raças, provenientes de sua situação limítrofe entre continentes e de sucessivas invasões, foi decisiva para o sucesso de um projeto como o da colonização do Brasil. O novo território possuía não só uma extensão territorial muito maior do que a lusitana, mas condições geográficas extremamente desafiadoras aos colonos, por serem absolutamente diferentes das europeias. A diferença climática impedia quase por completo o aproveitamento do conhecimento de solo e clima do colono. Contudo, potencializou o uso da gente local, numa relação que foi muito além da aquisição de conhecimentos, passando, como já dissemos, pela (re)significação do espaço e do sujeito.

Citando Leroy-Beaulieu, Freyre (2004) afirmou que nos dois primeiros séculos da colonização, há ausência completa de um sistema regular e complicado de administração, o que caracterizaria o começo da vida brasileira. Segundo o economista francês (Leroy-Beaulieu *apud* Freyre), “*la liberté d’action que l’on trouvait dans ce pays peu gouverné*”. Acreditamos que essa “liberdade de ação”, presenciada entre os colonos na organização familiar, por exemplo, pode também ser estendida às práticas languageiras desses dois primeiros séculos da colonização. Embora tenhamos um ensino do português através da Companhia de Jesus, esse ensino não era regular e universal, mas temporário e esporso. O testemunho deixado por Anchieta em sua correspondência parece bastar para percebermos que a aprendizagem da língua geral por parte dos pregadores, era mais importante para a missão da Companhia do que o ensinar o português, a língua da administração. Segundo Orlandi (*apud* Mariani) “*le rapport de colonisation produit ce clivage – disjonction obligée, hétérogénéité linguistique,*

duplicité – qui atteint la matérialité de la langue brésilienne. C’est une marque de naissance travaillée de plusieurs façons tout au long de son histoire”.

Diante da heterogeneidade linguística, tentou o Estado português amenizar essa realidade através de uma política de línguas gerais, com a qual, buscava-se um discurso homogeneizante. A respeito do conceito de língua geral e de qual(quais) língua era essa, há ainda muitas incertezas, porém, o texto de Borges (2001) traz um conceito bastante apropriado para nossa reflexão. Diz o autor que língua geral como instituição colonial “refere-se à instauração de um processo linguístico-discursivo ocorrido em contexto histórico bem determinado, durante o qual entraram em contato (e em conflito) com representantes de dois mundos que, no plano imediato, eram mutuamente irreduzíveis”.

No Novo Mundo dividiam o espaço enunciativo vários grupos, dentre os quais também havia suas divisões. Nesse sentido podemos falar das diferentes discursividades presentes entre os portugueses, posições diferentes e, por vezes, antagônicas, entre missionários e colonos, tinham suas diferenças marcadas pelas várias FDs nas quais se inscreviam as nações indígenas em razão de seus costumes. Nesse sentido, suas vozes foram silenciadas pelo processo de colonização, restando-nos daquela época apenas a representação dada pelo português através de seus textos. Esses vários discursos se dão no Brasil a partir da (re)significação do espaço e da cosmovisão dos povos envolvidos, pois não só o mundo dos ameríndios foi modificado, também o foi o Europeu, como demonstrou Orlandi em seu livro *Terra à vista*.

Havia, portanto, um projeto, no sentido de tentar impor uma determinada prática baseada em uma memória, uma imagem de mundo e de sujeito que ia ao encontro da discursividade europeia. Nas palavras de Borges (2001), “a interpretação da vida indígena (organização social, língua e religião) e da vida colonial encontrava-se sob o estrito controle dos colonizadores”. Esse controle, além do socioeconômico imposto pela Metrópole, a partir da política de Capitânicas Hereditárias, era fortemente imposto pela igreja. Nas cartas de Anchieta, ao explicar a rotina dos Colégios da Companhia, o clérigo descreve as práticas que levavam, regularmente, as pessoas à Capela do Colégio para rezar.

Na doutrinação dos Índios guardamos a mesma ordem: duas vezes por dia são chamados á igreja, pelo toque da campainha, ao qual acodem as mulheres daqui e dali, e lá recitam as orações no próprio idioma, recebendo ao mesmo tempo contínuas exortações, e se instruindo em tudo quanto respeita ao conhecimento da fé. (Trimensal de Maio a Agosto de 1556).

A doutrinação dos índios, bem como a miscigenação das famílias que começa a existir, prescinde de uma única língua. Contudo, fatores de ordem prática, tanto catequética quanto administrativa, carecem de uma forma de veiculação discursiva única, pois até a expansão da língua geral os diferentes discursos materializavam-se também em diferentes línguas: tupi, para os diferentes grupos e subgrupos tupi, português e francês para os principais colonizadores, línguas gerais para os mestiços e as demais línguas tribais. É nesse momento, valendo-se do processo de formalização dos laços familiares e das características dessas famílias em formação, que a empresa colonial instaura um novo espaço discursivo, homogeneizante, para a língua tupi. Nas palavras de Borges (2001) “quando o tupinambá se generaliza, tornando-se um instrumento do domínio português (procedimento que pode ser denominado *destrribalização do tupinambá*), instaura-se um processo de diglossia entre um tupinambá tribal e um destrribalizado.”.

Nesse momento da colonização o português, embora fosse a língua do colonizador e oficialmente se advertisse sobre a importância de seu ensino, não servia aos propósitos de domínio e silenciamento discursivo no espaço enunciativo brasileiro. É necessário se estimular junto com o casamento interétnico o uso da língua geral. Essa língua destrribalizada, como diz Borges, é resignificada, pois deixa de funcionar a partir de uma posição ligada aos nativos da terra para significar desde uma formação discursiva ideologicamente comprometida com a empresa colonial.

A destrribalização do tupinambá passa, evidentemente, por sua gramatização. Como lembra Auroux (2009) “nunca será demais observar que a gramatização da língua europeia é absolutamente contemporânea da dos outros continentes, em particular das línguas ameríndias”. Isso vale para a “*Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*”, do Padre José de Anchieta, que aparece em Coimbra no ano de 1595. Essa língua destrribalizada que teve sua memória silenciada por um discurso alienígena foi

largamente utilizada pela Companhia de Jesus no processo de conversão dos índios e incentivada pelo Estado Português que colhia da conversão à dominação das tribos.

Para Borges (2001), o uso da língua geral pelos jesuítas:

Tinha como objetivo evitar: a) a heterogeneidade na interpretação dos textos sagrados e na pregação e b) a dependência aos intérpretes não-eclésiásticos. Estes dois pontos visam manter controlada a polissemia e a dispersão de sentidos, e a produção de um discurso de autoridade e sagrado que não pudesse sofrer reversibilidades diante dos catequizandos. (BORGES, 2001, p. 204)

Acrescentaríamos o fato de que esses objetivos ligam-se ao processo de reforma de práticas pelo qual passou a Igreja Católica Romana que ficou conhecido como Contra-reforma e que, como já apontamos, autorizou o uso do vernáculo nas pregações visando frear o crescimento da Reforma Protestante na Europa e impedir que chegasse à América. A esse respeito Freyre nos lembrou que o filtro usado por Portugal para colonizar o Brasil foi religioso. Não importava a saúde ou a raça do colonizador, mas se esse professava a fé romana.

As línguas gerais serviram para encobrir a diversidade existente entre as várias tribos, criando o imaginário de que, na costa do Brasil, falava-se uma única e homogênea língua. A diversidade era exposta de forma negativa e podemos ver essa polarização na maneira como foram nomeadas essas línguas. O *abanheenga* era a “língua (ou fala) de gente”, enquanto que o *Nheegaíba* representava “língua (ou fala) ruim”, conforme Borges (2001), Ilari (2006), entre outros. Segundo Borges, “esta última categoria discursiva englobava os grupos estigmatizados como de ‘línguas travadas’ (expressão cunhada para referir ao conjunto das demais línguas indígenas não-valorizadas e, portanto, indiferenciadas)”.

Esse imaginário sobre as línguas começa a significar especialmente na colônia que passa a significar pela discursividade a ela imposta. Os índios já convertidos servem como reprodutores do discurso jesuíta, materializado na “língua boa”, que mantém uma ligação com a igreja e posteriormente com a vida econômica da colônia. A terra que aos poucos vai sendo ocupada, passa a ser significada em língua geral, o que fortalece o processo de domesticação da realidade local. Segundo Souza (1977:45) *apud* Borges

(2001), essa domesticação consistia em “fazer viver o novo mundo sua própria linguagem, mas em prol dos interesses mercantilistas. Isto era organizar a vivência colonial, o próprio discurso regional”. Os jesuítas, através de suas práticas discursivas, buscavam minimizar as diferenças entre as nações indígenas, silenciando vozes históricas e distanciando os indígenas de sua identidade pela conversão que os (re)significa.

É por essa razão que a expansão portuguesa na América se deu de maneira muito diferente da orquestrada inicialmente, quando a Corte loteou a nova terra em capitâneas, como já havia feito em outras possessões na África. A penetração em território brasileiro deu-se através de centro irradiadores dos quais muitas expedições saíram. Lembra-nos Ilari (2006)

Embora esse processo tenha sido realizado em nome de Portugal, seus agentes não foram portugueses típicos. Nos movimentos de expansão territorial, e nos grandes ciclos econômicos que os motivaram, sempre foi preponderante a presença de índios, negros e mestiços, falantes de uma língua que não poderia ser o português lusitano, mas somente um português marcado por fortíssimas interferências das línguas indígenas e africanas. (ILARI, 2006, pg. 51)

Nesse período podemos mesmo dizer que não havia uma expansão em língua portuguesa mesmo que marcada por interferências, mas uma língua geral que carregava consigo o discurso colonial e o peso da homogeneização. Contudo ao se fazer uma história das ideias linguísticas, tomando por base teórico-metodológica a Análise de Discurso, deve-se compreender a materialidade histórica e seu real e, no caso brasileiro, significa entender o modo pelo qual se constitui politicamente a Península Ibérica.

Todavia, o século XVII foi muito conturbado no que se refere à sucessão no trono português. Com a morte precoce de D. Sebastião na batalha de Alcácer-Quibir, a coroa portuguesa é dada a Felipe II da Espanha após um breve governo do Cardeal-Rei D. Henrique I, dando início ao período que ficou conhecido como União Ibérica, no período de 1580 a 1640, quando a independência de Portugal é restaurada e tem-se início a dinastia de Bragança com D. João IV.

A nós interessa compreender como essas discursividades sustentaram a política de línguas da época que se realizava em meio a processos de rupturas e resistências. Tanto que tivemos uma política linguística para a colônia que se inscreveu no âmbito das ações de afirmação nacional pelas quais passava Portugal. Por outro lado, na primeira metade do século XVIII, discutia-se o status da língua portuguesa frente ao castelhano, como se pode depreender da declaração de Rafael Bluteau, datada de 1727, vejamos:

No ano de 1668, cheguei a este reino e, desde aquele tempo, raro foi o dia em que não me aproveitasse de alguma notícia da língua portuguesa... [imaginava-se que a língua portuguesa era] casualmente formada de vários fragmentos da língua mourisca e castelhana... Também houve quem com rústica simplicidade me disse que não merecia a língua portuguesa tanto trabalho. A razão deste disparate é que, na opinião da maior parte dos estrangeiros, *a língua portuguesa não é língua de per si*, como é o francês, o italiano, etc., mas língua enxocada e corrupção do castelhano, como os dialetos, as linguagens particulares das províncias, que são corrupções das línguas, que se fala na corte e cabeça do reino... Sobre esta errada apreensão, tenho tido grandes debates com estrangeiros de porte e literatos. A razão em que se fundam é que muitos vocábulos portugueses são radicalmente castelhanos, mas truncados e ciminutos; falta que (segundo eles dizem) denota a sua pouca derivação (SILVA, 2009).

Nota-se que a língua portuguesa ainda não gozava de uma imagem de língua autônoma, pois ao desvencilhar-se do governo de Castela, Portugal precisava de uma política linguística que fortalecesse o idioma numa clara tentativa por distanciar-se da imagem de “língua enxocada” de “corrupção do castelhano”.

Esse período coincide com o Iluminismo que, em Portugal, tem seu representante na pessoa do Marquês de Pombal, primeiro ministro de D. José e principal encarregado pela reconstrução do país após o terremoto de 1755. Essa observação nos impede de pensar que as Reformas Pombalinas, em especialmente o Diretório dos Índios, foram políticas que se originaram única e exclusivamente de uma disputa pelo poder entre o Estado Português e a Companhia de Jesus. Muito embora a disputa pelo controle sobre os índios e sobre as terras que os Jesuítas detinham na colônia fosse um

forte fator, não se pode ignorar que os discursos que passaram a fazer frente aos jesuítas só passam a produzir sentidos em condições de produção dadas, apagando outras tantas possibilidades que foram então silenciadas para que essa discursividade emergisse.

A partir dessa percepção podemos compreender como os diferentes documentos do início do século XVIII inscrevem-se num conjunto de enunciados cujo discurso fortalecerá a língua portuguesa na colônia, passando não só a negar às línguas gerais o lugar que até então ocupavam, mas também a apagá-las da memória de brasilidade constituinte da forma sujeito brasileiro. Esse conjunto de documentos que versam sobre a língua na colônia é geralmente considerado como a primeira vez que a metrópole portuguesa oficializa uma política linguística para a América Portuguesa.

Tal posicionamento político, especialmente o materializado pelas Reformas Pombalinas, foi alvo de muitos estudos, sejam na área da educação ou na área da linguística. Entretanto, interessa-nos perceber que nesse momento a língua que no Brasil está diretamente envolvida nas relações cotidianas dos falantes passa a deslocar-se no movimento que Borges (2001) chamou de desindianização/reindianização da língua geral, passando o português a ser difundido como língua (possível) para o Estado brasileiro.

Na Ordem Régia dirigida ao Governador do Maranhão, em 1722, afirma o Rei que embora se reconheça o bom serviço prestado pelos religiosos nas Aldeias, “devia ser mui conveniente ao serviço de Deus e meu que não as instruem na instrução da Religião Católica na sua mesma língua, mas que os ensinem a falar português”. Essa é uma das primeiras manifestações do governo Português sobre o ensino da língua na Colônia, mas a esta se segue outras sempre com a mesma recomendação: que se ensine a língua portuguesa aos índios. São essas as condições de produção que levam Portugal a preocupar-se em estabelecer uma política de língua para o Brasil, como dá visibilidade o excerto a seguir.

Dom João (...) faço saber (...) que por ser conveniente ao serviço de Deus, e meu de que os Índios que são da vossa administração sejam instruídos na Religião Católica na sua mesma língua. Me parece recomendar-vos de que os Missionários que houverdes de por nas

Aldeias, que vos estão entregues sejam muito práticos na língua dos índios (...) porque não sendo cientes na dita língua todo o trabalho que tivessem em os doutrinar será inútil (...) e que depois de estarem capacitados na verdadeira fé, lhes ordeneis ponham todo o cuidado em que os ditos Índios saibam a língua Portuguesa porque assim mais facilmente receberão com mais conhecimento a nossa Religião (...) executeis pontualmente esta minha Real Ordem.

