

No coração do problema. A relação com a heterogeneidade da(s) línguas(s) na escola

María Teresa Celada – Universidade de São Paulo

[...] cuando un niño, proveniente de una vecindad intercultural, inicia su diálogo con la escuela, pisa un umbral semiótico en el que las cadenas sígnicas entran en múltiples turbulencias, procesos entrópicos en los que la semiosis pierde continuidad y se fragmenta en erráticas correlaciones e irregulares nexos, se desestabilizan ordenamientos habituales y los flujos de sentidos, no solo se debilitan con peligrosos riesgos, sino que además, disipan su consistencia.
De "Palpitations cotidianas en el corazón del Mercosur", Ana Camblong¹

1. Introdução

O objetivo central deste artigo é colocar em confronto *discursos sobre a(s) língua(s)* – produzidos em documentação oficial – com *o real* do trabalho efetivamente realizado com esta(s) em certas práticas da escola. Assim, num primeiro momento, nos centraremos nas antecipações projetadas sobre a língua estrangeira e sobre o português em documentação oficial recente: no caso, o edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2011 referido aos anos finais do ensino fundamental que se caracteriza por ser o primeiro a contemplar a área que em sua própria textualidade é designada como “Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol)”. Esclarecemos que tal Programa é promovido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) do Ministério de Educação do Estado Brasileiro² e que focalizaremos, fundamentalmente embora não exclusivamente, as partes que se referem ao tratamento que os livros deveriam fazer daquilo que se designa como “variedades de língua”. Além disso, e para estabelecer melhor o vínculo da primeira com a segunda parte deste trabalho, revisaremos o Edital PNLD

¹ Cf. Camblong (2002, p. 5). Reconhecemos que as afirmações da autora se referem a um espaço muito específico: o da fronteira entre nações; porém, consideramos que conseguem designar algumas das questões que aqui trataremos e, por isso, as citamos. Esclarecemos que para a determinação do título deste trabalho nos servimos de um fragmento da própria Camblong, por considerá-lo altamente expressivo.

² O edital pode ser lido na íntegra em <http://www.abrale.com.br/Edital%20PNLD%202011.pdf> Para mais detalhes sobre o PNLD, consultar a página do FNDE <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-pnld-e-pnlem> (último acesso em outubro de 2010).

Aproveitamos para esclarecer que, quando fizemos nossa apresentação no I CIPLOM, esta tinha como título “O Livro didático de espanhol na encruzilhada das discursividades. Estado(s)/Mercado/Academia” pois – por termos participado da Coordenação Adjunta da equipe que realizou a avaliação das coleções, nos interessamos na questão de como a documentação oficial em línguas estrangeiras vem sendo atravessada por discursos de três instâncias: a do Estado, a do Mercado e a da Academia. Embora esse aspecto seja tratado mesmo que tangencialmente neste texto, devemos reconhecer que a própria pesquisa desviou nossa atenção para o foco que aqui decidimos privilegiar.

2010, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no que se refere ao processo de alfabetização.³

Num segundo momento, pinçaremos, com base em pesquisa desenvolvida por Souza (2010), cenas das práticas de alfabetização na escola tentando observar, no plano do real, qual relação travam os sujeitos dos processos de escolarização do português no Brasil a respeito do que entendemos, com base em Serrani-Infante (1997, 2), como o heterogêneo da(s) língua(s).

Consideramos importante atentar para a constituição dessa relação porque pensamos que é possível afirmar que funciona como alicerce do que Orlandi (1998) chama de “identidade linguística escolar” pensando no fato de que marcaria a relação dos sujeitos com a ordem do simbólico, fundando a relação com a escrita (tanto na produção quanto na interpretação) e, inclusive, com os modos de “aprender” língua(s).⁴ Na “passagem” que deveria ser construída pela prática da alfabetização, a *língua materna* entra num embate com os modos nos quais se materializa a dimensão da *língua nacional*, declinada nas formas da escrita e tal como esta é trabalhada na escola.⁵ Esse embate nem sempre é devidamente reconhecido, pois, a instituição opera sob o regime de efeitos de um apagamento da descontinuidade que constitui a relação “língua materna/língua nacional”. E foi justamente para aludir ao real desse embate que colocamos como epígrafe o fragmento sobre o *umbral semiótico* fazendo questão de que aqui ressoem os sentidos fortes que Camblong (2002) mobiliza para referir-se à situação escolar na fronteira entre nações.

