

Ana Paula Signor Roversi

PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO DE PROFESSORES
DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UM CONTEXTO DE
IMIGRAÇÃO ITALIANA

Passo Fundo

2011

Ana Paula Signor Roversi

PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO DE PROFESSORES
DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UM CONTEXTO DE
IMIGRAÇÃO ITALIANA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras – Estudos Linguísticos, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Ercília Ana Cazarin.

Passo Fundo

2011

CIP – Catalogação na Publicação

R873p Roversi, Ana Paula Signor
Processos de identificação de professores de língua
portuguesa em um contexto de imigração italiana / Ana Paula
Signor Roversi. – 2011.
132 f. ; 30 cm.

Orientação: Prof^a Dr^a Ercília Ana Cazarin.
Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Passo
Fundo, 2011.

1. Linguagens e línguas – Estudo e ensino. 2. Análise do
discurso. 3. Língua materna – Estudo e ensino – Rondinha
(RS). 4. Língua italiana. I. Cazarin, Ercília Ana, orientadora. II.
Título.

CDU: 800.85

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569

Ana Paula Signor Roversi

**Processos de identificação de professores de Língua Portuguesa em um contexto de
imigração italiana**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras – Estudos Linguísticos, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Ercília Ana Cazarin.

Aprovada em 15 de julho de 2011.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Ercília Ana Cazarin - UPF

Prof^ª. Dr^ª. Carme Regina Schons - UPF

Prof^ª. Dr^ª. Solange Mittmann - UFRGS

Dedico esta dissertação à minha mãe Lourdes Maria
Enderle Signor, minha maior incentivadora.

AGRADECIMENTOS

Sou grata a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho. No entanto, agradeço de forma especial:

. à Ercília Ana Cazarin, orientadora e amiga, que de forma segura, paciente e persistente acompanhou passo a passo a feitura desta dissertação;

. à professora Angela Derlise Stübe, pela amizade, carinho e contribuição no início desta dissertação.

. à professora Carme Regina Schons pelo incentivo, carinho e por sempre acreditar no meu potencial.

. às professoras Claudia Toldo e Carme Regina Schons pela amizade e pelas maravilhosas aulas e discussões que ministraram.

. ao professor Miguel Rettemeier, coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UPF, pela paciência e prontidão em passar informações e responder às minhas dúvidas.

. à UPF pela bolsa de estudos que possibilitou minha frequência neste mestrado.

. aos colegas de mestrado pela convivência acadêmica, em especial à Marieli Zawierucka Bressan, Mônica Aparecida Batista, Priscila Pedrosos e Catiucia Gomes, que compartilharam momentos de alegria, tristeza, dúvidas e discussões teóricas.

. aos funcionários da UPF pelo carinho e gentileza.

. ao Ronaldo, meu companheiro e incentivador.

. à minha mãe, Lourdes Maria Enderle Signor, e ao meu pai, Ivaldino Signor, pelo incentivo, carinho, paciência e apoio financeiro sempre que precisei.

.às minhas irmãs Elaine e Fabiana, ao meu cunhado Jucimar e à minha afilhada Eduarda pelo imenso carinho, apoio e alegria que me proporcionaram.

.às minhas primas Clarissa e Micheli, meu tio Ivo e meus tios Ideno e Maristela pelo carinho, apoio e por sempre torcerem pelo meu sucesso e realização.

. ao Prefeito Municipal de Rondinha, Aldomir Luis Cantoni, pelo emprego que possibilitou o pagamento das mensalidades do curso.

. à minha eterna amiga Elena Pergher Cereza que esteve presente nos momentos de alegria e nos mais difíceis que passei em ocasião do mestrado.

. aos amigos Carlos Francisco Bortoluzzi, Larisse Peruzzo, Elisa Enderle Kirsten por me ouvirem e me aconselharem sempre que precisei.

. aos amigos Jenifer Ávila e Rober Zardo pelos fins de semana maravilhosos que passamos juntos e pela prontidão em me ajudar nos “momentos difíceis” em que passei com meus “filhinhos”.

. aos colegas: Dejane Zorzi Tonin, Greice Peruzzo, Márcio José Nodari, Morgana Paula Scopel Truccolo, Neusa Caron, Vilson Donida, Margarete Lourdes Zorzi Signor, Suelena Gregianin, Taciana Fiorentin Calza, Sandra Calza, Maria Emília Sampietro e Graciane Partichelli.