A primeira parte dessa Ordem esboça a maneira como a Metrópole via a questão linguística na Colônia, ou seja, os índios deveriam ser catequizados, pois isso era bom para o serviço de Deus, ou seja, fortalecer-se-ia a Igreja Católica, igreja oficial do Estado Luso, de maneira que a Reforma seria mantida distante da América Portuguesa. Por outro lado, também seria de proveito para o serviço do Rei já que os índios seriam inseridos em seu serviço, como vassalos obedientes à Coroa, prontos para combater por Portugal e defender/expandir suas fronteiras. Já na segunda parte do texto o Rei determina aos religiosos que executem também o ensino da língua portuguesa “porque assim mais facilmente receberão com mais conhecimento a nossa Religião”. A locução conjuntiva introduz uma oração subordinada adverbial causal que produz um efeito de justificativa ao ensino da língua portuguesa, o que dá visibilidade na opacidade do texto às relações entre Estado e Igreja, em que aquele instala formas de fazer-dizer sem romper com a Ordem Religiosa quando diz “do bom procedimento que tem os seus Religiosos nas Aldeias”, e que o ensino da língua portuguesa será mui conveniente ao serviço de Deus, porque assim mais facilmente se tornarão cristãos. Contudo, no entrecruzamento desses discursos, as relações Estado e Igreja não alteram as práticas político-linguísticas, como aponta o excerto:

Dom João (...) Faço saber a vós (...) que se tem por notícia que os Índios (...) não só não são bem instruídos na língua Portuguesa, mas que nenhum cuidado se põe que eles a aprendão, de que não pode deixar de resultar em grande desserviço de Deus e meu (...) Me pareceu ordenar-vos como por esta o faço de que ponhais neste particular uma eficaz diligência de que os ditos Índios (...) se façam mui práticos na língua Portuguesa (...) (Ordem Régia para o superior das Missões do Estado do Maranhão)

Nota-se uma relação de tensão e não de ruptura entre as instituições marcada pelo uso da locução *não só...mas que* associada às más notícias e pelo intensificador *grande* ligado ao resultado previsto, um “desserviço de Deus e meu”. Essa tensão alcança seu ápice com as Reformas Pombalinas, promulgadas pelo Primeiro Ministro de Dom José I, o Marques de Pombal, quando expulsa os jesuítas do Brasil, e torna o ensino na Colônia laico, resignificando a posição de Portugal entre as mais recentes correntes do ensino iluminista da Europa. No Diretório dos Índios temos pela primeira vez o delineamento de uma política linguística para a colônia, quando a língua geral é taxada de “invenção diabólica” e veementemente proibida em favor da portuguesa.

A política pombalina marcará o início do ensino efetivo da língua portuguesa no Brasil, o que não significou a universalização do ensino, pois a rede Escolar laica não obteve sucesso pleno nem na Europa, nem no Brasil. Destarte, a língua portuguesa passaria paulatinamente, a ocupar o lugar das línguas gerais, durante mais dois séculos de resistência, entendida aqui como a “condição para que os sujeitos e os sentidos possam ser outros, fazendo sentido no interior do não-sentido” (Orlandi, 2012, p.231) e memória, memória discursiva da/na língua, segundo Payer (2006). Esses conceitos nos possibilitam compreender em que bases discursivas o sujeito brasileiro passará a aprender a falar a língua da administração, e dessa forma a significar a língua portuguesa como sua. Com isso, a política monolíngue vai se alargando como lugar da identificação e do pertencimento. Vejamos que o documento do Diretório dos Índios se inscreve na tensão entre os discursos da língua e dos discursos civilizatórios em que aquela é condição para esta, pois termos como civilidade e racionalidade opõem-se à rusticidade e ignorância e constroem uma acusação aos jesuítas de terem propositalmente privado os índios dessa necessária aptidão.

Entretanto a condição *sine qua non* para ocupar-se essa posição sujeito, isto é, civilizado, é o conhecimento da língua, pois nela encontram-se as bases para a religião e cultura, como podemos ver nos enxertos abaixo.

Sendo Sua Majestade servido pelo Alvará com força de Lei de 7 de Junho de 1755, abolir a administração Temporal, que os Regulares exercitavam nos Índios das Aldeias deste Estado; mandando-as

governar pelos seus respectivos Principais, como estes pela lastimosa rusticidade, e ignorância, com que até agora foram educados, não tenham a necessária aptidão, que se requer para o Governo(...) (Diretório dos Índios, art. 1º)

Não se podendo negar, que os índios deste Estado se conservaram até agora na mesma barbaridade, como se vivessem nos incultos Sertões, em que nasceram, praticando os péssimos, e abomináveis costumes do Paganismo, não só privados do verdadeiro conhecimento dos adoráveis mistérios da nossa Sagrada Religião, mas até das mesmas conveniências Temporais, que só se podem conseguir pelos meios da civilidade, da Cultura, e do Comércio: E sendo evidente, que as paternais providências de Nosso Augusto Soberano, se dirigem unicamente a cristianizar, e civilizar estes até agora infelizes, e miseráveis Povos, para que saindo da ignorância, e rusticidade, a que se acham reduzidos, possam ser úteis a si, aos moradores, e ao Estado: Estes duos virtuosos, e importantes fins, que sempre foi a heróica empresa do incomparável zelo dos nossos Católicos, e Fidelíssimos Monarcas, serão o principal objeto da reflexão, e cuidado dos Diretores. (Diretório dos Índios, Art. 3º)

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as Nações, que conquistaram novos Domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos Povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que se introduz neles o uso da Língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração, e a obediência ao mesmo Príncipe. Observando pois todas as Nações polidas do Mundo, este prudente, e sólido sistema, nesta Conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidaram os primeiros Conquistadores estabelecer nela o uso da Língua, que chamaram geral; invenção verdadeiramente abominável, e diabólica, para que privados os Índios de todos aqueles meios, que os podiam civilizar, permanecessem na rústica, e bárbara sujeição, em que até agora se conservavam. Para desterrar esse perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos Diretores, estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Língua Portuguesa, não consentindo por modo algum, que os Meninos, e as Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas Nações, ou da chamada geral; mas unicamente da Portuguesa, na forma, que Sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora se não observaram com total ruína Espiritual, e Temporal do Estado (...). (Diretório dos Índios, art. 6º)

(...)E porque, além de ser prejudicialíssimo à civilidade dos mesmos Índios este abominável abuso, seria indecoroso às Reais Leis de Sua Majestade chamar *Negros* a uns homens, que o mesmo Senhor foi servido nobilitar, e declarar por isentos de toda, e qualquer infâmia, habilitando-os para todo o emprego honorífico: Não consentirão os Diretores daqui por diante, que pessoa alguma chame *Negros* aos Índios (...). (Diretório dos Índios, Art. 10)

(...) recomendo aos Diretores, que apliquem um incessante cuidado em facilitar, e promover pela sua parte os matrimônios entre os Brancos, e os Índios (...) Para facilitar os ditos matrimônios, empregarão os Diretores toda a eficácia do seu zelo em persuadir a todas as Pessoas Brancas, que assistirem nas suas Povoações, que os Índios tanto não são de inferior qualidade a respeito delas, que dignando-se Sua Majestade de os habilitar para todas aquelas honras competentes às graduações dos seus postos, conseqüentemente ficam logrando os mesmos privilégios as Pessoas que casarem com os ditos índios (...). (Diretório dos Índios, Art. 88 e Art. 89)

No Artigo 6º, o documento estabelece a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa nas aldeias. No entanto, o que nos interessa é perceber que os sentidos que fundamentam o Diretório materializam-se no discurso sobre a forma-sujeito que se (trans)forma através da língua: “introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos Povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes” (art. 6º). Logo, a língua é condição de civilidade porque ela funciona imaginariamente pela memória dos sentidos que instala como monolíngues.

O Diretório dos Índios marca o início de uma ingerência do Estado nos assuntos linguísticos, destituindo a igreja da administração das missões, passando para o domínio do Estado pelas chamadas de Aldeias ou vilas. Esta injunção dos sentidos entre Estado e Igreja representará um acontecimento discursivo, uma vez que produzirá efeitos de sentido na constituição de uma brasilidade distinta da que até então vinha se enunciando. Essa historicidade brasílica é agora fortemente significada pela/na língua portuguesa, de maneira que, no século seguinte ao Diretório, já será possível levantar uma discussão a respeito da designação da língua falada no Brasil. É a respeito desse período de legitimação de um Estado-nação brasileiro que iremos tratar no capítulo seguinte.

CAPÍTULO III

O MONOLINGUISMO COMO ESPAÇO DE LEGITIMAÇÃO DO ESTADO/NAÇÃO

O surgimento de uma nova organização já se fazia sentir através de políticas de acumulação de capital, da centralização do poder e do fortalecimento de uma nova classe econômica, a burguesia. Esses fatores irão, ao longo dos séculos XVI, XVII e XVIII, formar as condições necessárias ao surgimento e permanência de uma nova forma de governo, bem como irá (re)criar o conceito de nação, dessa vez atrelando-o ao de Estado.

Os antigos poderes passam a perder força, e são aos poucos resignificados em uma nova forma de Estado. As Revoluções Burguesa e Industrial mexem profundamente nas sociedades, alterando as formas de produção. Em uma visão materialista da história deve-se sempre partir da forma de produção, pois são as alterações por elas sofridas que irão possibilitar uma mudança ideológica e, conseqüentemente, o surgimento de uma nova discursividade. Isto ocorre, portanto, de maneira cíclica, pois ao mesmo tempo em que as alterações possibilitam novos sítios de significância, não poderiam significar sem elas, posto que não se pode falar, como nos lembra Pecheux, de um discurso original que não parta de outros anteriormente existentes. Uma das alterações mais significativas, locus privilegiado para compreendermos as bases do monolinguismo no Brasil, dessa ordem no/do poder é a ocorrida com a igreja.

No fim desse primeiro momento monolíngue do Brasil, considerando o conceito de monolinguismo que vimos desenvolvendo nesse trabalho, o Estado português rompe com a Companhia de Jesus, expulsando-a de suas colônias e instituindo um estudo laico. Mesmo que esse rompimento não tenha sido permanente e que a igreja continuasse a deter a tecnologia educacional, não podemos deixar de considerar seus efeitos como um acontecimento discursivo no sentido de possibilitar o surgimento de novos discursos. Esse rompimento com a Igreja na área educacional é simbólico do que estava por vir, pois o Estado Burguês viria apregoar para si a

emancipação frente à religiosidade, possibilitando novas formas de julgamento, maneiras de ver e dizer o mundo baseadas em uma concepção antropocêntrica, ligada à nova forma de produção capitalista.

Segundo Tckeskiss (1936)

[...] a técnica se desenvolve pela divisão do trabalho e paralelamente ao desenvolvimento da ciência. Porém, esses dois momentos, quer a divisão do trabalho, quer a ciência, somente podem existir e se desenvolver na sociedade; por sua vez uma vida social sem o desenvolvimento da técnica é impossível. [...] Na base da técnica, nascem certas relações de produção, que por sua vez provocam várias, multiformes e complexas relações sociais.” (TCKESKISS, 1936)

Através da compreensão dessa contradição, que é para a Análise de Discurso o real da história, isto é, o que lhe funda e significa, é que compreendemos o surgimento no Brasil do séc. XIX, de novas práticas linguísticas. As práticas linguísticas no nosso entendimento prescindem de novas formas linguísticas que constituem e novas historicidades.

O surgimento dos Estados-nação, segundo Hobsbawm (1990), é uma novidade. A palavra nação já existia no vocabulário da língua portuguesa, contudo seu sentido é (trans)formado, seguindo um discurso nacionalista, hegemônico a partir de meados do século XVIII. Após analisar algumas das conotações do termo nação, Hobsbawm diz que:

Qualquer que seja o significado “próprio e original” (ou qualquer outro) do termo “nação”, ele ainda é claramente diferente de seu significado moderno. Podemos, portanto, sem ir mais além no assunto, aceitar que, em seu sentido moderno e basicamente político, o conceito de *nação* é historicamente muito recente. (HOBSBAWM, 1990, p.30)

Dessa forma, surge um uso para nação que se distancia da questão étnica, ao mesmo tempo em que se amalgama ao que antes era conotação para Estado, ou seja, busca-se um alinhamento entre uma identidade cultural e uma dominação territorial, política e econômica.

É nesse sentido que podemos entender a leitura feita da máxima da Revolução Francesa “*Liberté, Egalité, Fraternité*”. Trata-se de uma busca pela homogeneização cultural, por uma igualdade que não permite a dissonância, isto é, na qual não há espaço para o diferente. O Estado Nacional nasce dessa/nessa busca. A lógica da diversidade existente nos impérios não tem mais espaço nessa concepção que tenta identificar Estado e Nação. Se antes o filtro usado para controlar a entrada de colonizadores no Brasil foi religioso, agora, na lógica do Estado Burguês, o filtro é jurídico.

Hobsbawm afirmou que no início do uso do termo e da busca da nação, ainda não se falava em uma unidade linguística. Entretanto esse ponto será longamente debatido no século XIX, quando se passou a eleger critérios para a definição da nacionalidade.

De fato, se do ponto de vista revolucionário a nação tem algo em comum, não era, em qualquer sentido, a etnicidade, a língua ou o mais, mesmo que estas também pudessem ser indicação de vínculo coletivo. Como mostrou Pierre Vilar, o que caracterizava o povo-nação, visto de baixo, era precisamente o fato de ele representar o interesse comum contra os interesses particulares e o bem comum contra o privilégio, como na verdade é sugerido pelo termo que os americanos usaram antes de 1800 para indicar a existência de nações, embora evitassem a própria palavra.” (HOBSBAWM, 1990, p. 32)

Com isso, percebemos que os sentidos de nação tornam-se outros, não só no distanciamento do uso consagrado pela língua, mas também do sentido sugerido pelos seus usos iniciais que deixariam de significar uma resistência às práticas monárquicas, justificando os privilégios através de um discurso religioso, passando para um espaço de unidade. Para o autor:

Não podemos, portanto, ler na nação revolucionária nada parecido com o programa posterior de estabelecer Estados-nações para corpos (sociais) definidos em termos dos critérios tão intensamente debatidos pelos teóricos do século XIX, tais como etnicidade, língua comum, religião, território e lembranças históricas comuns. (HOBSBAWM, 1990, p. 33)

Nesse período de formação do Estado brasileiro é que buscaremos compreender como a unidade linguística significa para o brasileiro, ao mesmo tempo em que o significa. Esse momento não pode ser delimitado pela troca de séculos, nem terá seus limites estipulados por Escolas de pensamento ou regimes políticos que existiram, pois se estende por um período que inicia antes mesmo da proclamação da independência e alcança os debates entre autores brasileiros e portugueses sobre/ em relação com a língua. Contudo, é possível afirmar, e as análises a seguir procurarão demonstrar isso, que num momento em que o Estado brasileiro busca sua legitimação o monolinguismo tem um papel preponderante.

No século XIX, especialmente, surgem inúmeras instituições que corroborarão com o Estado numa relação que procurará ser linear e sem falhas. Contudo, como já lembramos, a ideologia se constitui de/pelas falhas, portanto, os discursos estão sujeitos aos deslizos e os sentidos podem ser outros. Como disse Orlandi (2007), “o sentido não para; ele muda de caminho” (p. 13).

Os documentos que nos subsidiarão na análise formam metaforicamente uma rede na qual nos interessa os furos, pois se é verdade que as linhas lhe forma, também o é que sem os furos deixaria de ser. Assim, o sentido de uma história tradicional, linear, baseada em uma dada biografia dos grandes homens não nos interessará apenas as marcas deixadas nesses enunciados que nos possibilitam, enquanto analista, perceber o sítio da sua historicidade, pois como lembra Orlandi (2002) “não é o enunciado em sua forma empírica que fica na memória, mas a sua imagem enunciativa”. A construção dessa imagem ideal de Estado-Nação, com suas instituições e seu território, está intimamente ligada, numa relação dialética, com a construção de uma língua nacional ideal.

Uma das principais instituições criadas pelo Estado burguês é a Escola. Com a missão de propagar os valores da burguesia, a escola tem a missão de homogeneizar a cultura, apagar saberes não autorizados e instituir o monolinguismo. É de 15 de outubro de 1827, a lei imperial que “manda criar Escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”. Vejamos que nesse momento pode-se pensar que estava o povo brasileiro diante de uma real universalização do ensino, o que não ocorreu. Não nos debruçaremos nessa discussão, porém essa lei significou um acontecimento discursivo para a história do recém criado Estado brasileiro, uma vez que depois dela podemos encontrar outras semelhantes, além da criação de uma estrutura legal que viabilizará o surgimento de discursividades que culminarão na luta pelo acesso à Escola, no século XX.

Podemos perceber nessa lei uma ligação entre Escola e urbanidade, pois a criação de Escolas não está relacionada ao número de alunos existentes, mas à necessidade de urbanidade, materializada pela expressão “em todas as cidades, villas e logares mais populosos”, pois embora pudéssemos entender que “logares” se aplica também às grandes fazendas, os dados históricos nos mostram que as Escolas foram constituídas em sua maioria no espaço urbano, especialmente nas províncias mais distantes da capital, como por exemplo, os grandes colégios. Isso é um fator a ser considerado, já que até a segunda metade do século XX, o Brasil foi um país rural.