2. Sobre os saberes que se projetam

Começaremos por pinçar fragmentos que nos permitam apontar questões cruciais para observar o lugar e o tratamento que no edital se dá a certos *saberes das e sobre as línguas*. Lançaremos mão, pelo espaço com que contamos, de uma análise pontual que nos possibilite passar agilmente ao segundo dos objetivos propostos.

Antes, consideramos importante dizer que interpretamos o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) como uma ação de forte intervenção do Estado não

³ Para ler esse edital do PNLD 2010 (Secretaria de Educação Básica), consultar a página do FNDE <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-pnld-e-pnlem> (último acesso em outubro de 2010).

⁴ Há tempo que insistimos em dizer que, quando se aprende uma língua estrangeira, repõem-se em jogo todas as línguas que habitam a relação sujeito/linguagem.

⁵ Podemos fazer essa observação graças às finas formulações realizadas por Payer (2007, p. 119).

apenas pelo que implica em termos de compra e distribuição de livros, mas porque pensamos, de um lado, na produção de um edital publicado com a potência da enunciação jurídica do Estado (cf. LEWKOWICZ, 2003) – na caixa de ressonância que este supõe – e, de outro, no processo de seleção dos livros didáticos por parte de uma equipe e de acordo com o referido edital. Este último opera como a sinalização de um horizonte utópico com relação ao funcionamento do livro didático nas práticas de ensino, no caso, da língua em questão. Neste sentido, o edital supõe uma intervenção direta sobre determinados espaços do funcionamento da memória discursiva – especificamente naquelas regiões que se vinculam às práticas de ensino – contribuindo mediante a mobilização de novas séries de sentido e, sobretudo, propiciando – por um mecanismo de repetição e pela já referida potência da enunciação jurídica do Estado – a regularização das mesmas (ACHARD, 1999).⁶

2.1. Sobre a língua estrangeira

Começaremos por abordar um fragmento do edital do Programa Nacional do Livro Didático 2011 (PNLD/2011), no qual chama nossa atenção uma operação de inclusão:

[...] o ensino de língua estrangeira, na atualidade, busca *não apenas* instrumentalizar o aluno para usar a língua em diferentes práticas sociais, *mas também* valorizar o caráter educativo dessa disciplina, de modo a garantir uma formação mais ampla e diversificada do indivíduo e *a formação de um cidadão*, que pode ter, entre outras coisas, acesso à construção coletiva do conhecimento, como portadoras de valores e sentimentos e como constituintes de significados e sentidos profundamente atrelados a processos históricos (p. 55) (grifos nossos).

O fragmento “inclusivo” ao qual damos destaque funciona como uma modalização e implica um deslocamento a respeito de outro conceito de ensino de língua estrangeira – que se apresenta como já conhecido ou sabido – e que se submete a uma reformulação: a negação justamente afeta a possibilidade de considerar apenas uma definição, mais vinculada a satisfazer as necessidades de um sujeito pragmático, que – numa operação de ajuste e de precisão – é introduzida num feixe maior que daria conta dos sentidos desse ensino. O aspecto que se inclui – “valorizar o caráter educativo” – é posto em relação com o segundo fragmento destacado no qual se faz referência ao *cidadão* (ao lugar a partir do qual o sujeito é interpelado pelo Estado), numa relação sintática de coordenação mediante a qual seria garantida uma formação mais ampla e diversificada desse indivíduo.

⁶ Cabe observar que, por exemplo, na área de Língua Portuguesa, o PNLD data de 1993, e desde então a publicação dos diversos editais conseguiu afetar a produção dos livros didáticos que, atualmente, apresenta um quadro, especialmente no caso de algumas coleções, altamente alentador.