Eu amo minha língua, mas o que é minha língua?
Ter uma língua própria como se tem o próprio quarto.
Ter uma língua e que é antes uma língua materna, uma língua natal.
Língua da mãe, língua dos ancestrais, da família,
língua do romance familiar? E as línguas outras,
as outras línguas, a língua dos outros, o outro da língua,
o outro na língua? (...) Hoje seria mais (...) a disneylíngua.

Régine Robin¹

¹ Citado e traduzido por Silvana Serrani-Infante (1998, p. 231). Disponível na bibliografia.

RESUMO

Esta pesquisa surgiu de nosso interesse pelo discurso de professores de Língua Portuguesa que vivem no município de Rondinha, Rio Grande do Sul, colonizado pelos imigrantes italianos. Analisamos o processo de identificação desses docentes que nasceram e cresceram ouvindo e, a maioria, falando a Língua Portuguesa e a Língua Italiana. Essa análise é feita pelo viés da representação imaginária sobre essas línguas e também da de Língua Materna. Através das análises, procuramos entender a relação entre-línguas no discurso em pauta, bem como a influência da interdição da língua do imigrante durante o período de nacionalização, na Era Vargas. Trabalhamos essas questões na perspectiva da Análise do Discurso filiada aos estudos de Michel Pêcheux. Para nossa pesquisa, fizemos entrevistas em áudio com nove educadores que já lecionaram ou continuam lecionando Língua Portuguesa para alunos das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de escolas públicas. Procuramos compreender, pelo funcionamento do discurso, elementos que revelam o intrincamento das duas línguas, bem como as representações das mesmas e de Língua Materna que habita no imaginário desses docentes. As análises nos levaram também a entender o processo de identificação desses sujeitos. Essas análises estão sendo apresentadas em cinco recortes: 1. O imaginário sobre LP; 2. O imaginário sobre LI, este dividido em dois sub-recortes: 1) O papel do imaginário no processo de identificação desses sujeitos; e 2) A relação do discurso dos professores com a Memória/a História; 3. O imaginário sobre LM; 4. A interdição e o silenciamento da língua do imigrante, igualmente dividido em dois sub-recortes: 1) A interdição pelo viés do silenciamento da LI; e 2) O efeito de sentido do item lexical “feia”; 5. Sujeito, memória e cultura, também dividido em dois sub-recortes: 1) A fragmentação do sujeito no seu processo de identificação; e 2) Cultura Italiana: trabalho, fé e culinária. Estes estudos são de grande importância para a ampliação de nossos conhecimentos sobre o assunto em questão, para compreendermos melhor a relação entre-línguas, compreender também o universo híbrido em que o sujeito-professor se insere, bem como para confirmar que não existe identidade fixa ou uma, pois a mesma é sempre um processo.

Palavras-chave: Representação e imaginário Social. Língua Portuguesa. Língua Italiana. Língua Materna. Processo de identificação. Análise do Discurso.

ABSTRACT

This research came from our interest in the speech of Portuguese-speaking teachers who live in the city of Rondinha, Rio Grande do Sul, settled by Italian immigrants. We analyze the process of identifying from those teachers who were born and grew up speaking Portuguese and Italian. This analysis is done by the perspective of the imaginary representation about these languages and also about “Mother Tongue”. Through analysis, we seek to understand the relationship between-language in the current discourse, as well as the influence of the immigrant language interdiction during the period of nationalization in the Vargas Age. We work these issues from the perspective of discourse analysis affiliated to the studies of Michel Pêcheux. For our research, we did audio interviews with nine teachers who have also taught or still teaching Portuguese for students in upper grades of elementary school and high school in public schools. We seek to understand the operation of the speech, which reveals the intricate elements of the two languages as well as representation of such languages and “Mother Tongue” that habits in the minds of these teachers. The analysis led us also to understand the process of identifying from these individuals. These analyses are presented in five segments: 1. The imaginary of LP 2. The imaginary of LI, it's divided into two sub - segments: 1) The role of imagination in the process of identifying from these individuals, and 2) The relationship of teachers' discourse with the memory / history 3. The imaginary of LM 4. The prohibition and silencing of the immigrant language, it's also divided into two sub - segments: 1) The prohibition and the silencing of LI and 2) The effect of meaning of the lexical item "ugly"; 5. Subject, memory and culture, it's also divided into two sub-segments: 1) The fragmentation of the subject in the process of identification, and 2) Italian Culture: work, faith and cooking. These studies are important for expanding our knowledge about the subject, to understand better the relationship between-languages and also understand the hybrid universe in which the teacher-subject is in, as well as to confirm that there is no fixed identity because it is always a process .