O distanciamento da maioria da população brasileira da instituição responsável não só pela universalização das letras no país, mas também pela sua correção linguística, produz um efeito que marcará a forma sujeito brasileiro. Lembramos que a relação de um povo com sua língua é mais importante do que a origem dessa língua, pois é nessa relação que pela historicidade se formará uma identidade única, diferente da anterior. Ou seja, o brasileiro, então, passa a se relacionar com a língua portuguesa diferentemente do português e isso constitui não só a identidade brasileira como a identidade da língua portuguesa, que se torna brasileira não pelas diferenças formais, mas pela história dessa relação. Portanto, os efeitos de sentido se instauram no simbólico no qual as Escolas representam enquanto lugar não alcançado e inalcançável.

O artigo 6º traz a seguinte redação:

Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as noções mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral chritã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Cosntituição do Imperio e a Historia do Brazil.” (Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827 , Página 71 Vol. 1 pt. I (Publicação Original))

Nessa normativa a leitura vem separada do ensino da “grammatica da lingua nacional”. Essa separação marca a relação do brasileiro com a língua e com sua leitura, pois, mesmo os que sabem ler podem “não saber” a gramática da língua que usam. O saber da gramática está em relação com a escrita, mas não uma relação condicional, pois essas duas instâncias do saber linguístico formam a ideia de que o brasileiro não sabe a sua própria língua. Essa política de língua produz como efeito um pré-construído, isto é, pessoas que têm uma vida de leitura ou mesmo aquelas que não se reconhecem como leitores dizem não saber a língua portuguesa e essa discursividade se constitui pelo gesto de interpretação que distingue leitura e ensino de gramática.

Nesse sentido, os processos de autoria de um saber metalinguístico se instauravam no Brasil, constituindo pelo trabalho da ideologia, uma imagem da língua nacional como algo de domínio de poucos, uma unidade que ao mesmo tempo em que pertence à nação brasileira, é dominada por uma pequena parcela que sabe sua gramática.

O Estado multilíngue que apoiou a política das línguas gerais e que possibilitou que uma identidade brasílica a partir do tupi, no limiar do século XIX, quando o Estado se coloca como autônomo, o monolinguismo entra em cena para (re)significar o sentido de nacionalidade: falar a mesma língua. Porém, diferente do monolinguismo de Derrida (2001), o brasileiro não precisará buscar d'além-mar esse outro português que é do outro. A significação da língua portuguesa no Estado brasileiro trouxe consigo uma dualidade, uma alteridade, que mais tarde durante todo o processo de descolonização linguística produzirá sentidos outros.

Ainda no artigo 6º há a presença da expressão “gramática da língua nacional” que foi muito usada na legislação do século XIX, podendo ser encontrada em documentos do século XX e da primeira década do XXI. O que essa expressão tenta apagar? O que se procura evidenciar é que existe uma língua que é da nação brasileira. Dessa forma, o enunciado se sustenta em alguns pré-construídos: o de que existe uma nação brasileira, que essa nação possui uma língua que é sua e que essa língua está gramaticalizada. O que se procura apagar são as lutas, as contradições, pois embora a citação seja de 1827, temos a mesma expressão em documentos posteriores, como no Decreto 4.690, que “crêa na Faculdade de Direito de S. Paulo e Recife as cadeiras de *grammatica e lingua nacional*”, datado de 1871.

Apaga-se o processo de formação da nação brasileira, impedindo que seus sujeitos reconheçam-se numa história de lutas e resistências, na qual os sentidos de ser brasileiro estão em constante mudança.

Na expressão “grammatica da língua nacional” também são apagadas as inúmeras línguas indígenas faladas em território brasileiro. Com esse apagamento são silenciadas incontáveis vozes que deixam de existir na história oficial. Vozes que tiveram suas culturas extintas pela colonização, culturas que morreram junto com os sujeitos que as viviam. Tais sujeitos foram mortos tanto no sentido físico quanto no discursivo, pois junto com a destruição de suas culturas, do modo de produção tradicional que organizava o viver nas Américas, antes da colonização.

Com a independência do Brasil muitos esperavam que as condições de vida melhorassem, entretanto, muitas classes sociais que durante a Colônia estiveram juntas do poder, passaram gradualmente ao esquecimento da administração e isso causou descontentamento. Dessa forma, nos primeiros anos de governo Regencial, as revoltas se multiplicaram por todo o território. Muitas dessas revoltas visavam à criação de novos Estados.

A Cabanagem foi uma revolta de natureza separatista ocorrida na província de Grão-Pará. Mesmo que muitos fazendeiros, insatisfeitos com a nova política do Estado brasileiro, tenham dela participado, ela se caracterizou como um movimento da

⁴ Grifo nosso.

população mais pobre. Índios, ainda escravizados em fazendas de forma ilegal, negros e mestiços que continuavam a servir aos interesses de poucos deram o tom a essa revolta, denominada de Cabanagem.

Entretanto, o fator que queremos realçar é que o fato de ser uma revolta de natureza popular, o idioma falado nas fileiras não era a língua portuguesa, mas o *nheengatu*, predominante na região. A esse respeito Ilari & Basso (2006) dirão:

Com relação aos aspectos linguísticos, a predominância indígena e a localização geográfica fazem pensar que a língua dos revoltos fosse o *nheengatu*. Assim sendo, não é difícil imaginar que uma revolta por melhores condições de vida tenha sido tratada pelos repressores como uma revolta étnica, cujos participantes podiam ser identificados simplesmente por seus traços físicos e por falarem o *nheengatu* ou alguma outra língua indígena. (Ilari & Basso, 2006, p. 63)

Corroborando essa linha de pensamento, temos um trecho da correspondência do Marechal Andréa, que apontará para o perigo, segundo ele, de se aceitar o alistamento da população nativa do Pará nas fileiras do exército, já que

Todos os homens de cor nascidos aqui estão ligados em “pacto secreto”, a “darem cabo de tudo quanto for branco”. Não é uma história, é fato verdadeiro, e a experiência o tem mostrado. É, pois indispensável por as armas nas mãos de outros; e é indispensável proteger, por todos os modos a multiplicação dos brancos. Se o governo concordar com esta medida, enviarei sempre aonde, quantas recrutas possa dessa Província, a troco de igual número de outras.” (Ofício do Marechal Andréa, de 18 de dezembro de 1837. Arquivo Público do Pará, Correspondência do Governo com a Corte, Ofício número 32, p. 29 v. *apud* Ricci, Magda.)

A questão étnica é relevante para esse oficial e o enunciado deixa transparecer um ideal de nação que para ele é ameaçado pelos “homens de cor nascidos aqui”. Em sua carta, Andréa busca na experiência argumentos para sua petição, dizendo que a

veracidade dos fatos é confirmada pela experiência. Nesse caso, diz o oficial, é preciso “proteger, por todos os modos a multiplicação dos brancos”. Entendemos que o discurso de proteção ao crescimento dos “brancos” toca o aspecto cultural e linguístico, de forma que na Cabanagem o que se procurou sufocar não foi uma revolta contra o Império, mas uma nacionalidade outra, cuja língua não era a mesma que se pretendia significar na expressão “língua nacional” e cujos interesses político-econômicos não coincidiam com os do poder. Outra revolta que nos interessa analisar do ponto de vista linguístico é a ocorrida em Salvador, em 1835. Essa revolta ficou conhecida como a Revolta dos Malês. Malê é como eram conhecidos os escravos muçulmanos. No Brasil se evitou, desde o século XVI, a concentração de escravos de mesma etnia e de mesma língua em uma dada região. A concentração de afrodescendentes era tão grande na Salvador das primeiras décadas de 1800 que praticar essa política se tornou impossível. Muitos dos documentos coletados da época trazem textos em árabe, pois muitos dos malês sabiam ler e escrever em árabe. Mais uma vez a administração do Estado brasileiro sufocou de maneira bárbara a revolta, silenciando vozes não só em sua individualidade, mas em sua historicidade, pois apagar os bárbaros significava higienizar a língua da nação.

O conceito de “língua nacional” constrói uma memória na qual as línguas gerais, mesmo “a mais falada na costa do Brasil”, não têm lugar, pois passou a significar língua de índio, não a língua da nação. Uma discursividade cujas marcas deixadas naquelas regiões são opacificadas por expressões tais como “linguajar”, “dialeto”, “sotaque” ou “modo de falar” caipira. E expressões que pela paráfrase apagam três séculos de língua geral e conseqüentemente três séculos de historicidade brasileira, de um monolinguismo outro, porém nosso. Isso a nosso ver significa ainda que reconhecamos as relações de força, lugares de resistência, pois a língua se reveste de formas outras, mas continua existindo.

Quanto à gramatização da língua nacional, os documentos se constituem de pré-construídos sustentando um saber metalinguístico dessa língua, logo passível de ações na Escolarização da nação. Entretanto, se estudar a “gramática da língua nacional”, inculca-se o saber construído fora da nação, como se pode ver pelos compêndios usados pelas Escolas.

CAPÍTULO IV

O MONOLINGUISMO E A POLÍTICA INTERNACIONAL DE LÍNGUA: A TRANSNACIONALIDADE E SEUS EFEITOS

Como afirmamos no capítulo anterior, o português do Brasil torna-se, no século XIX, a língua do Estado burguês e da incipiente Nação brasileira, imaginariamente, a língua do cidadão brasileiro, que se significa através dessa relação simbólica entre história e sujeito. Para tanto foram sendo criados os grandes colégios que passaram a representar o ideal de cidadão brasileiro, tanto no Império quanto na República, legitimando um monolinguismo pela imposição da língua do Estado: a língua portuguesa.

Na posição de autor referente à produção do saber metalinguístico, especialmente das gramáticas, o Estado brasileiro passa paulatinamente a gerenciar a língua portuguesa falada em seu território, pois como nos diz Orlandi (2009): “a produção de um conhecimento sobre a língua e a promoção da própria língua vão juntas. E esta é uma questão política” (p. 29). Exatamente por se tratar de uma questão política é que a produção de saberes metalinguísticos, acompanhados paralelamente pela sua difusão nos Colégios, ocuparam um lugar privilegiado na instituição de uma política linguística.

Nesse capítulo falaremos sobre a política linguística internacional do Estado brasileiro, contudo faremos uma pequena digressão que nos possibilitará visitar alguns conceitos relativos à política linguística exterior, conjugados com o comportamento do Estado frente a outras línguas nacionais faladas em território brasileiro.

Em trabalhos como os de Orlandi (2007 e 2009), e, especialmente, Payer (2006), compreendemos os discursos sobre a construção da política linguística no chamado Estado Novo, também conhecido como Era Vargas, de 1937 a 1945. Devido ao caráter centralizador e autoritário do governo brasileiro nesse período, as instituições sofreram forte pressão e em especial a Escola esteve sob a constante vigilância do Estado. As Escolas que atendiam filhos de imigrantes passaram a ser coagidas de forma

que lhe fosse interdita sua língua materna e o uso da língua portuguesa funcionasse como a construção de uma “consciência comum de brasilidade” (ORLANDI, 2009).

Como a língua materna desempenha um papel importante na relação entre língua e nação, é contra a língua materna dos imigrantes que se lança Getúlio com seus decretos procurando assim no seu discurso militante nacionalista dar lugar a uma só língua materna, a brasileira, que em seu discurso é a língua nacional. (ORLANDI, 2009, p. 118)

Dessa forma pode-se dizer que o Estado Novo não estava disposto a gerir um espaço heterogêneo, tanto que procurou, através de diferentes políticas de língua, construir uma homogeneidade na qual o monolinguismo fosse evidenciado. Essa postura na política linguística nacional permaneceu mesmo após a abertura democrática e, em 1946, cria-se uma comissão para discutir o nome da língua falada no Brasil. Na década de 1950, apenas para citar dois acontecimentos: o idioma do Brasil é a língua portuguesa e a criação da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB). Acontecimentos que instituem pelo jurídico a língua do Estado, pois a NGB é um instrumento linguístico que vai disciplinando a língua e os sujeitos.

Essa breve retomada da Política Vargas dá visibilidade às relações de força na constituição do Estado-nação de forma que a censura pela qual os imigrantes passaram não se relacionava as suas práticas linguísticas, mas a sua forma-sujeito que deveria ser (re)significada de maneira que eles e, especialmente seus filhos, fossem brasileiros e não italianos, alemães, japoneses, libaneses etc. Contudo, devemos “considerar como a dimensão de língua materna (cultural, familiar) e de língua nacional jogam ao mesmo tempo, e de modo tenso, cada uma a seu modo, na prática de linguagem” (PAYER, 2007, p.121). No entanto, continua a autora, suas memórias (PAYER, 2006) deixam vestígios, têm seus sentidos no monolinguismo “brasileiro”.

Pelo efeito produzido pelo discurso do monolinguismo tenta-se apagar vestígios, não “escutando” muitas línguas que o constitui. Nesse sentido, nossa pesquisa não pretende demonstrar que a política linguística externa brasileira é monolíngue, mas compreender como ela significa a língua nacional brasileira de forma monolíngue, ao

mesmo tempo em que convive com uma pluralidade cultural para o Brasil. O que está sendo apagado para que a língua do Brasil seja o “português falado no Brasil”? Como se equacionam pluralidade cultural e monolinguismo na política linguística externa brasileira?

Da chegada dos primeiros colonizadores aos dias de hoje temos uma diferença abissal, e, como nos lembra Mariani (2004, p.43), “discutir a instauração de uma política linguística supõe compreender, inicialmente, o modo de funcionamento dessa complexidade histórico-linguística”. Uma das bases epistemológicas da Análise de Discurso é o Materialismo Histórico. Por isso, ao estudar a trajetória da língua portuguesa no Brasil, levamos em conta a história e os acontecimentos discursivos que a significam, pois como afirma Mariani (2004, p. 44): “uma política linguística resulta das condições históricas de relações entre línguas num dado momento em um dado espaço-tempo de práticas discursivas”.

Da política de língua para a colônia, passa-se pela gramatização do português no Brasil, cujo processo constitui uma memória de língua, brasileira, fazendo significar de uma forma outra, como fala Orlandi(1990), em seu livro Terra à Vista. O processo de gramatização de acordo com Sylvain Auroux (2009), surge com o primeiro saber metalinguístico de uma língua dada e se estende indeterminadamente, nunca termina. Em nosso trabalho adotaremos a divisão feita por Guimarães (2004) e complementada por Zoppi Fontana (2009), a respeito da gramatização da língua brasileira, qual seja:

Primeiro momento: da “descoberta” até o início da segunda metade do século XIX. Nesse momento não há estudos sobre a língua portuguesa feitos no Brasil;

Segundo momento: do início da segunda metade do século XIX até o fim da década de 1930. Nesse momento temos a publicação das primeiras gramáticas feitas por autores brasileiros, o debate entre autores brasileiros e portugueses sobre a língua e a criação da Academia Brasileira de Letras.

Terceiro momento: do fim dos anos 30 do século XX até a década de 1960. Para demarcar esse momento Guimarães aponta para a criação dos cursos de Letras e para a obrigatoriedade da linguística para estes.

Quarto momento: de meados de 1960 até hoje. Esse último momento é caracterizado pela institucionalização da Linguística e o surgimento de cursos de graduação e pós-graduação em linguística.

Zoppi Fontana (2009) chama a atenção para o fato de essa periodização começar com a ausência total de conhecimento metalinguístico produzido no Brasil e ir até sua institucionalização através da linguística. Entretanto, a mesma autora acrescenta um período que começaria nos anos de 1990 e estaria ainda hoje em desenvolvimento, o da transnacionalização do Português do Brasil. Nesse momento, haveria uma preocupação do Estado em projetar sua língua em novos espaços de enunciação. Dessa forma, a língua continua sendo a língua do Estado brasileiro, porém ocupa novos espaços, projeta-se para além das fronteiras nacionais. De acordo com Zoppi Fontana (2009)

a língua brasileira na sua dimensão transnacional é significada como instrumento de penetração do Estado e Mercado brasileiros em territórios para além de suas fronteiras nacionais. Não se trata, portanto, de uma língua sem Estado (franca, global, veicular ou sem fronteiras), mas da língua do Estado e da Nação brasileiros que ultrapassa as fronteiras expandindo o seu espaço de enunciação. Uma língua transnacional, portanto, definida pelos fortes laços de identificação com a história e identidade nacionais, reformulados pelos discursos de “internacionalização” e “mercantilização” que deslocam o sentido da língua nacional. (ZOPPI FONTANA, 2009, p. 21/22)

Nesse momento surge um elemento característico dessa última fase do capitalismo, denominada por alguns de globalização ou pós-modernidade, o mercado. As formas de produção, em nosso caso a forma de produção capitalista (FPC), no interior da técnica, desencadeiam relações de produção que estão na base de multiformes e complexas relações sociais e políticas.