Esse fragmento e a inclusão que aí opera nos permitem observar que a função autoria (cf. ORLANDI, 1996) que dá sustento ao edital – uma função complexa que remetemos ao trabalho de uma equipe heterogênea responsável pela produção do mesmo – é habitada por posições que se filiam de forma clara a sentidos fortemente instituídos no discurso do Estado e, também, entra em embate com aqueles que circulam em discursividades vinculadas ao Mercado, e que contemplam o sujeito da linguagem quase que exclusivamente como pragmático.

Mais precisamente com relação à heterogeneidade da língua, após um enunciado de modalidade deôntica – “as coleções didáticas deverão contemplar as variedades linguísticas” (p. 55 e 56) – passa-se a especificar, nessa mesma modalidade, *o que cabe e não cabe* em tais coleções:

[...] as coleções didáticas de línguas, portanto, *precisam trazer*, sempre de forma contextualizada e adequada a temática abordada naquele momento, insumo (oral ou escrito) que represente [ess]a *variedade de manifestações da língua*. As variedades *regionais, culturais, sociais, etárias e étnicas* da língua escrita e falada, bem como *as ligadas ao suporte ou meio em que são veiculadas as mensagens não devem*, portanto, ocupar um espaço marginal nas coleções de língua estrangeira, mas ser tratadas de forma contextualizada, como *elemento constitutivo* da língua, levando em conta as consequências de seus usos públicos e privados (p. 56) (grifos nossos).

Nesse fragmento, destacaremos dois aspectos que nos parecem relevantes para a análise que aqui desenvolvemos: a) realiza-se uma especificação dos diversos tipos de variedades; b) opera-se uma predicação sobre estes, na qual se nega que as variedades devam ocupar um espaço marginal nas coleções e, mediante uma operação de substituição, se afirma que devem ser tratadas como *elemento constitutivo da língua* e de forma contextualizada.

Reconhecemos aí o efeito da ressonância do enunciado benvenisteano tão caro aos estudos linguísticos que, em si mesmo, implica uma negação: a variação não é acidental, mas constitutiva do funcionamento da linguagem (cf. BENVENISTE, 1977). Essa ressonância, de nosso ponto de vista, se vincula a uma posição simbólica, dentro da já referida função de autoria, que seria possível designar como “acadêmica”. Reconheceremos a materialização dessa posição em outros fragmentos:

Da mesma forma que com as variedades lingüísticas, o trabalho com a cultura nas coleções de Língua Estrangeira deve incentivar professores e alunos a perceber a diversidade sócio-cultural que há no mundo e nos próprios contextos de vida do aluno. Nesse sentido, esse trabalho deve ter um enfoque intercultural, uma vez *que ao ver o outro também nos vemos e nos transformamos* (p. 56) (grifos nossos).

É possível observar nessa textualidade o gesto que filia as “variedades” não apenas aos sentidos dados pelos estudos que privilegiam uma análise sócio-cultural, mas

também aos trabalhos mais recentes que vêm vinculando as pesquisas, no campo das línguas estrangeiras, aos estudos de vertente psicanalítica. O fragmento que relaciona a aprendizagem de uma língua a “ver o outro” e a que – em nossas palavras – isso tenha um impacto sobre o campo da subjetividade do próprio aprendiz também opera como marca dessa posição “acadêmica” que acabamos de designar.⁷ O funcionamento dessa posição simbólica fala a favor de uma orientação, na produção do edital, que abandona o campo do senso comum ou, inclusive, os sentidos ligados ao discurso do Mercado, privilegiando a materialidade dos conceitos desenvolvidos no plano dos estudos da linguagem.

Neste ponto, a questão da língua estrangeira nos leva a pensar em que há outra língua (a que imaginamos como “anterior”, como “primeira” – embora saibamos da não adequação de tal antecipação) e em como se travou a relação com ela, em nosso caso específico, na escola. Por isso, consultaremos também o edital, no item que se refere ao que nele se designa como “língua portuguesa”.

2.2. Sobre a “língua portuguesa”

No fragmento que citamos a seguir, aparecem relacionados alguns aspectos que queremos focalizar:

[...] o ensino da língua portuguesa, nos quatro últimos anos do novo ensino fundamental, deve organizar-se de forma a garantir ao aluno:

1. *o desenvolvimento da linguagem oral e a apropriação e o desenvolvimento da linguagem escrita [...]*
2. *o pleno acesso ao mundo da escrita [...]* (p. 51) (grifos do edital).

Vemos que, em primeiro lugar, além do desenvolvimento da linguagem oral aparece aqui a questão da escrita e, com relação à especificação que se faz deste aspecto, destacamos o seguinte fragmento:

[...] *a fruição estética e a apreciação crítica da produção literária associada à língua portuguesa, em especial a da literatura brasileira (ibid.)* (grifos do edital)

Um pouco antes, na parte do edital que estamos focalizando especialmente, já aparecera um enunciado de modalidade deôntica:

[...] a destinação do aluno, ao final desse período de escolarização obrigatória, é bastante diversificada. E, muitas vezes, implica a interrupção temporária ou mesmo definitiva de sua educação escolar, motivo pelo qual o ensino fundamental *deve garantir* a seus egressos um domínio da escrita e da oralidade suficiente para demandas básicas

⁷ Nesse mesmo sentido, no enunciado imediatamente seguinte, a necessidade de que as variedades sejam trabalhadas e o sejam de forma adequada é vinculada a outra negação que exclui a possibilidade de utilizar estereótipos e preconceitos:

Assim, espera-se que, nessas coleções, sejam abordadas, sempre que isso couber e for relevante para a questão abordada e *sem a utilização de estereótipos e de preconceitos*, temáticas e situações que representem diversos territórios, espaços e momentos relacionados aos povos que falam essa língua estrangeira [...] (p. 56) (grifos nossos).

do mundo do trabalho e do pleno exercício da cidadania, *inclusive no que diz respeito à fruição da literatura em língua portuguesa* (p. 51) (grifos nossos).

Vemos que tal enunciado organiza a direção do dizer para que esta deságue numa outra modalização que opera como uma inclusão e que se materializa no segundo dos fragmentos que destacamos em letra itálica. Essa inclusão – a da fruição da literatura – também se fez presente no caso da língua estrangeira e parece estar, de um lado, sinalizando o horizonte máximo em relação ao tratamento da variedade e, de outro, indicando algo que, de fato, parece oferecer resistência no real da prática.

Ainda trazemos outro dos aspectos tratados no edital para desenvolver o que nele se entende por acesso ao mundo da escrita:

[...] o desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades envolvidas na *compreensão da variação lingüística e no convívio democrático com a diversidade dialetal*, de forma a evitar o preconceito e valorizar as diferentes possibilidades de expressão lingüística; (p. 51) (grifos do edital).

Esse conjunto de afirmações sobre a LP nos leva a pensar nas séries iniciais, sobre as quais, inclusive, o próprio edital realiza uma afirmação enfática:

Antes de mais nada, espera-se que o aluno ingressante no segundo segmento do ensino fundamental já tenha cumprido satisfatoriamente uma primeira ou decisiva etapa de seu processo de letramento e alfabetização, tendo, inclusive, se apropriado de algumas práticas mais complexas e menos cotidianas (mais relacionadas a esferas públicas de uso da linguagem), seja de leitura e escrita, seja de compreensão e produção de textos orais (p. 50).

E, imediatamente, chega-se numa afirmação conclusiva que, neste trabalho, será significativa: “Portanto, cabe ao ensino de *língua materna*, nesse nível de ensino-aprendizagem, aprofundar o processo de inserção qualificada do aluno na cultura da escrita” (ibid.) (grifos nossos). O fato de que apareça a designação “língua materna”, de nossa perspectiva, traz à tona um (en/re)cobrimento relativo a uma contradição que se dá no real e que precisa ser pensada. Aquele ao qual já fizemos referência quando falamos de um apagamento da descontinuidade que constitui a relação língua materna/língua nacional. Nesse sentido, no edital do PNLD 2010, referente aos anos iniciais da educação básica, observa-se de novo a presença do sintagma “língua materna” (cf. p. 50) e, entre as especificações que são realizadas para garantir o “pleno acesso ao mundo da escrita”, aparece a seguinte consideração:

[...] o desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades envolvidas na *compreensão da variação lingüística e no convívio democrático com a diversidade dialetal*, de forma a evitar o preconceito e valorizar as diferentes possibilidades de expressão lingüística [...] (p. 51).