Em recente tese de doutoramento Leandro Diniz, ao estudar a política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade, parte dos estudos de Varela (2006) para dizer que:

Segundo a autora, embora os fenômenos de difusão “voluntária” das línguas, na esteira de projetos de expansão política, econômica e religiosa, sejam bastante antigos, não havia, até as primeiras décadas do século XX, aparelhos institucionais explicitamente encarregados de sua “gestão”. (DINIZ, 2012, p.41)

Ainda citando os estudos de Varela (*op. cit.*), Diniz destaca que a política linguística exterior nasce em países que têm em comum o fato de serem – ou terem sido – potências coloniais. Logo, essa disseminação voluntária da língua nacional torna-se uma prática presente em outras nações que não as ex-metrópoles e nas últimas décadas do século XX há:

uma reconfiguração no cenário geopolítico internacional: novos polos emergem na busca de um lugar no jogo de forças do plano internacional. A Áustria torna-se uma concorrente da Alemanha na promoção do alemão; o Brasil passa a disputar com Portugal espaços na promoção do português, tornando-se, juntamente com a Venezuela, a Argentina e o México, dentre outros, atores de políticas linguísticas exteriores. (DINIZ, 2012, p.42)

Dessa forma é que compreender os discursos que sustentam a política linguística externa brasileira, marcada e caracterizadora dessa transnacionalização do português do Brasil. No âmbito de uma política externa do Estado brasileiro, esse deslocamento projeta o Brasil política, econômica e culturalmente no quadro das nações desenvolvidas, pois “o custo de uma operação de expansão de uma língua sobre um território estrangeiro não se justificaria, entretanto, se ela não fosse concebida como uma espécie de “investimento a longo termo”, cujos objetivos serão medidos por outros critérios que não os puramente linguísticos” (*ibidem*, p.44).

No Brasil, o órgão de gestão dessa expansão da língua portuguesa está inserido no Ministério das Relações Exteriores, no Departamento Cultural do Itamaraty que, segundo informações do site do Ministério das Relações Exteriores, “tem por função auxiliar a divulgação, no exterior, da cultura brasileira e, em particular, da língua portuguesa falada no Brasil”. Corroborando com a tese de que as medidas de divulgação

de uma língua nacional passam por questões não apenas linguísticas, temos a seguinte citação: “Com base em sugestões dos Postos, uma programação de iniciativas no exterior é examinada e definida no início de cada ano, *levando-se em conta, entre outros fatores, as prioridades da política externa brasileira*⁵” (Idem). Assim, a divulgação da “língua portuguesa falada no Brasil”, além de estar intimamente relacionada à divulgação da cultura brasileira, tem sua expansão determinada pelas “prioridades” da política externa. Isso significa que a língua do Estado brasileiro não é expandida tão somente considerando-se fatores linguísticos, tais como sua caracterização como língua de herança ou o número de interessados em conhecê-la. Trata-se antes de tudo dos interesses do Estado brasileiro, especialmente por viabilizar uma maior representação diplomática e conseqüente crescimento econômico.

Uma das características da atual fase do capitalismo é a ênfase na diversidade. Inúmeros são os exemplos. Nunca se falou tanto em diversidade e em aceitação e no campo da língua não é diferente. Seguindo a lógica do mercado globalizado, os Estados parecem não só estarem dispostos a reconhecer sua diversidade linguística, como também a gerenciar um maior número de línguas, com o intuito de fazê-las circular no mercado.

Eni Orlandi (2007) aponta para um recrudescimento do discurso sobre a língua no final do século XX e início do XXI. Para ela isso decorre da ideologia do culturalismo que liga automaticamente língua e cultura, priorizando o multilinguismo. Nesse prisma parece não haver espaço para o monolinguismo. Esse gesto, contudo, segundo a autora, serve para opacificar o conceito de Estado e a questão da unidade, pois:

A língua oficial é um dos lugares de representação de nossa unidade e soberania em relação a outras nações. Isso acontece mesmo em um momento como o atual em que a questão da mundialização, das nacionalidades e do multilinguismo está posta enfaticamente. (ORLANDI, 2007, p.59)

⁵ Grifo nosso.

Em sua reflexão Orlandi deixa visível a ideia de que o multilinguismo constrói uma ilusão, isto é, a de que, reconhecendo-se as minorias, estaríamos dando-lhes um lugar de igualdade. Entretanto, lembra também que “reconhecer a existência de múltiplas línguas locais não realiza historicamente o multilinguismo” (Orlandi, 2007, p.61). De acordo com a autora, enquanto em um lugar se valoriza o multilinguismo “em outro lugar, aquele que se sustenta na estrutura do poder que realmente decide, somos dominados pelo monolinguismo da língua do poder, o inglês”. Orlandi continua dizendo:

E mesmo se pensarmos em termos nacionais, de um país com suas diferentes línguas, percebe-se que há um “reconhecimento” imaginário das diferentes línguas mas pratica-se, com o apoio do conhecimento institucionalizado, uma língua, a língua nacional, aparatada pelo Estado para ser a língua oficial. (ORLANDI, 2007, p. 60)

Entendemos nesse movimento de fortalecimento interno da língua do Estado, as ações que visam a sua transnacionalização, atual estágio de gramatização. Assim, o Brasil procura mostrar-se ao mundo como legítimo gerenciador da língua portuguesa, pois além de possuir um saber metalinguístico, oferece-o aos demais Estados interessados em aprender a língua portuguesa. A língua do Estado passa a funcionar no/pelo mercado, pois é mercadoria, mas também canal para o fortalecimento do Estado brasileiro frente à comunidade internacional, através da expansão de sua cultura e economia.

Um exemplo dessa busca pelo gerenciamento da língua fora de seus limites é o Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), oferecido a cidadãos de outras nacionalidades visando à certificação do conhecimento da língua portuguesa. O Celpe-Bras é exigido, por exemplo, de profissionais médicos que queiram reconhecimento de seus cursos em território brasileiro, ou de alunos estrangeiros que pretendam cursar universidades públicas no Brasil. Na perspectiva discursiva que adotamos dentro da HIL, compreendemos, como Zoppi-Fontana & Diniz (2008), que Celpe-Brasil funciona como um Instrumento Linguístico. Os instrumentos linguísticos, tratados no primeiro capítulo, marcam a passagem de uma sociedade de um

conhecimento epilinguístico para um conhecimento metalinguístico, já que a escrita é a condição *sine qua non* para esses instrumentos. Nesse caso, Celpe-Bras é uma ação política que materializa a passagem para o estágio da transnacionalização do português do Brasil.

Em uma das entrevistas realizadas para sua tese de doutorado, Diniz (2012) pergunta sobre a relação existente entre a divulgação da língua portuguesa e um possível retorno financeiro. Reproduzimos esse trecho, mesmo sendo extenso, pois nele vemos funcionar o discurso que sustenta, pelo pré-construído que o ancora, a política de divulgação do português.

Entrevistador: em que medida... você acha que essa política...pode ter um impacto... quer dizer... exportar o português... difundir o português no exterior... que isso pode ter um valor econômico pro Brasil?

Entrevistado: eu acho que traz... assim... não é... as ações não são feitas de maneira mesquinha... assim... ah vamos duplicar nosso volume de exportações para Moçambique se... se mais pessoas falarem português... não é pensado dessa forma... mas...pesa... mas pesa... como eu falei... a **a proximidade cultural – e a língua inclui isso aí... – facilita TODO o resto...** qualquer tipo de cooperação... seja **econômica**... seja... na cultura de sedes das empresas brasileiras no exterior... seja vender mais o que for... soja... aviões enfim... **umentar o fluxo comercial... seja obter apoio político dos países pras causas que o Brasil acha importantes...** [...] enfim... pra toda a quota da política externa...conta você ter influência... e você tem influência muito facilitado...não é só isso... mas **um dos fatores centrais sem dúvida é a língua...** é uma das coisas que fazem você [segmento ininteligível] muito fácil...pra França... além das [segmento ininteligível] econômicas... a cultura é um fator que faz com que a França tenha toda uma influência muito grande na África... quase assim por inércia... há 50 anos mais ou menos que eles já descolonizaram a África... mas a África continua muito voltada para a França... os estudantes franceses... os estudantes... da África francófona...querem... o sonho deles quase sempre... é estudar em Paris... ou em outro lugar na França... e isso em grau menor também...guardadas as proporções... mas acontece um pouco com o Brasil... o... o Primeiro Ministro de Cabo Verde estudou no Brasil...na Fundação Getúlio Vargas...e vários...várias das autoridades...os líderes econômicos políticos sociais etc... dos países lusófonos da África – às vezes até Portugal... mas principalmente os lusófonos da África – estudaram no Brasil...[...]política externa é feita não só de instituições... interesses nacionais... mas de pessoas... que colocam a experiência em prática... então acho que isso... isso sim... **é um ganho**

concreto... que traz... traz benefício de todo tipo... político mas também econômico...acho que sem dúvida... sem dúvida também é econômico...[...]⁶

Após dizer que as ações para a promoção da língua portuguesa não são feitas de “maneira mesquinha”, o entrevistado argumenta, com a adversativa: “mas pesa”. Numa perspectiva discursiva, há a presença de uma heterogeneidade na posição-sujeito, se dividirmos o enunciado em dois:

E. Não pensamos: vamos duplicar nosso volume de exportações para Moçambique se mais pessoas falarem português.

E’. Pesa para duplicar nosso volume de exportações para Moçambique o fato de mais pessoas falarem português.

Esse enunciado dividido traz a reprodução de já-ditos por parte do sujeito. O Brasil passa por uma fase de descolonização linguística, que segundo Orlandi (2009), pode ser entendida “como esse imaginário no qual se dá também um acontecimento linguístico, desta vez, sustentado no fato de que a língua faz sentido em relação a sujeitos não mais submetidos a um poder que impõe uma língua sobre sujeitos de outra sociedade, de um outro Estado, de uma outra Nação” (ORLANDI, 2009, p.172). Discursos que dão sustentação a ideia de transnacionalização um movimento em direção a uma oferta, uma “difusão voluntária” (VARELA, 2006) da língua portuguesa que, no caso do Brasil, produz como efeito, um imaginário de descolonização linguística.

No enunciado que refere à ligação existente entre a França e suas ex-colônias na África, argumenta-se a favor de uma suposta influência que esses países sofrem por parte da ex-metrópole, afirmando que “acontece um pouco com o Brasil”. Ao elencar algumas autoridades que estudaram no Brasil, dá-se visibilidade à crença que não é sua, mas do Estado brasileiro que ele representa enquanto diplomata, elegendo o Brasil em detrimento de outras alternativas para relações de quaisquer natureza.

⁶ Grifos do autor.

Uma das contribuições da Análise de Discurso com a HIL é relacionar língua, Estado e sujeitos. Ao dizer que “política externa é feita não só de instituições...interesses nacionais...mas de pessoas”, tem-se como efeitos de sentido que a língua nacional está diretamente ligada à constituição de uma forma-sujeito. Portanto, o que está sendo dito é que se pode fazer também uma relação entre Estados, através de seus sujeitos, mediada pela língua nacional/transnacional. E é nesse contexto que podemos entender a criação de instrumentos para o ensino do português brasileiro para estrangeiros, como o Celpe-Bras., institui-se uma política de ensino do português como língua de herança e cursos de licenciatura voltados ao ensino de português como segunda língua, pois “a gramatização, ou melhor, a endogramatização torna visível a historicização da língua e pode ser um instrumento no processo de descolonização” (Orlandi, 2009, p. 173). Sobre isso, Diniz (2012) afirma que:

Da perspectiva da HIL, processos de instrumentalização e institucionalização como esses também promovem seus efeitos em termos de política linguística na medida em que (re)definem os sentidos que os sujeitos (brasileiros / estrangeiros) estabelecem com os espaços de enunciação implicados (nacional / transnacional), reconfigurando-os. (DINIZ, 2012, p. 16)

Diz-se também que “a proximidade cultural – e a língua inclui isso aí – facilita todo o resto”. O pronome “todo” opacifica sentidos outros. Contudo a pergunta se referia ao econômico e é sobre esse que repousa o locutor buscando minimizar as ações, de forma que a política de internacionalização não seja significada exclusivamente pelo discurso econômico. Razão pela qual se inscreve no discurso cultural. Nessa direção, “resto”, de “qualquer tipo de cooperação” produz discursivamente as ações políticas e econômicas, significativamente representadas pelos verbos “vender”, “aumentar” e “obter”. A “proximidade cultural” passa a funcionar a partir da possibilidade de facilitar a “influência” sobre os outros países e isso é um benefício “político, mas também econômico”.

Na reunião de Estados em uma comunidade cujo denominador comum é o uso da língua portuguesa como língua nacional, apaga-se a memória da comunidade CPLP

(Comunidade de Países de Língua Portuguesa) ser a reunião de ex-colônias e da ex-metrópole. Essa comunidade procura trabalhar com os discursos de proximidades culturais, através das quais seria possível aos países membros se ajudarem mutuamente, como no caso de Timor-Leste. Mesmo considerando que a Constituição Federal, no artigo 13, estabelece que a língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil, a manutenção do nome “Língua portuguesa” nos documentos brasileiros faz funcionar ainda hoje o discurso do monolinguismo como lugar do político, sustentado pelas instituições e sujeitos na política de internacionalização do Estado.

Nessa perspectiva, compreender o conceito de lusofonia é uma forma de sustentar o discurso, pois como diz Orlandi (2009), “preserva a noção de homogeneidade e alimenta o repertório da colonização, referido a Portugal”, já que “não há uma unidade homogênea que se possa chamar de lusofonia”.

É também por esse caminho que pensamos a nomeação do organismo difusor da política linguística brasileira no exterior a “Divisão de Promoção da Língua Portuguesa”, pois segundo Diniz (2012), “nos discursos oficiais da CPLP, as designações “língua brasileira”, “português do Brasil” ou “português brasileiro” são praticamente inexistentes”. Quanto à associação feita entre a língua portuguesa e a cultura brasileira, percebe-se essa aproximação tanto nos documentos da política externa quanto naqueles veiculados dentro do território nacional. A diferença talvez se dê na ausência nos documentos da DPLP de uma menção explícita à diversidade linguística do território nacional brasileiro, ou mesmo da influência dessa na cultura nacional.

Dessa forma, as discursividades que instalam a política internacional de língua do Brasil são um espaço político monolíngue, idealizado e homogêneo. Todavia, ligado à ideia de transnacionalização da língua portuguesa do Brasil procura legitimar através de políticas afirmativas, a participação de diferentes culturas na formação da brasilidade, ou seja, dá-se visibilidade a uma diversidade linguístico-cultural.

Nos enxertos em questão, a política linguística está frequentemente ligada ao fator cultural. O Estado procura recorrer a um discurso sobre cultura para pacificar a questão linguística, pois através de um ideal de cidadão brasileiro, pode-se silenciar as

diferenças linguísticas através do ensino da língua nacional e da peculiarização das variantes ou das marcas linguísticas presentes em comunidades brasileiras. Processo que não exclui a possibilidade de o Estado intervir nessas línguas, fazendo gestão sobre e/ou para elas.

Encontramos diversos autores que advogam a favor de uma nova fase do capitalismo na qual os meios de produção estão radicalmente alterados se os compararmos com os do capitalismo do início do século XX. Chama-se essa fase de capitalismo *just-in-time*. Nesse sentido, o sistema fordista de produção sofre profundas transformações, de sorte que a própria concepção de mercado passa por uma releitura. Nesse novo modelo, os pequenos nichos que outrora seriam menosprezados por serem numericamente insignificantes, passam a representar uma alternativa para as vendas, podendo, servir de prenúncio para uma nova tendência.