Os processos de repetição que detectamos na textualidade dos diversos editais juntamente com a modalização deôntica que aparece em vários momentos e o funcionamento de certas negações parecem indicar a força de um real que irrompe e de um simbólico que não atingiria suficiente potência enunciativa por força das

condições de produção das práticas que operam na escola. Esta observação abre a passagem para abordar o último ponto deste trabalho.

3. No real das práticas de alfabetização – No coração do sujeito

A pesquisa realizada por Souza junto a crianças no ensino fundamental funcionará como um atalho para atingir um plano de observação. No primeiro ano, dentre outras, a autora dá destaque para as seguintes cenas:

(1) Pesquisadora – Laura, conta para mim: como é que você pensou para escrever ABELHA?

Laura – [a...bê... ê ...li ... a] (A criança representou na escrita ABEIA). (id., p. 63)⁸

(2) P – Então como é que você pode lê?

Bruno – Não sei ler!

P – Você sabe sim! Você sabe! Olha aqui, leia de seu jeito!

Laura – [abêia] ... [abêia] (a criança sorri)

P – É? E está escrito ABELHA?

L – Tá. Eu num sei bem...

B - abêlia (apontando para a sua representação ABCIA) (id., p. 70).

(3) Pesquisadora – Vou mostrar para vocês uma coisa... Posso mostrar?

Pablo e João Gabriel – Pode!

P – Olhem essa palavrinha aqui (apresenta a palavra COELHO)

JG – CO-E-LHO!

Pa – Ixe! A gente errou!

P – Errou? Por quê?

Pa – Aqui... Você botou essa letra aqui!

P – Qual letra?

Pa – Ué! O agá [H]!

P – Mas por que você tirou, Jéssica? (Ela estava trocando a letra U pela letra O).

J – Porque eu tava trocando! [...]

P – Porque você pensou que era o U?

J – Porque era cuelho (registrou QUELHO).

JG – Ela sabe ler direitinho! (id., p.73)

Nas três cenas o que vemos é a relação escrita / oralidade em jogo, e as variedades da oralidade no embate com a unificação da escrita. Também aparece claramente a indeterminação dos aprendizes, o não saber, o não poder responder e, por fim, o enunciado tão expressivo: “Ixe. A gente errou.” Passemos, agora, a uma cena do segundo ano, na qual a pesquisadora pergunta aos alunos sobre o registro de uma forma:

(4) Pesquisadora – E na primeira série a criança não pode escrever assim? (mostrando a ficha com a palavra PASSARINHU)

Crianças. Não!

Mateus – Não! [...] Pode! Só que a tia manda apagar!

Pesquisadora – A tia não deixa vocês escreverem assim?

Crianças. Não. (id., p. 87)

Percebemos, neste caso, um deslocamento: uma maior determinação por parte dos aprendizes, que fornecem uma explicação ligada ao contexto escolar, as condições

⁸ Em todos os casos em que transcrevemos fragmentos do trabalho de Souza, mantemos o formato, marcas e destaques do original.

desse contexto: “a tia manda apagar”. Já no terceiro ano, essa determinação aparecerá de forma mais definida; na seguinte cena os alunos estão lendo textos escritos por crianças do primeiro e segundo ano:

- (5) Roberto – Tem erros de português neste texto.
P – Tem erros de português no seu texto?
Leandro – Têm muitos.
Luiz Augusto – Tá cheio!
Mariana – Aqui em cima ele fez certo, mas aqui ele fez errado.
P – mas não dá para ler a história?
L – Dá. [...]
P – E o que vocês acharam mais estranho?
M – Os erros de português.
L A – Tá tudo errado aqui.
L – Aqui: Falou, FALO; arrebentou, colocou REBENTOU...
M – CHAPEUZINIO... [...]
L A – A gente não erra tanto! [...]
P – O que você mudaria neste texto?
L – Tudo!
M – Eu mudaria só os erros. (id., p.95)

Vemos aqui que a leitura desses textos tem como alicerce a noção de *erro* e que os aprendizes passaram a ocupar uma posição simbólica: aquela que, nas cenas do segundo ano, atribuíam à professora.