No sistema fordista, a produção era em larga escala, com grandes estoques. Devido a sua forma de produção, resultava em uma grande igualdade de produtos. Para atender a essa demanda, a indústria fordista valorizava a posse de grandes reservas de produtos primários, de matérias primas. Entretanto, nas três últimas décadas do século XX, ocorre uma rápida transformação nesse painel, e as economias baseadas nessas reservas passam a enfrentar fortes problemas, já que a produção não está mais voltada a reservas, mas àquilo que se pode produzir no momento mesmo do consumo, daí *just-in-time*.

Segundo Pérez Gómez (2001):

Efetivamente, não apenas se modificou a estrutura de produção do campo para a cidade e da agricultura para a produção simbólica, de como a divisão tradicional de setores, de espaços e tempos reservados às diferentes atividades. Ao mesmo tempo e no mesmo espaço, o indivíduo da sociedade global pode estar produzindo, comercializando e consumindo. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 84)

Essa mudança nos espaços, se estende também aos espaços de enunciação que deixariam seus limites territoriais para alcançar novos falantes em nações que lhes

convierem economicamente. Em um movimento de transnacionalização que tem como viés linguístico a produção de uma metalinguagem voltada ao ensino da língua nacional para estrangeiros, volta-se à venda de produtos simbólicos e à expansão da presença nacional brasileira a partir de seu idioma.

Nesse caso, temos um paradoxo, pois a presença de uma forma monolíngue de política internacional parece contrariar o discurso da valorização da diversidade, constante, por exemplo, na criação do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). Nesse quesito há uma contradição que do ponto de vista discursivo, é exatamente o que proporciona o real da história. Referimo-nos ao fato de que no Decreto de criação do INDL, no artigo 3º, diz-se que “a língua incluída no Inventário Nacional da Diversidade Linguística receberá o título de “Referência Cultural Brasileira.” No entanto, mesmo a política internacional de língua no Brasil estando sob a tutela do Departamento Cultural, não encontrou em nosso corpus de análise nenhuma menção a essas “referências” da cultura brasileira. Muito pelo contrário, o órgão responsável por essa política chama-se “Divisão de Promoção da Língua Portuguesa”.

A respeito do multiculturalismo da forma atual do capitalismo, Pérez Gómez (2001) diz que, mesmo apregoando-se o respeito às diferenças e aderindo à justaposição cultural, à mestiçagem e ao interculturalismo:

O jogo real de intercâmbios comerciais de objetos e informações na sociedade global de livre mercado não conduz à aceitação da diferença e da diversidade em sua versão original, nem à igualdade radical de oportunidades no intercâmbio cultural, mas à imposição sutil dos padrões culturais dos grupos com poder econômico e político e à divulgação selecionada da cultura e dos pensamentos alheios, “estranhos”, fronteiriços, que em sua versão light podem, inclusive, se transformar em lucrativas mercadorias. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.28).

Dito isso, compreendemos que os discursos que instituem uma política de internacionalização da língua se inscrevem nas formações discursivas que conjugam o político e o econômico. Discursos que relacionam de maneira especial com a

diversidade linguística do território brasileiro, sob a formação ideológica de valorização da cultura. Assim, mesmo que se fale de um inventário nacional e que as línguas inventariadas sejam referências, essas línguas significam diferentemente, bem como em sua circulação possuem valores diferentes, que fazem com que, em determinado momento, elas sejam divulgadas, em outros, apagadas. A esse respeito Orlandi (2009) questiona: “o que significa falar essas línguas face à língua nacional? Teriam estes falantes o estatuto de cidadãos, ou apenas o de “usuários”?”.

Pudemos observar que a cultura está sempre relacionada à política linguística, especialmente, à internacional. Porém, a cultura da diversidade linguística brasileira, aquela referida no INDL, não é enunciada; fala-se, antes, da língua portuguesa. Mesmo quando se relaciona, refere-se, portanto, a “uma diversidade monolíngue, a diversidade em língua portuguesa”.

No balanço da política externa 2003-2010, afirma-se que “com o objetivo de promover o ensino sistemático da Língua Portuguesa no exterior, bem como de contribuir para a difusão internacional de nossa cultura, o Departamento Cultural (DC) mantém a Rede Brasileira de Ensino no Exterior (RBEx)”. O objetivo é já no início expresso: promover o ensino sistemático da língua portuguesa. Essa meta é instrumentalizada pela Rede Brasileira de Ensino no Exterior. A locução conjuntiva coordenativa “bem como” produz um efeito de diferenciação entre o “ensino sistemático da língua portuguesa” e “a difusão internacional de nossa cultura” através da ideia de adição. Esse fato corrobora a tese de que:

a imposição de uma cultura sobre outras não se restringe à época dos impérios. Em cada período histórico, renovam-se as formas de dominação e se especializam os mecanismos de intervenção, de modo que a imposição etnocêntrica se torna mais sutil e invisível, acomodada às exigências e às possibilidades de cada época. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.35)

Com a alteração das formas de produção capitalistas ocorridas nas últimas décadas, resultado das inovações no campo da informação, enfatiza-se a produção de

conhecimentos mais do que o acúmulo de estoques, prega-se uma igualdade que não carrega o(s) mesmo(s) valor(es), pois as línguas que agora foram mercantilizadas, acreditando-se que todas as línguas estão ou interessam pelo mercado, não circulam nem significam da mesma maneira. A língua nacional ainda preserva sua primazia frente às outras e é ela a escolhida pelo Estado para circular nos meios transnacionais, mas não somente neles. As políticas educacionais do país passam a priorizar, a partir dos PCNs, uma abordagem que embora se diga plural e dialógica, funciona de acordo com a lógica do mercado, buscando preparar os estudantes para atuarem nesse meio através do trabalho.

No próximo capítulo tratamos da relação existente entre o monolinguismo das políticas educacionais e o mercado, mediada pelo trabalho, num jogo de imagens e linguagens que se significa a partir de um dialogismo ideal/idealizado. Para essa reflexão tomaremos como corpus de análise as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, especificamente os cadernos de Concepções e de Linguagens, procurando compreender como a política linguística de Mato Grosso equaciona sua diversidade real e seu monolinguismo oficial.

CAPÍTULO V

O MONOLINGUISMO E O ENSINO DE LÍNGUAS EM MATO GROSSO: ENTRE A UNIDADE E A DIVERSIDADE

5.1. Mato Grosso: a diversidade

O título desse capítulo já nos diz da diversidade existente no Estado de Mato Grosso e acreditamos ser de valia, nesse momento, fazer um recuo na história dessa unidade da federação, de forma que possamos compreender em que imaginário de Estado e educação irrompem os enunciados analisados mais a frente. Como nos lembra Pêcheux (1997), “todo processo discursivo supõe a existência dessas formações imaginárias [...] (e) as diversas formações resultam, elas mesmas, de processos discursivos anteriores” (p. 85), logo, tratar das políticas de língua para/no Estado, é compreender as bases de suas formações imaginárias.

Procuraremos compreender o Estado de Mato Grosso no final do século XIX e começo do XX a partir do conceito de nação e cidadão que se fazia presente na República Brasileira. Portanto, com bases educacionais fincadas no Positivismo e ensino voltado à uniformidade como princípio de cidadão ideal para um país promissor e que deveria ser balizado pela ordem para alcançar o progresso, como evidencia a máxima de sua bandeira, de base notadamente positivista. Orlandi (2002) diz que “o positivismo é uma marca de nascença de nossa República e a ideologia positivista [...] estará sempre presente sob suas diferentes modalidades, mesmo como vestígio, nas nossas formas de governo e em suas instituições” (Orlandi, 2002, p. 263 e 264). Contudo não podemos esquecer que “as correntes filosóficas que sustentaram o pensamento brasileiro tiveram raízes fora de seu real histórico” (Di Renzo, 2012, p. 105), ou seja, em território brasileiro, a doutrina de A. Comte adquire novas roupagens, que possibilitariam novos deslizamentos de sentidos, construindo sentidos brasileiros para pensamentos europeus.

Gostaríamos de realçar o distanciamento que se verificava entre os ideais de instrução do positivismo e a realidade da época. Di Renzo (2012) cita a carta escrita ao

Marechal Deodoro da Fonseca, presidente da República à época, escrita pela Baronesa Maria da Glória Pereira Leite, viúva do Barão da Vila Maria que, “apoiando-se [...] nos dados do censo de 1872, informava que, dos 87.000 habitantes, somente 2.400 eram alfabetizados, sendo deste total apenas 350 com instrução secundária e 50 com instrução superior. Portanto, relatava a baronesa, os serviços públicos não têm qualidade, nem moral.” (Di Renzo, 2012, p. 181). A Baronesa ainda disse que esses poucos instruídos sofrem perseguições das oligarquias locais, impossibilitando que o progresso chegue ao Mato Grosso. Ao citar essa carta, Di Renzo está demonstrando a imagem que os próprios nativos tinham de Mato Grosso, e que foi aos poucos sendo (re)significada por esforços que passam inevitavelmente pelas instituições de saber, especialmente a Escola, representada naquele contexto pelo Colégio Liceu Cuiabano, pela Revista do Instituto Histórico-Geográfico de Mato Grosso e pela Academia Mato-grossense de Letras. Esses esforços buscam a:

construção de uma memória histórica fundada nas origens bandeirantes do povo mato-grossense, em um passado de lutas pela ampliação e defesa do território brasileiro e para manter acesa em seus sertões a chama da civilização. (GALETTI, 2000, p. 28 apud DI RENZO (2012, p. 159)).

Di Renzo (2012) ainda analisa a imagem de Mato Grosso aos olhos dos Estrangeiros e por parte dos demais brasileiros. Referente aos primeiros, a autora afirma que, “segundo a literatura produzida sobre essa questão, havia do lado dos estrangeiros uma visão sobre esse Estado como um cenário de completa barbárie, apesar de reconhecer a imensa quantidade de recursos naturais” (DI RENZO, 2012, p. 158). Corroboravam para essa visão, dentre outros fatores, a imensa extensão territorial de Mato Grosso à época, somada a sua baixíssima densidade populacional, bem como a forte presença de povos indígenas, alguns ainda sem contato com a civilização ocidental.

Já diante dos demais Estados da Federação, Mato Grosso era representado de maneira ambígua. Enquanto fronteira da pátria era baluarte da nacionalidade, por outro lado também era visto como atrasado e distante em comparação com os demais Estados.

Muitas vezes significado pela palavra “sertão”, Mato Grosso serviu de resistência ao Reino de Castela, momento em que “os bandeirantes paulistas objetivam empurrar a fronteira entre o civilizado e o sertão cada vez mais para longe, isto é, em direção à Amazônia” (DI RENZO, 2012, p. 163). É dessa forma que o Estado de Mato Grosso vai sendo significado dentro da nação, como lugar de cidadãos e não mais de bárbaros e criminosos.

Essa nova significação vai encontrar, no início do século XX, um forte impulso através da política de comunicação da República. Recebeu grande destaque, nos cenários nacional e internacional, as atividades do Marechal Candido Mariano Rondon, que fora nomeado para ajudar na Comissão de Construção das Linhas Telegráficas de Cuiabá à Registro do Araguaia. Candido Rondon desempenhou um forte papel na ocupação do espaço mato-grossense, tendo sido em 1892 indicado para assumir a chefia do distrito telegráfico de Mato Grosso. Segundo Di Renzo (2012):

Para Cândido Rondon, positivista convicto filiado à mesma igreja positivista de Teixeira Mendes e Miguel Lemos, construir as linhas telegráficas significou uma intervenção de caráter civilizatório, imprescindível na consolidação do lema republicano, ‘ordem e progresso’. (DI RENZO, 2012, p. 176)

Entendemos que dentro dessa “intervenção de caráter civilizatório” estava inscrita uma ideia de migração, passando o Estado a ser povoado por pessoas originárias dos Estados do sul, especialmente afinadas com a política capitalista da jovem República. Nesse sentido, o governo de Mato Grosso também tomou providências para que suas terras atraíssem imigrantes com vistas ao investimento, especialmente ao agropastoreio. Em mensagem à Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso, o então presidente de Estado, Pedro Celestino Corrêa da Costa, disse:

Apesar de se (sic) semelhantes concessões e do trabalho de introdução de imigrantes começado pela Sociedade Hacker T. Companhia, o meu Governo, para mais facilidade do povoamento de Mato Grosso e para

fomentar subsequentemente, o desenvolvimento da nossa produção cogita de favorecer, diretamente, o estabelecimento de correntes imigratórias para as nossas terras ferozes, instalando núcleos coloniais e assegurando a prosperidade de suas existentes.

O enunciado “favorecer diretamente” as correntes imigratórias, autoriza imigrantes a ocuparem lugar nesse novo Mato Grosso e ser-lhes-ia dada a posse exatamente das “terras ferozes”. As terras são adjetivadas de maneira que rememoram a bestialidade atribuída aos povos nelas existentes, que são perigosos e representam uma ameaça ao progresso e a civilização. Lembramos aqui que, na letra do Hino de Mato Grosso, o povo indígena que resistiu ao processo colonizador e que por isso foi exterminado, é chamado de feroz:

Limitando, qual novo colosso,
O ocidente do imenso Brasil,
Eis aqui, sempre em flor. Mato Grosso,
Nosso berço glorioso e gentil!
Eis a terra das minas faiscantes,
Eldorado como outros não há
Que o valor de imortais bandeirantes
Conquistou ao feroz Paiaguás! (Hino de Mato Grosso. Letra: Dom Aquino Corrêa; Maestro: Emilio Heine)

O Hino de Mato Grosso foi cantado em público pela primeira vez em 1919, no bicentenário de Cuiabá. Podemos perceber nele não só a referência ao “feroz”, mas também inúmeras discursividades que procuravam construir a imagem do Estado, quanto limite da pátria, das riquezas naturais e a ligação com o bandeirante paulista.

Nos versos em análise, contrastando com a adjetivação dada ao índio, no sintagma preposicionado “de imortais bandeirantes”, tem-se o adjetivo “imortais” funcionando como modificador. Dessa forma, ao colocar-se o adjetivo anteposto ao nome, perde-se o caráter restritivo e passará a qualificar todos os elementos do conjunto, denominados apenas “bandeirantes”. Nesses versos de Dom Aquino, temos a personificação de “valor”; dessa forma a conquista do “feroz paiaguás” se dá pelo “valor” e não pelo grupo de indivíduos. Não seriam os bandeirantes que conquistariam

o sertão mato-grossense, mas seus valores, aquilo que os tornam imortais, a forma de produção que representavam.

Desse modo, Mato Grosso continuará a ser representado como lugar distante, sertão, sendo esquecido em um contexto econômico que favoreceu os Estados produtores de café. Apenas na década de 1930 haveria uma mudança fortemente marcada pela “Marcha para o oeste”, política do Governo Vargas que visou à ocupação dos espaços “vazios” da federação.

A partir dessa política, Mato Grosso passa a ser representado de maneira paradoxal, pois ao mesmo tempo em que é exótico, é também uma terra de oportunidades na qual o investidor, vindo do sul, ou até mesmo de outro país, poderia encontrar a ventura. As “terras ferozes” passam a ser loteadas em glebas que são vendidas por imobiliárias em regiões produtoras do país. Esse movimento se estendeu por diversas décadas, tendo sido posteriormente dividido em ciclos pelos estudiosos do assunto. Oliveira (2004) aponta que no final da década de 1950 houve uma nova representação do Estado de Mato Grosso, uma forma que se quer muito mais atrativa para os compradores em potencial. De tal modo que não é mais um movimento ufanista como o de Dom Aquino na letra do Hino, mas uma promessa de lucratividade avalizada por uma instituição do mercado econômico. Ou seja, Mato Grosso passa a figurar no mercado como mercadoria, embora os enunciados prometam-lhe um papel de protagonismo muito próximo.

TERRAS EM MATO GROSSO: as melhores do Brasil, nos melhores planos de vendas. Zona Central, completamente livres de geadas.

MATO GROSSO, dentro de pouco tempo será o Estado mais rico do Brasil, em virtude da ótima qualidade de suas terras. [...] Nas suas matas existem perobas, cedros, angelins, pau d’alho, figueiras e outras madeiras de lei. As terras em média possuem 70% de matas e 30% de campo nativo. O campo nativo de Mato Grosso é fértil tanto assim que na zona de Campo Grande foi plantado café no campo e o resultado foi surpreendente, dando em média 10 sacos em coco por mil pés.

[...]

Adquira, enquanto é tempo, TERRAS EM MATO GROSSO, a preços irrisórios, no traçado da Estrada de Ferro Araraquara, garantindo o seu futuro e o de sua família.

[...]

Lembre-se do exemplo do Paraná, que já foi sertão, e faça o MELHOR NEGÓCIO DA ÉPOCA, comprando terras em MATO GROSSO, o futuro celeiro do Brasil. [...] (Revista Brasil – Oeste. Imobiliária Presidente. São Paulo, v.29, 1959. Rolo 60. Microfilme *apud* Oliveira (2004))

Nesses enunciados, as terras e o próprio Mato Grosso são significados através dos adjetivos: melhores, livres, rico, ótima e fértil. Esses adjetivos podem ser dispostos em dois momentos de referência temporal, considerando-se a debragem enunciativa, que são o momento de referência presente e o momento de referência futuro. No primeiro momento de referência estão os adjetivos que caracterizam a terra: melhores, livres, ótima e fértil. No segundo momento de referência, os que projetam uma futuridade para Mato Grosso, rico. Essa futuridade vem delimitada pela locução adverbial “dentro de pouco tempo”. Ressalta-se nessa locução a iminência desse futuro através do uso da expressão “dentro de”, em substituição à preposição “em” que traria um efeito de sentido menos específico.

Temos também a presença do discurso do mercado, realçando as vantagens do ponto de vista econômico. Portanto, não só suas terras são “as melhores do Brasil”, como também o Estado será “o mais rico”. A presença do imperativo nas formas verbais adquira, lembre-se, faça é outra característica que materializa no texto a relação com o mercado.

O Estado de Mato Grosso passa, então, por um grande crescimento populacional no século XX que perdura, embora em menores proporções, até a atualidade, sempre buscando empreendimentos voltados direta ou indiretamente ao agropastoreio. Isso é importante para nossa reflexão, pois com esse fluxo de pessoas vindas de diversas regiões do país, Mato Grosso tem seu quadro linguístico fortemente alterado.

5.2. A educação escolar em Mato Grosso e o imaginário de unidade linguística

As cidades de Mato Grosso hoje, especialmente as que são fruto direto dessa onda migratória, em sua maioria, emancipadas na segunda metade da década de 1970, possuem uma diversidade de falares comparável talvez apenas aos grandes centros metropolitanos da região sudeste, como São Paulo e Rio de Janeiro. Nesse novo panorama as especificidades do falar regional, exemplificado em diversos trabalhos pelo falar cuiabano, são estigmatizadas, trazendo um já-dito de atraso e rusticidade relativos ao nativo de Mato Grosso. Dessa forma o falar nativo carrega consigo uma memória (PAYER, 2006) que se choca com a ideia de brasilidade trazida pelo migrante das regiões sul e sudeste, especialmente. Podemos citar como exemplo alguns traços encontrados no falar cacerense. Nessa cidade, diversos pesquisadores têm encontrado, em seu falar peculiar, formas que rememoram outro português falado pelos primeiros colonizadores e modificado pelo contato com as línguas indígenas de Mato Grosso, como afirmou Bisinoto (2007), tais como: “a aparente indiferença quanto aos marcadores de gênero, tanto no uso de artigos como no de morfemas flexionais [...] a saliência fônica no timbre de vogal nasalizada, que se abre” (Bisinoto, 2007, p.20). Esses migrantes têm ao seu lado o poder econômico, mas também representam uma ordem, um projeto nacional que em Mato Grosso tomou outros caminhos, deslizou, de forma que durante algum tempo o Estado de Mato Grosso esteve como um desafio à ordem nacional, mas agora é “tomado”, por essa.

A ganância do mercado globalizado, em seu hipertexto, a mídia, (Payer, 2005), apoia os migrantes na mesma proporção em que condena a cultura que se distancia dela. Essa condenação não se faz de maneira explícita ou com violência física, mas os meios pelos quais o capital age afetam o viver tradicional, empurrando a cultura mato-grossense e seus atores, para a periferia dessa nova conjectura. Isto aconteceu de forma tanto simbólica, quando lhes nega o saber de maneira material ao ocupar espaços, sejam urbanos ou rurais, tradicionalmente pertencentes às comunidades nativas. Dessa forma, o falar nativo passa por uma espécie de negação na qual não só lhe é negada a historicidade, como também um futuro.

Ao lado do migrante, além do texto midiático, está também a Escola. Nela não há espaço para a variante do nativo, apenas para a trazida pelo migrante. Também não haverá na Escola espaço para as línguas indígenas, relegadas ao imaginário e circunscritas às aldeias, como analisaremos mais à frente. O que queremos realçar nesse momento é o fato de que Mato Grosso constitui-se numa pluralidade linguística na quais identidades estão em luta, como também as formas de saber, de fazer, de significar. Dessa forma, a Escola de Mato Grosso representará uma arena na qual essas historicidades estarão em enfrentamento direto, pois a língua é onde se materializa o discurso. Segundo Silva (2007):

A Escola é uma instituição de uma sociedade dada, gerida em suas grandes diretrizes pelo Estado, marcada por realidades complexas e contraditórias, e que se caracteriza por colocar em jogo práticas, teorias, metodologias e tecnologias que são datadas historicamente, que se aliam-confrontam aos interesses e necessidades materiais dos diferentes grupos sociais. Dá-se, ali, então um confronto de forças, de alianças e cooptações de posições políticas e ideológicas que não são individuais, nem universais, mas que se organizam em formações discursivas, referidas a formações ideológicas [...] (SILVA, 2007, p. 148)

Por isso, pelo fato de a Escola ser de “uma sociedade dada” é que fizemos esse breve percurso histórico, para compreendermos o atual estágio das formas de produção no Estado de Mato Grosso, estabelecendo, dessa maneira, a relação existente entre as escolhas teóricas adotadas nas Orientações Curriculares para o Estado de Mato Grosso, doravante OCs, e o ideal de sociedade, cidadão e cidadania, presentes na política de língua do Estado pois, como afirma Orlandi (2007) “quando pensamos em política de línguas já pensamos de imediato nas formas sociais sendo significadas por e para sujeitos históricos e simbólicos, em suas formas de existência, de experiência, no espaço político de seus sentidos” (p. 8).

Entendidas dessa maneira, as OCs representam um espaço no qual diferentes discursividades se enfrentam, resignificando os sentidos pretendidos inicialmente, possibilitando a paráfrase de teorias, as acomodações de práticas históricas em

metodologias revestidas de científicas novas, produzindo como efeito uma forma diferente de produzir saberes, de organizar saberes e de (trans)formar cidadania. Nesse sentido, a Escola passa, em alguns momentos, a ser representada como espaço de mudanças, bem ao gosto positivista. Em outros se revestirá da burocracia do Estado, que irá, então, reger os direitos e os deveres do cidadão. No entanto, queremos realçar nesse momento que não vemos a Escola de maneira tão maniqueísta, dual. Há um real que se constitui justamente nessa luta, nessa contradição.

Gostaria de lembrar a menção feita por Pêcheux à tese de Althusser “aparentemente escandalosa segundo a qual o conjunto dos aparelhos ideológicos de Estado da formação social capitalista conteria também os *sindicatos* e os *partidos políticos*” (PÊCHEUX, 2009, p. 133. Grifos do autor.). Segundo Pêcheux (2009), Althusser estava se referindo à função atribuída aos partidos políticos e aos sindicatos. De acordo com Michel Pêcheux a função era subordinada, “mas inevitável e, como tal, “necessária”, pela qual a classe dominante assegura o “contato” e o “diálogo” com o adversário de classe” (idem). Esse caso se refere a uma situação na qual o Capital e o Estado permitiam, através da voz do proletariado, manter essas instituições como “válvulas”, pois nelas o proletariado tem a sensação de estar sendo ouvido. Contudo, os partidos políticos e os sindicatos, especialmente, continuam a serem espaços do proletariado.

No caso da Escola, temos duas situações. Em uma primeira conjectura, o Estado usa seu aparelho de forma a enunciar discursos do proletariado que não lhe são de todo inconvenientes ou que foram resignificados por ele, produzindo como efeito de sentidos a ideia de que a educação é direito de todos. Um segundo aspecto é quando o proletariado consegue enunciar de dentro do aparelho do Estado, o que nos permite afirmar a partir da AD que a língua se constitui pelas falhas também. Nesse caso, falar de outra posição no interior do mesmo discurso produz uma resistência, “fazendo sentido do interior do não-sentido”(ORLANDI, 2012, p. 231), ou seja, há furos no tecido discursivo que possibilitam deslizamentos de sentidos, tornando outros possíveis.

As OCs filiam-se às discursividades que sustentam a política educacional mato-grossense. Portanto, tentam garantir um sentido único, condição para sua institucionalização, muito embora parafraseando discursos outros, se coloca na posição

de ruptura das práticas linguísticas. No livro *Concepções*, temos uma breve introdução sobre a educação em Mato Grosso que dá visibilidade a um movimento que liga as OCs à LDBEN (Lei nº 9.394/96) pelo trabalho da ideologia, legitimando o discurso do Estado, enquanto lugar autorizado a propor políticas. Nesse sentido, o documento se ancora em alguns artigos da LDBEN, para afirmar que o Estado:

Ciente de suas responsabilidades e assumindo os princípios democráticos que têm pautado as ações do Governo na área da Educação, a Secretaria de Estado de Educação entrega para a discussão da comunidade uma proposta de Orientações Curriculares para a Educação Básica, que contempla os princípios de integração, Organicidade e democratização da gestão. (*Orientações Curriculares: Concepções para a Educação Básica. / Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. 2010. P. 128*)

O Estado se mostra como responsável e diretamente comprometido com “princípios democráticos” e com a língua em uma sociedade multilíngue, como é o Estado de Mato Grosso. Para tanto, mobiliza discursos cuja FD prega a democracia como sustentação para defesa do culturalismo linguístico. São posições que se filiam a uma concepção neoliberal onde o mercado é a lógica que orienta as ações do próprio Estado. Por essa razão, inscrevem-se os discursos educacionais nesse sistema passando de uma educação voltada ao sistema fordista de produção, a um modelo que se presta a uma nova organização do mercado, o just-in-time. Pelo trabalho da ideologia, essas FDs se entrecruzam e constituem a representação imaginária de que a educação, além de democrática é social e ambientalmente responsável.

Nota-se que o Estado “entrega” a discussão à comunidade. Inscrito no discurso da democracia, o Estado fala em diálogo com as instituições e com a comunidade. O texto que trata das concepções das OCs diz:

Esse texto, depois de produzir os consensos possíveis - assume-se como documento organizador da Educação Básica no Estado de Mato Grosso, por expressar não apenas a posição do Governo, mas a vontade das Escolas e das comunidades acerca da educação que

podemos oferecer, principalmente a educação que queremos oferecer, na perspectiva da emancipação humana, viabilizada por uma organização social cada vez mais justa e democrática. (Idem, p. 14)

O diálogo é limitado pelo adjetivo “possíveis”, deixando a descrição das situações em que não será possível o consenso em aberto. Retornamos, assim, à reflexão de Pêcheux (2009) sobre os sindicatos, quando afirma que “o aspecto ideológico da luta para a transformação das relações de produção se localiza, pois, antes, de mais nada, na luta para impor, no interior do complexo dos aparelhos ideológicos de Estado, novas relações de desigualdade-subordinação” (p. 133). A resistência então surge das relações de força no interior mesmo das FDs. Nesse caso, é somente por compreendermos como o texto organiza sentidos é que expomos a língua à falha. Isso nos possibilita compreender que a política materializada nas OCs se apresenta como política do Estado, logo com sentidos legitimados por seu lugar ideológico. São efeitos desses discursos que produzem uma memória de que a Escola é lugar de ruptura quando na verdade ela é aparelho de Estado. É nesse sentido que afirma Pêcheux (2009) trata-se talvez “de substituir o aparelho de Estado burguês *ao mesmo tempo por um outro* aparelho de Estado, e *por uma coisa diferente de um* aparelho de Estado”⁷.

Nesse percurso, há por parte do Estado, alternâncias no modo como instrumentaliza suas instituições, pois como afirma Silva (2007)

Importa observar que a reforma do Estado desencadeada no final da década de 1980, é marcada por um certo esvaziamento da burocracia, ficando o delineamento e a implementação de tais políticas sociais a cargo de grupos da comunidade científica brasileira tomada como algo genérico e indeterminado. Para tanto, pode-se observar os dados que vêm ao final dos volumes analisados em termos de bibliografia e de ficha técnica, bem como de agradecimentos e de apoio institucional recebidos. (p.146)

⁷ Em nota de rodapé.

As OCs se constituem de um já-dito ao afirmar que “em Mato Grosso há novamente uma efervescência de ideias. Retoma-se a discussão da colaboração entre os entes federados e ocorre a aproximação com o SINTEP para a construção de políticas alternativas” (Mato Grosso, 2010, p. 09). Falar de uma relação com o SINTEP, outra formação discursiva, produz como efeito a ideia de rupturas em busca do novo. No entanto, são discursos que têm a mesma inscrição ideológica: a manutenção do Estado no delineamento das políticas educacionais. Nessa “efervescência de ideias”, portanto, reafirma-se a política de ciclos para a educação básica de Mato Grosso, instituída, em 1999, e organiza de maneira institucional e complementar aos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), as orientações para o currículo do Sistema de Ensino de Mato Grosso. Essa recorrência aos PCNs materializa essa relação ideológica no fio do discurso.

As parcerias com instituições, sejam científicas ou de classe, dissimulam o que poderia ser uma alteração no próprio Aparelho de Estado. Entretanto, pode-se afirmar que tal indício se dá a ver pela heterogeneidade (AULTHER, 1998) dos discursos relatados, constitutivos das OCs. Por isso, esse esvaziamento da burocracia, como disse Silva(2007), adverte-nos contra uma leitura simplista das OCs, uma vez enquanto documento arbitrário e burocrático, institui uma política de língua, buscando na ciência e em acordos com instituições de classe atender “às novas determinações do mundo social e produtivo” (Mato Grosso, 2010, p. 16). Efeitos de sentido que podem ser compreendidos pelo trabalho de desconstrução do texto produzido pelo analista, pois os sentidos se inscrevem na história para significar.

O documento das OCs, resultado de consenso possível, “assume-se como documento organizador da Educação Básica no Estado de Mato Grosso”. O verbo na voz reflexiva traz sobre o próprio enunciador a ação, não pressupondo uma cooperação, mas uma ação unilateral. Nesse sentido, inscreve-se como respaldo no discurso da ciência. Como veremos mais à frente, ao mesmo tempo em que possibilita uma discussão, os seus resultados são sistematizados pela ciência que serve como tradutora das contribuições apresentadas à comissão de especialistas responsáveis pelo documento.

Esse trabalho de autorização e validação, que passa pelo diálogo com as entidades, e a ciência, permite ao Estado dizer que as OCs “expressam não apenas a posição do Governo, mas a vontade das Escolas e das comunidades”. Nesse gesto, as OCs apagam, através do uso da adversativa, as dissonâncias, significando a pluralidade pela generalização advinda, paradoxalmente, do diálogo, do “consenso possível”. Sentidos que omitem o Estado e imputam responsabilidade aos sujeitos da educação.

O par discursivo a “educação que podemos oferecer” e a “educação que queremos oferecer” é equalizado pelo advérbio “principalmente”, cujo efeito apaga as distâncias entre querer e fazer educação. Dessa forma, a política educacional vai se construindo através de pretensões, de vontades, que só dependem dos sujeitos que a praticam, pois o Estado “quer” fazer. A locução “queremos fazer”, pacífica através do trabalho ideológico o lugar de resistência, das divergências entre comunidade e governo, pois anseiam juntos “querer fazer”, uma vez que se inscreve no discurso da educação como espaço da humanização: “perspectiva da emancipação humana, viabilizada por uma organização social cada vez mais justa e democrática”.