Para poder concluir e elaborar algumas observações, citaremos ainda um fragmento das entrevistas realizadas por Souza com os professores alfabetizadores:

- (6) Tereza – Eu acho que as expressões devem ser respeitadas ... Nós temos vários brasis dentro do Brasil...
Clara – Mas numa prova o que vai constar é a escrita correta, então a gente tem que...
Eu trabalho assim...
T – A língua culta.
C – É! A maneira que você fala e a maneira que tá escrito nos dicionários, né.
T – Eles têm o dicionário.
C – Porque eu tenho uma aluna que troca, né... Até fui tomar a leitura dela [...] o “U” pelo “O”: “meo”. Aí, pego a palavrinha e falo: “Oh, por favor, procura”... “Ah, tia! Mas meu pai fala desse jeito!” Aí vem a parte regional... Que a gente fala de uma maneira, mas a correta é a que eles vão... (id., p. 108).

Tomamos esse fragmento justamente para registrar a citação que a professora faz da fala da criança além da relação que aí se coloca entre a dimensão do “regional” e do “correto” (metonímia da fixidez de certa escrita, no caso).

Na verdade, ao que assistimos nessas cenas, tal como antecipamos, é a um forte processo de determinação e de interpelação que acaba constituindo uma relação com a ordem do simbólico marcada pela noção central de “erro”. E esse processo entra em relação direta com o que Gadet e Pêcheux afirmam ao falar da formação das línguas nacionais:

- Para se tornarem cidadãos, os sujeitos devem [...] se liberar dos *particularismos históricos que os entavam*: seus costumes locais, suas concepções ancestrais, seus “preconceitos” ... e sua *língua materna* (2004, p. 37) (grifos nossos).

O que os autores designam é o hiato, o corte, a ruptura ou a interrupção que sabemos que marca um sujeito. Fazendo a relação com as cenas que apresentamos, impõem-se algumas perguntas: por que praticar essa redução drástica de algumas das várias formas que os alunos escrevem – nesse trabalho de prova, de ensaio no qual *(ar)riscam*? Por que não trabalhar a materialidade destas e sua possível aparição em certos espaços: na representação que da oralidade faz o teatro ou nas histórias em quadrinhos, por exemplo? Além disso, a perspectiva que instala a reflexão de Calligaris sobre língua materna e nacional nos permite observar outro aspecto do corte aí produzido. Após reconhecer que a língua materna e a nacional não são a mesma coisa, o psicanalista expõe as duas razões pelas quais acabam se confundindo:

[...] primeiro, porque a estrutura simbólica que nos faz sujeitos – por ser singular – não deixa de ser tomada numa rede maior, cultural, que é privilegiadamente a rede que uma história nacional organiza; segundo, porque cada um dispõe de um pai singular, este pai sempre vale na medida em que se ilustre de alguma maneira na rede social, que também é privilegiadamente nacional (vejam-se, como contra-exemplo, as dificuldades de organização subjetiva com as quais se depara o sujeito cujo pai não encontra no social nenhum tipo de reconhecimento, por exemplo achando-se numa miséria real que o priva da cidadania).(1996, p. 17).

Poderíamos fazer ressoar neste ponto a pergunta que instaura Payer (2007) – reformulada – *de que abrem mão os sujeitos para se inscrever na escrita, dentro dos processos de alfabetização?*; e observar que a reclamação retomada pela professora em (6) (“Meu pai fala assim!”) traz à tona a questão da deslegitimação da fala do pai (que não o ilustra na rede social), mostrando a necessidade de fortalecer a relação entre a dimensão do familiar (da casa, da região) com a rede maior que implica uma nação.⁹

Para concluir, queremos colocar: a) a necessidade de pensar a relação das *disciplinas* entre si – no caso, português e espanhol, as outras línguas estrangeiras, e as dimensões da escrita e da oralidade em cada caso. Acreditamos na necessidade de que essa relação supere o que se designa como “interdisciplinaridade”, pois o que afirmamos é a necessidade de pensar uma *relação-entre-línguas* (GUIMARÃES, 2002) “indisciplinarmente”. Esta relação deveria