Compreender as bases dos discursos epistemológicos que sustentam as OCs nos possibilita pensar o cruzamento dos discursos entre educação e política, onde a educação significa de dentro do pedagógico e o político a representa no conjunto dos demais aparelhos de Estado. No trecho seguinte, as OCs dizem da necessidade de se elaborar uma proposta síntese que amenize os efeitos de uma memória de educação que formava diferentemente os sujeitos, isto é, educava separadamente trabalhadores e intelectuais. Entretanto, chama a atenção para dizer que:

A elaboração desta nova síntese não é um problema pedagógico, mas um problema político, uma vez que a dualidade estrutural que historicamente determinou a oferta de duas redes desiguais, em função das necessidades de formar diferentemente trabalhadores e intelectuais, tem suas raízes na forma de organização da sociedade, expressando as relações entre capital e trabalho. (Mato Grosso, 2010, p. 16)

Esse discurso mostra-se herdeiro do discurso positivista para o qual a instrução está a cargo do sucesso da nação, bem como de seus cidadãos, materializada pelas suas “relações entre capital e trabalho”. Assim,

Do ponto de vista da nova concepção, é preciso ter claro que ela só será plenamente possível em uma sociedade em que todos desfrutem igualmente das mesmas condições de acesso aos bens materiais e culturais socialmente produzidos e em que os jovens possam exercer o direito à diferença sem que isso se constitua em desigualdade, de tal modo que as escolhas por determinada trajetória educacional e profissional não sejam socialmente determinadas pela origem de classe. (Mato Grosso, 2010, p. 17)

Discursivamente, o documento propõe “nova Escola”, espaço onde o saber seja (re)significado, e o processo de ensino aprendizagem possibilite uma nova forma de conhecer. Segundo o documento “o que está em jogo é a recriação da Escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, poderá, ao dar acesso ao conhecimento, à cultura e ao trabalho, ampliar as condições de inclusão social” (Concepções, 2010, p. 17). São as formações discursivas em jogo, a do capital e a da religião, parafraseada pela ideia da humanização, que dão visibilidade ao discurso da “escola nova” que pode oferecer condições de inclusão social, apesar das desigualdades.

Tomar as relações entre capital e trabalho, a organização do sistema de educação, também concebe “la question de la langue est donc bien une question d’État” (Pêcheux e Gadet, 1981, p.36, apud Silva (2007), ou seja, o Estado administra seus aparelhos, especialmente a Escola, de forma a construir um tipo ideal de cidadão que tem disciplinado pela política linguística as suas ideias.

A presença de uma determinada vertente da ciência, na elaboração das OCs funciona como um salvo-conduto, isentando/impedindo de uma reflexão sobre os possíveis resultados de seu sistema de ensino. Por essa razão, afirma Silva (2007)

[...] as ciências têm um modo de existência ligado às relações de produção de uma sociedade dada e com seus efeitos fora delas mesmas, como é o caso do ensino. Têm uma relação com uma exterioridade para se constituírem. A prática que domina cada ciência,

e a relação entre elas, torna-se uma prática de ensino, ligada à transformação histórica do processo de produção econômica, produzindo a normalização da força de trabalho e a organização das relações sociais, sendo o aluno e o professor elementos das forças produtivas dessa sociedade. (SILVA, 2007, p. 145)

O fato de a sociedade ter “novas exigências” acarreta a necessidade de se fazer escolhas éticas no campo da Ciência (SILVA, 2007). Em Mato Grosso, durante a elaboração das OCs, firmou-se diálogo com universidades de forma que o texto final tem um expressivo aporte teórico, anunciando-se como “maturação e aprofundamento” (Concepções, 2010, p. 15) das mudanças iniciadas com a implantação dos ciclos de formação. Ou seja, produz uma discursividade na qual se autodenominam concepção sociointeracionista.

A seguir, analisamos como essa filiação significa ao longo do texto das OCs, como os conceitos dessa corrente são adotados pelo/no documento. Com isso, damos visibilidade ao modo pelo qual na política educacional de Mato Grosso, temos instituído uma política de língua e como ela concebe a relação com o plurilinguismo real de sua demografia em contraponto com o ideal de língua imposto pelo imaginário do monolinguismo.

5.3 Orientações Curriculares de Mato Grosso e sociointeracionismo: efeitos de sentido de uma filiação

Ao se estabelecer enquanto disciplina, a linguística teve suas bases envoltas em dicotomias e exclusões. Saussure deixou de fora de seu objeto tudo o que considerou externo ao sistema da língua, tudo aquilo que lhe pareceu não pertencente à dinâmica das línguas vivas, àquilo que não poderia ser encaixado na sincronia do corte. Entre esses fatores excluídos estavam as práticas sociais. Dessa forma, “o interacionismo em Linguística significou uma reação das posições teóricas externalistas contra o psicologismo que impregnava a ciência da linguagem nos meados do século XX” (Morato, 2004, p. 311), e ainda “representa um esforço pluridisciplinar com vistas ao entendimento das relações entre indivíduo e sociedade” (idem, p. 314).

Dessa perspectiva, surgem inúmeros estudos que buscam incorporar na reflexão sobre o linguístico as práticas sociais, as formas pelas quais elas alcançam os sujeitos e a língua, interferindo em sua relação e na forma como mutuamente se significam. Esses estudos entrarão, especialmente após a abertura política da década de 1980, modificando em certo grau as práticas pedagógicas através da disciplinarização de alguns conceitos. Entretanto, não será suficiente dizer-se interacionista no campo da linguística para que tenhamos uma ideia de quais práticas e discursos estão sendo mobilizados, pois como lembra Morato (2004), “reconhecendo-se o esvaziamento semântico que passou, a partir de um certo momento, a marcar a expressão, uma legião de termos invocados para predicá-la ou qualificá-la epistemologicamente surgiu” (idem, p.313), o que dificulta a tarefa de se esboçar posições dentro desse campo.

Não obstante, a autora, citando os estudos de Kerbrat-Orecchioni (1990, 1996, 1998) enumera algumas contribuições programáticas do interacionismo à linguística,

dentre elas a prioridade do discurso oral, a reabilitação do empirismo descritivo, a identificação de fatos tidos como relevantes para a análise da ‘realização interativa’, a consideração de elementos não-verbais e do contexto situacional, a arbitragem interdisciplinar no tratamento da linguagem em funcionamento (MORATO, 2004, p. 335)

Assim, essas características podem ser encontradas nas OCs, como veremos nos excertos que serão analisados.

As OCs estão estruturadas por áreas de trabalho, e não por disciplinas. Segundo o documento,

a partir da concepção de uma educação fundamentada na e para a formação humana, no âmbito das relações socioculturais, estas Orientações Curriculares buscam a ressignificação dos tempos e espaços de aprendizagem e desenvolvimento dos educadores e educandos envolvidos no espaço educativo. (Mato Grosso, Linguagens, 2010, p. 07)

Ao buscar essa (re)significação, o documento constrói-se de forma que a língua divide espaço com a Arte, a Educação Física e as Novas Tecnologias, inscrevendo-as no âmbito de uma política para a “Área da linguagem”. Se na política internacional a língua era significada pela ideia de cultura, em Mato Grosso, a política linguística ficará não só inclusa em um movimento ainda maior, englobando cultura, sociedade e religião, pois trata da formação humana inscrita nas relações entre sociedade e cultura “de modo que os conhecimentos específicos de cada componente curricular, articulados ao contexto da Área de Conhecimento, e entre elas” (idem, p.07), venham a significar as práticas pedagógicas.

Sob o discurso da valorização do social, em que “as linguagens são construídas historicamente na interação social” (idem, p.11), busca pontos de interseção entre elas construídos em determinados conceitos. Dessa forma, o ponto de vista criou o objeto (Saussure, 2008), uma vez que foram escolhidos três conceitos, chamados, ao longo do texto de objetos de estudos, que deverão “articuladamente, convergir para a aquisição e o desenvolvimento da compreensão e do uso particular das linguagens específicas das práticas discursivas de cada disciplina para desenvolver a capacidade de produzir e interagir nas e pelas diferentes linguagens” (Linguagens, 2010, p.12). Os objetos são: código, texto e leitura.

Com a escolha desses objetos de estudo, as OCs concebem que a materialidade da linguagem é o código, que forma outra materialidade, o texto que é interpretado pela leitura. Vejamos, resumidamente, como são conceituados esses objetos:

Códigos:

Elementos semióticos de estruturas complexas convencionadas pela interação na vida social. Segundo essa concepção, os códigos são constituídos por signos e símbolos que possibilitam a manifestação interacional da linguagem” (Linguagens, 2010, p. 12);

Utilizar a linguagem é, portanto, interagir a partir de textos, intertextos e hipertextos produzidos por códigos” (idem).

Texto:

A partir dessa concepção exige-se, de todas as disciplinas da área, o reconhecimento do conceito de texto, em sentido amplo, como objeto de significação, leitura, interação, apreciação, expressão e fruição dos diversos elementos linguísticos, pictóricos, corporais, tecnológicos, sonoros, plásticos, gestuais e cênicos e não apenas aquele restrito à língua escrita ou à falada.⁸ (Linguagens, 2010, p.12)

O Texto, tal como é aqui compreendido, propicia a comunicação universal entre as diferentes culturas, configurando-se na prática de criação e fruição num processo dialético, crítico e reflexivo, promovendo a construção do eu pelo viés da interlocução do contexto, materializando os sentimentos na criação, individual/coletiva. (Linguagens, 2010, p.13)

Leitura:

A leitura, nessa perspectiva, não se dá apenas pelo processo de codificação e decodificação, mas pela (re)significação, fruição, experimentação e apreciação. Sendo assim, o aluno lê agindo, interagindo, experimentando e resignificando textos, intertextos e hipertextos. Compreender a leitura, a partir desse olhar superador, tem implícito o reconhecimento da importância da leitura como vivência, que torna possível a construção de significados, a representação do mundo, o compartilhamento de informações, a expressão e a construção da identidade no processo de interação social que revela, a cada um, parte de si e do mundo numa relação dialética com a cultura, a história e a sociedade. (Linguagens, 2010, p.12)

Tais concepções fazem uma recorrência aos valores atribuídos ao sociointeracionismo, de forma que em todos os conceitos temos a presença de morfemas que materializam a ideia de interação, tais como diálogo, dialético, compartilhamento, relação, entre outros. Há também uma preocupação em deixar claro o papel da interação social, enquanto prática social, “numa relação dialética com a cultura, a história e a sociedade”.

⁸ Grifo nosso.

Demonstra-se um esforço em fugir de uma prática Escolar norteada tão somente pelas formas e pela leitura encarada como hermenêutica. A leitura passa a abarcar outras e diferentes materialidades em busca de sentidos oriundos da interação e da história. Nesse sentido, as Ocs dirão que “ler e produzir textos nas diferentes linguagens não pode ser tomado como tarefas Escolares que, ao final do ano, terminam e recomeçam no início do ano seguinte, mas são atividades sociais significativas, entre sujeitos históricos, realizadas sob condições sociais concretas” (Linguagens, 2010, p. 65).

Ora, pensar em leitura é pensar em uma relação entre sujeitos, pois ao ler um texto o aluno não estará interagindo com a materialidade textual, mas com um sujeito leitor já inscrito nela. Isso porque ao escrever o autor o faz para um leitor ideal, imaginado, daí a pertinência do conceito de formação imaginária da Análise de Discurso. Pêcheux (1997) irá dizer que “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (Pêcheux, 1997, p.82). Essas imagens, porém, não são manifestações pragmáticas, mas fazem parte da interpelação dos indivíduos em sujeitos pela linguagem. Isso significa dizer que elas são inevitáveis, fazem parte do processo de interação e constituem o sujeito através de sua relação com a ideologia.

Ao tratar sobre a leitura, Orlandi (2001) diz da relação entre leitura e historicidade, realçando o fato de que não se pode falar de leitura em absolutos, mas considerar que há graus diferentes ligados à história. Segundo a autora

Se se deseja falar em processo de interação da leitura, eis aí um primeiro fundamento para o jogo interacional: a relação básica que instaura o processo de leitura é o jogo existente entre o leitor virtual e o leitor real. É uma relação de confronto. O que, já em si, é uma crítica aos que falam em interação do leitor com o texto. O leitor não interage com o texto (relação sujeito/objeto), mas com outro(s) sujeito(s) (leitor virtual, autor, etc). (ORLANDI, 2001, p. 09)

Partindo dessa concepção as OCs tomam a leitura numa concepção puramente empírica e não a “instrumenta linguisticamente” (AUROUX, 2009). Há diferença no que se refere ao imaginário de interação, pois o diálogo entre sujeito e texto, estaria em imaginar um tipo de leitura que se dá apenas em situações de interação concretas, segundo as OCs. Ao contrário, o diálogo se dá entre o sujeito leitor e os demais sujeitos inscritos no texto, aí sim constituídos e inseridos em uma historicidade que permitirá a sua compreensão, considerando as condições de produção específicas.

Para as OCs, embora alardeiem um sociointeracionismo que partiria da interação e das práticas sociais, o trabalho com as variedades do português, por exemplo, está materialmente explícita no histórico do ensino do português como forma de introduzir uma discussão sobre as mudanças trazidas pelos PCNs e seus descritores. Contudo, ainda assim estaríamos a falar de uma sociolinguística monolíngue, uma vez que aborda trabalhos centrados no ensino da língua portuguesa, oficial, desconsiderando a diversidade linguística do Estado de Mato Grosso.

Além disso, no documento de linguagens não há referências às, sobre as línguas indígenas faladas no território matogrossense, o que marca o trabalho com a língua no apagamento de outras variantes e mesmo de outras línguas. Porém, “o sentido não para; ele muda de caminho” (ORLANDI, 2007, p.13) e, nesse caso, teremos a presença da discussão sobre as línguas indígenas em outro caderno, o da Diversidade. O que esse gesto significa? Para nós, essas ações são gestos de interpretação que marcam o político expondo uma posição: a diversidade linguística é um discurso e não uma prática de inclusão.

Construir uma prática de ensino de língua que valorize as práticas sociais na realidade mato-grossense não poderia prescindir de uma política de língua que considere a diversidade linguística. Entretanto, não reconhecer a diversidade é condição de sustentação para o monolinguismo.

Trabalhar códigos, textos e leituras numa realidade onde estão presentes sujeitos que passaram por formas diferentes de assujeitamento, nos possibilita pensar a relação entre sujeito, linguagem e história e deslocar as práticas tradicionais para outros modelos. Contudo, ao inserir no caderno de diversidade a educação indígena, as OCs

associam a essa modalidade de ensino um predicado que se ligará a uma memória discursiva do exótico, isolado e selvagem, como tratamos no início desse capítulo.

Neste gesto, o Estado de Mato Grosso deixa de propor uma política linguística para a diversidade. A questão está em se perceber a diferença a partir de uma perspectiva que dissocia o saber linguístico indígena do saber a língua portuguesa, do pensar uma política para a diversidade educacional separada do todo da linguagem, como ocorre, como por exemplo, com variantes que constituem a diversidade linguística do Estado. Com isso, legitima-se apenas uma política, a da língua portuguesa monolíngue.

Ressalte-se que o documento fala da apropriação por parte dos profissionais da educação dos sentidos eleitos pelas OCs, a qual deve ser lida e compreendida em sua totalidade e não em partes. O estudo das OCs tem seu momento garantido na “Sala do Educador”, nome dado ao momento de estudo coletivo, incluso nas horas atividade dos profissionais da educação, que é supervisionado através dos CEFAPROS (Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação).

Segundo as OCs “cabe aos/as educadores/as e às equipes pedagógicas incluir, melhorar e ampliar estas orientações no fazer pedagógico, alicerçadas no Projeto Político-Pedagógico das Escolas do Estado de Mato Grosso.” (Diversidade, 2010, p.76). Coloca-se sobre os ombros dos educadores a responsabilidade pela inclusão, melhoria e ampliação das orientações, movimento que desresponsabiliza o Estado em caso de fracasso ou críticas ao modelo, pois “cabe aos/as educadores/as e às equipes pedagógicas”, uma vez que não é só vontade do Estado, mas da sua comunidade educacional.