⁹ Elaborar uma passagem no processo de alfabetização proporcionaria uma base possível para trabalhar a relação de um sujeito com duas dimensões: a que envolve a diversidade e dispersão (o âmbito da região), a língua fluida, o próprio, o materno (o espaço do familiar, da casa); e a que envolve a escrita, a unidade (o âmbito da nação; o espaço da escola), a fixidez – ambas dimensões (PAYER, 2007), de seu jeito, tão vinculadas, no Brasil, ao processo de colonização/descolonização linguística. Tratar-se-ia de historicizar a relação com a alteridade que aí atravessa as diversas partições internas de uma língua, sem reduzi-las a simples formas de uma diversidade (Cf. SERRANI-INFANTE, 1997), para que o aprendiz se torne capaz de discernir essas diversas dimensões, compreendendo os processos pelos quais passa(m) a(s) língua(s) de que é sujeito.

ser tramada na escola entre as diversas línguas propiciando que cada uma habite a relação sujeito/linguagem, explorando seus diversos vieses; b) a necessidade de trabalhar as relações “língua materna/língua nacional”, “oralidade/escrita” na alfabetização, deslocando o conceito de erro; pois pensamos que o hiato que aí se pratica *poda* qualquer *fruição estética* (inclusive o gozo – no sentido do usufruto – da heterogeneidade de qualquer língua). Isto possibilitaria a instauração de uma relação que deixe de subordinar (mediante um gesto redutor) o universo do *equivoco* (da falha, da ambiguidade, enfim, da poesia¹⁰), constitutivo do funcionamento da língua, à questão do *erro*. Este se filia à punição e à imposição do correto; o equivoco, em compensação, se enlaça à prerrogativa que levantamos de que o sujeito compreenda a língua em sua relação com a história e contribuiria a que o aprendiz possa se tornar um sujeito capaz de diferenciar e usufruir as diversas e distintas ordens do simbólico porque, justamente, passaria delas a gozar.

Referências

- ACHARD, Pierre et alii (1999): *Papel da Memória*. Campinas: Pontes.
- BENVENISTE, Émile (1977): *Problemas de Lingüística General*. México: Siglo XXI, 2 v.
- CALLIGARIS, Contardo (1996): *Hello Brasil! Notas de um psicanalista europeu viajando ao Brasil*. São Paulo: Escuta, 4ta. ed.
- CAMBLONG, Ana Maria (2002): Palpitaciones cotidianas en el corazón del Mercosur. Em: *Aquenó* (Revista de Letras /Universidad Nacional de Misiones), Nº 1, p. 3-6.
- GADET, François e PÊCHEUX, Michel (2004): *A língua inatingível. O discurso na história da lingüística*. Campinas: Pontes.
- GUIMARÃES, Eduardo (2002): *Semântica do acontecimento*. Campinas: Pontes.
- LEWKOWICZ, Ignacio (2003): Condiciones post-jurídicas de la ley. Em: GEBEROVICH, Fernando et alii: *Primer Coloquio Internacional. Deseo de ley*, p. 39-53. Buenos Aires: Editorial Biblos e Deseo de Ley.
- ORLANDI, Eni (1996): *Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Rio de Janeiro: Vozes.
- ____ (1998): Identidade lingüística escolar. Em: SIGNORINI, Inês (Org.): *Lingua(gem) e identidade. Elementos para uma discussão no campo aplicado*, p. 203-212. Campinas: Mercado de Letras/FAPESP/FAEP.
- PAYER, Maria Onice (2007): Processos de identificação sujeito/língua. Ensino, Língua Nacional e Língua Materna. Em: ORLANDI, Eni (Org.): *Política lingüística no Brasil*, p. 113-123. Campinas: Pontes.
- PÊCHEUX, Michel (1990): *O Discurso. Estrutura ou Acontecimento?* Campinas: Pontes.
- SOUZA, Cláudia M. Vasconcelos N. de (2010): Língua materna, língua nacional e processos de identificação na alfabetização. Dissertação/Mestrado em Ciências da Linguagem, UNIVÁS.

¹⁰ Cf. Pêcheux, 1990.

SERRANI-INFANTE, Silvana (1997): Diversidade e alteridade na enunciação em línguas próximas. Em: *Letras*, N^o 14, p. 1-18.