Desconsiderar as diferenças de classe como algo “natural” é disseminar um discurso de manutenção das atuais condições de produção, significando uma estabilidade histórica, linear. Discurso que sustenta a proposta de trabalho com a diversidade linguística, pois como nos afirma Silva (2007) “as desigualdades se legitimam no patamar de uma diversidade linguística homogeneizada e naturalizada” (p. 157). Vejamos a citação abaixo:

A diversidade étnica é composta pela diferença. A identidade étnica é, antes de qualquer coisa, a consciência da diferença, da consciência do processo histórico particular, da concepção de valores diferentes e da consciência de línguas diferentes. (Mato Grosso, Diversidade, 2010, p. 77)

A presença do verbo ser - diversidade étnica é...; identidade étnica é... - produz um efeito de verdade, próprio de uma postura científica tradicional que concebe a observação objetiva da natureza, cuja forma material toma o conceito de identidade étnica como “consciência”. Segundo as OCs, a identidade vem da consciência das diferenças, que se assenta na concepção de um sujeito consciente, dono de sua própria história e do seu dizer. Essa concepção tem como resultado a responsabilização principalmente, dos sujeitos sociais, no que se refere à inadequação e/ou não aceitação da variedade linguística e de línguas. Nesse sentido, lembramos Silva (2007) ao dizer que tais posturas “reduzem as relações sociais de interlocução a relações comunicativas” (p.156), sendo que:

A história assim apagada e denegada (logo, os conflitos e contradições da Educação e da Linguística), dilui-se em aspectos contingentes de uma teoria das relações sociais que se produzem entre indivíduos, tomados também de forma empírica, revelando os entraves estruturais de um Estado em conviver e gerir, democraticamente, a diferença e tudo de ambíguo e contraditório que possa daí advir. Ao falar da variedade linguística, recalca-se o político, dando visibilidade à diferença enquanto inadequação de um sujeito moral a uma situação empiricamente determinada. (SILVA, 2007, p. 157)

Pensar as condições de produção de um discurso é condição de leitura. Assim, se pensarmos um sujeito moral em uma situação empírica dada o responsabilizamos pelo sucesso ou fracasso em suas ações. Nega-se, ao se tomar essa posição, que “os sentidos são, pois, partes de um processo. Realizam-se num contexto mas não se limitam a ele. Têm historicidade, têm um passado e se projetam num futuro” (ORLANDI, 2001, p. 103). Logo, o discurso da diversidade é, de novo, um apêndice que deve ser tratado assim para não se constituir em entrave para a gestão do Estado.

Assim, as OCs ao mesmo tempo em que se apresentam como um documento que tem bases dialógicas, de cunho sociointeracional, produzem efeitos de sentido que deslizam para uma posição na qual o indivíduo é responsabilizado pelo “uso adequado” da linguagem em dada situação sociointerativa. Apaga-se, dessa forma, o político e cria-se uma ideia de historicidade que ao invés de trazer para o campo linguístico a compreensão das contradições, busca explicar as diferenças, deixando para o individual a mudança do que foi político, numa contradição que entrará em litígio com aquilo que traz para o interior do Aparelho de Estado línguas diferentes.

Em relação, então, ao monolinguismo, as OCs continuam a enunciar de uma posição própria ao Estado na qual a língua portuguesa detém a primazia, objetivando a formação do sujeito brasileiro. Logo, os documentos analisados não concebem uma política linguística que se constitua também pela diversidade, mas tão somente na concepção monolíngue. A configuração de uma política de linguagem e não de língua amalgama as diferentes disciplinas e opera cortes na textualidade do documento. Como já falamos, essa atitude deixa para o indivíduo a responsabilidade maior pela implantação da política linguística, apagando o político e identificando o discurso governamental no científico, autorizando-o, portanto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar o discurso exige compreender que os sentidos são históricos e materiais e não empíricos. A busca por algo palpável nas ciências leva a uma simplificação, na maioria dos casos, pois aquilo que não é empírico, que não está dito, que é, muitas vezes, silenciado, mas que significa. Também é necessário compreender que o sujeito não é dono de suas ações e de seus dizeres, contudo não se pode considerá-lo totalmente determinado. Por isso, a deriva dos sentidos, a presença do simbólico, do inconsciente e da resistência, nos possibilitam pensar lugares e formas de resistência.

A relação entre esse sujeito e os sentidos se dá pela língua. A língua é vista como um sistema sujeito a falhas, na verdade um sistema onde a falha é constituinte. É na falha da língua que o interdiscurso se manifesta sob a forma do já-dito, demonstrando de maneira contundente a historicidade dos sentidos e sua ligação com o ideológico. O discurso, materialização da ideologia, deve, então, ser estudado tendo em vista a língua, a história e o sujeito.

Nesse trabalho procuramos compreender como o discurso do monolinguismo funciona, ainda hoje, em meio à onipresença de um discurso do politicamente correto que se materializa nas políticas de línguas na forma do discurso do multilinguismo. Nesse processo de reflexão, recortamos como objeto de estudo as OCs, que materializam uma forma outra de funcionamento do discurso do monolinguismo. Contudo para se chegar à compreensão desse funcionamento, foi-nos necessário, em consonância com os princípios e procedimentos do trabalho com o discurso, buscar suas condições de produção das OCs.

A busca pelas condições de produção, especialmente as históricas, nos permitiram analisar efeitos riquíssimos, pois inúmeros documentos e acontecimentos estavam ligados ao discurso do monolinguismo que esteve presente em diferentes políticas de línguas, construindo um imaginário de unicidade linguística, quer das línguas gerais, quer do português do/no Brasil.

Dessa forma, o discurso do monolinguismo esteve presente na construção de uma forma-sujeito-brasileiro que procurou tirar da “selvageria”, na época do Diretório dos Índios, os habitantes da colônia. No entanto, ainda hoje, o monolinguismo forma trabalhadores para o mercado de trabalho, num movimento que prepara o sujeito para a aceitação de uma posição sujeito de usuário da língua do mercado. Através de uma política de linguagem, opacifica-se a especificidade do ensino de língua, transformando as aulas de língua em aulas de linguagem, num movimento inscrito no discurso do culturalismo.

O texto, tido como unidade básica do estudo, ao ampliar-se conceitualmente, para atender as diversas disciplinas da área, torna-se quase uma comunicação universal, deixando, mais uma vez, o professor de língua na “espinhosa tarefa” de equacionar conhecimentos multimodais e heterogêneos com aquilo que é específico de sua disciplina. Contudo, dentre tantas perguntas, pensamos: serão esses os conhecimentos realmente necessários para um aumento qualitativo do preparo de nossos educandos? Pode-se, realmente, pensar uma educação escolar para o trabalho independente do mercado de trabalho?

Ao colocar o estudo das línguas indígenas no caderno de diversidade, o Estado desloca a língua indígena do eixo da linguagem, num gesto muito significativo: reconhece o multilinguismo fora do escopo da língua portuguesa. Que diversidade é essa que caracteriza o discurso da política de línguas do Estado brasileiro, nesse início de século? No entanto, a grande questão é que ainda que à imagem da política, o multilinguismo não cesse de desestabilizar o imaginário de monolinguismo, este, como compreende a AD, é um efeito de pré-construído que sustenta o ideal de unidade.

A pesquisa mostra como o discurso do monolinguismo trabalha na contradição unidade – diversidade, construindo um imaginário de língua que fortalece a língua do estado ao mesmo tempo em que possibilita a ideia de aceitação das variedades, desde que essas fiquem à margem. De tal modo, compreende-se que as diferentes línguas faladas em território nacional não têm espaço equânime à língua oficial ou mesmo com as “línguas estrangeiras modernas”, como são denominadas as línguas do mercado nas OCs. Essas, por sua vez, possuem valorização monetária, social e simbólica, estando continuamente circulando nos mass media, obrigando os sujeitos a uma imersão da qual resulta o apagamento de línguas locais e de suas historicidades.

O discurso do monolinguismo continua a significar nas políticas de línguas do Estado brasileiro, o que ficou claro no caso das OCs do Estado de Mato Grosso. Para se chegar a uma política que valorize a história e a historicidade de cada povo que compõe o espaço enunciativo brasileiro, é necessário pensar a heterogeneidade. Orlandi (2009), ao falar sobre a lusofonia, traz-nos uma reflexão que serve também para pensarmos a pluralidade local, ao dizer que “ao invés de trabalharmos um imaginário de unidade linguística que é herança da colonização, elaboremos nossas diferenças concretas no sentido de enriquecermos nossas relações e nos reforçarmos em nossos processos de descolonização” (p.179).

REFERÊNCIAS

ANCHIETA, José de., S.J., 1534-1597, **Cartas, informações, fragmentos históricos e sermões** / Padre Joseph de Anchieta. - Rio de Janeiro : Civilização Brasileira., 1933. - 567 p. ; 24 cm. - (Cartas jesuíticas ; 3) <http://purl.pt/155> <http://purl.pt/155/cover.get>

_____ 1534-1597, **Cartas, informações, fragmentos históricos e sermões** / Padre Joseph de Anchieta. - Rio de Janeiro : Civilização Brasileira., 1933. - 567 p. ; 24 cm. - (Cartas jesuíticas ; 3). Retirado em 03/07/2012 do World Wide Web: <http://purl.pt/155/cover.get>

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. – 2 ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer** / Jacqueline Authier-Revuz. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.

BEREMBLUM, A. **A invenção da palavra oficial: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BISINOTO, Leila Salomão Jacob. **Atitudes sociolinguísticas: efeitos do processo migratório** / Leila Salomão Jacob Bisinoto – Campinas: Pontes Editores, RG Editores, 2007.

BORGES, Luiz C. **A instituição de línguas gerais no Brasil**. In: **História das idéias lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional**/ Organizadora: Eni P. Orlandi – Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.

Carta ânua da Província do Brasil, de 1583, do provincial José de Anchieta ao geral Pe. Cláudio Acquaviva – Bahia do Salvador, 1/1/1584.

Carta de Pero Vaz de Caminha.

COSTA, Pedro Celestino Corrêa da. Mensagem dirigida à Assembleia Legislativa, ao instalar-se a sua 2ª Sessão Ordinária de 12ª Legislatura, em 13 de maio de 1922. Cuiabá – Mato Grosso *in* Oliveira, Carlos Edinei de. Famílias e natureza: as relações entre famílias e ambiente na colonização de Tangará da Serra – MT. Tangará da Serra: Gráfica e Editora Sanches Ltda., 2004.

DERRIDA, Jacques. **O monolinguismo do outro ou a prótese de origem**. Trad. Fernanda Bernardo. Campo das Letras – Editores, S.A., Porto, 2001.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves, 1984- **Política linguística do Estado brasileiro na Contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior** / Leandro Rodrigues Alves Diniz. -- Campinas, SP: [s.n.], 2012.

Estudos em Ciências da Linguagem: diálogos, fronteiras limites/ Roberto Leiser Baronas, Maria Inês Pagliarini Cox, Marilda Fátima Dias. – Cáceres [MT]: Editora Unemat, 2008.

DI RENZO, Ana Maria. **Estado, a Língua Nacional e a construção das Políticas Linguísticas**. Ana Maria Di Renzo / Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7ª ed. RJ: Forense Universitária, 2009.
_____. **A ordem do Discurso**. Tradução: Edmundo Cordeiro. Paris: Editions Gallimard, 1971.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 49 ed. rev. São Paulo: Global, 2004.

GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

GUIMARÃES, Eduardo. **História da Semântica. Sujeito, sentido e gramática no Brasil**. Campinas: Pontes, 2004.

_____. **Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem.** Campinas, SP: Pontes, 3ª edição, 2005.

HOBBSAWM, Eric J. **Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

<http://www.itamaraty.gov.br/temas/balanco-de-politica-externa-2003-2010/8.2.2-promocao-cultural-lingua-portuguesa/view> consultado em 19 de outubro de 2012.

ILARI, Rodolfo. **O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos** / Rodolfo Ilari, Renato Basso. - São Paulo: Contexto, 2006.

L. A. Tckeskiss. **O Materialismo Histórico em 14 Lições**, 1936.

MARIANI, B. S. C. . **Colonização lingüística; Brasil (séculos XVI a XVIII) e estados Unidos da América (século XVIII)**. 01. ed. Campinas: Pontes Editores, 2004. v. 01. 187p .

_____. **Quando as línguas eram corpos: sobre a colonização lingüística portuguesa na África e no Brasil.** In: ORLANDI, Eni P. *Política lingüística no Brasil*, Eni P. Orlandi (org)/ Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

MASSIMI, M. (2003). **Representações acerca dos índios brasileiros em documentos jesuítas do século XVI.** *Memorandum*, 5, 69-85. Retirado em 03/07/2012 , do World Wide Web:<http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/artigos05/massimi03.htm>.

Mato Grosso. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais.**/ Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Defanti, 2010.

MORATO, Edwiges Maria. **O interacionismo no campo Linguístico**. In: **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**, volume 3 / Fernanda Mussalim, Anna Christina Bentes, organizadoras. – São Paulo: Cortez, 2004.

NUNES, José Horta. **Uma articulação da Análise de Discurso com a História das Ideias Linguísticas**. In: **Letras**, Santa Maria, V.18, n 2, p.107 – 124, Jul. / Dez. 2008.

OLIVEIRA, Carlos Edinei de. **Famílias e natureza: as relações entre famílias e ambiente na colonização de Tangará da Serra – MT** / Carlos Edinei de Oliveira. Tangará da Serra: Gráfica e Editora Sanches LTDA., 2004.

Ordem Régia Para o Governador do Maranhão de 02/12/1722. In: *História das idéias lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional*/ Organizadora: Eni P. Orlandi – Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.

Orientações Curriculares: Área de Linguagens: Educação Básica./ Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: SEDUC – MT, 2010.

Orientações Curriculares: Concepções para a Educação Básica./ Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: SEDUC – MT, 2010.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**, Eni P. Orlandi. 7ª ed., Campinas, SP: Pontes, 2007.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos** / Eni Puccinelli – 6ª ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

_____. **Discurso em Análise: sujeito, sentido e ideologia**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

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

_____. **Língua brasileira e outras histórias – Discurso sobre a língua e ensino no Brasil.** Campinas, Editora RG, 2009.

_____. **Política Linguística no Brasil**, Eni P. Orlandi (org)/Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

_____. **Terra à Vista. Discurso do confronto: velho e novo mundo.** São Paulo: Ed. Cortez; Campinas, Ed. da Unicamp, 1990.

PAYER, M. Onice. **Memória da Língua. Imigração e nacionalidade.** São Paulo, Ed. Escuta, 2006.

_____. **Processos de identificação sujeito/língua. Ensino, Língua Nacional e Língua Materna.** In: ORLANDI, E. P. **Política linguística no Brasil**, Campinas, SP. Pontes Editores, 2007.

PÊCHEUX & FUCHS. **A propósito da Análise Automática de Discurso: atualização e perspectivas (1975)** in: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, Michel. **Análise de Discurso: Michel Pêcheux Textos selecionados: Eni P. Orlandi – 2ª Ed.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento / Michel Pêcheux; tradução: Eni Orlandi – 5ª Edição,** Campinas, SP. Pontes Editores, 2008.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio / Michel Pêcheux; tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al. – 4 ed. –** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2009.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura Escolar na sociedade neoliberal** / A. I. Pérez Gómez; trad. Ernani Rosa. – Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

RODRÍGUEZ-ALCALÁ, Carolina. **Escrita e gramática como tecnologias urbanas: a cidade na história das línguas e das ideias linguísticas**. In: Cad.Est.Ling., Campinas, 53(2):197-217, Jul./Dez.2011.

SILVA, José Pereira da. **Um aspecto da política pombalina o ensino da língua portuguesa**. Disponível na internet via <http://www.filologia.org.br/pereira/textos/umaspecto.htm>. Arquivo capturado em 21 de setembro de 2009.

VARELA, L. **La politique linguistique exterieure de la France et ses effets em Argentine. Contribution à une théorie de la politique linguistique**. Thèse de doctorat (Sciences du Langage) – École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris, 2006.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Ed. 25, Editora Cultrix, São Paulo, 2003.

SILVA, M. V. **A Escolarização da Língua Nacional**. In: Orlandi, Eni P. **Políticas linguísticas no Brasil**, Eni P. Orlandi (org.) / Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZOPPI-FONTANA, Mónica G.; DINIZ, Leandro R. A. **Declinando a língua pelas injunções do mercado: institucionalização do Português Língua Estrangeira (PLE)**. Estudos Lingüísticos, São Paulo, v. 37, p. 89-119, 2008. Disponível em:< http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N3_10.pdf>.

ZOPPI FONTANA, Mónica Graciela (org). **O português do Brasil como língua transnacional**: Campinas, Editora RG, 2009.