Keywords: Social Representation and imaginary. Portuguese Language. Italian language. Mother Tongue. Identification Process. Discourse Analysis.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD: Análise do Discurso

P1: Entrevista do professor 1 (2, 3, 4, ...)

FD: Formação Discursiva

FI: Formação Ideológica

LE: Língua Estrangeira

LI: Língua Italiana

LM: Língua Materna

LP: Língua Portuguesa

SD1: Sequência Discursiva 1 (2,3,...)

RS: Rio Grande do Sul

UPF: Universidade de Passo Fundo

LISTA DE SÍMBOLOS DAS TRANSCRIÇÕES

/ - pausa curta

/// - pausa longa

[inc.] – incompreensível

[] - comentário do pesquisador

(...) – supressão de determinado trecho da fala do professor

AA – (maiúscula) – entoação enfática

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| CONSIDERAÇÕES INICIAIS | 12 |
| 1. CAPÍTULO PRIMEIRO – Pressupostos teóricos | |
| 1.1 Breve percurso dos estudos da linguagem..... | 17 |
| 1.2 Análise do Discurso (AD)..... | 22 |
| 1.2.1 Fundação da Análise do Discurso..... | 22 |
| 1.2.2 Quadro epistemológico, objeto de estudo e unidade de análise..... | 23 |
| 1.2.3 As três épocas da AD..... | 25 |
| 1.3 Interdiscurso, formação discursiva e posição-sujeito..... | 27 |
| 1.4 Condições de produção e memória discursiva..... | 31 |
| 1.5 Sujeito, interpretação e sentido..... | 33 |
| 2. CAPÍTULO SEGUNDO - A imbricação da Língua Italiana na Língua Portuguesa | |
| 2.1 Contextualização do espaço de pesquisa..... | 36 |
| 2.2 Processos de identificação..... | 38 |
| 2.3 Relação entre-línguas..... | 41 |
| 2.4 Imaginário sobre Língua Materna, Língua Portuguesa e Língua Italiana..... | 43 |
| 2.4.1 Sobre o imaginário..... | 44 |
| 2.4.2 O imaginário sobre línguas..... | 47 |
| 2.5 Interdição e o silenciamento da língua do imigrante | 50 |
| 3. CAPÍTULO TERCEIRO- <i>Corpus</i> , metodologia e análise | |
| 3.1 Sobre o <i>corpus</i> e a metodologia de análise..... | 55 |
| 3.2 Análises..... | 58 |
| Recorte 1- O imaginário sobre LP..... | 58 |
| Recorte 2- O imaginário sobre LI | 68 |
| Sub-recorte -1 O papel do imaginário no processo de identificação desses sujeitos...70 | |
| Sub-recorte -2 A relação do discurso dos professores com a Memória/a História..... | 72 |

| | |
|--|-----|
| Recorte 3- O imaginário sobre LM..... | 74 |
| Recorte 4 - A interdição e o silenciamento da língua do imigrante..... | 79 |
| Sub-recorte-1 A interdição pelo viés do silenciamento da LI..... | 82 |
| Sub-recorte-2 O efeito de sentido do item lexical “feia” | 88 |
| Recorte 5- Sujeito, memória e cultura..... | 90 |
| Sub-recorte- 1 A fragmentação do sujeito no seu processo de identificação..... | 91 |
| Sub-recorte- 2 Cultura Italiana: trabalho, fé e culinária | 94 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 99 |
| REFERÊNCIAS..... | 102 |
| ANEXOS..... | 109 |
| Entrevista 1..... | 109 |
| Entrevista 2..... | 113 |
| Entrevista 3..... | 116 |
| Entrevista 4..... | 118 |
| Entrevista 5..... | 120 |
| Entrevista 6..... | 124 |
| Entrevista 7..... | 125 |
| Entrevista 8..... | 128 |
| Entrevista 9..... | 131 |

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na área da Linguística, estudos estão sendo desenvolvidos sobre a linguagem humana e algumas teorias, mais especificamente, trabalham com a língua, como é o caso da teoria Estruturalista de Ferdinand de Saussure, a fala, na Teoria Sociolinguística, os “fatos de fala” (PAVEAU e SARFATI, 2006, p.173), analisados pela Teoria da Enunciação, dentre outras. No âmbito da Análise do Discurso, situada no campo das teorias do texto, não se desconsidera a língua enquanto estrutura, nem a fala, na perspectiva da enunciação, centram-se as reflexões sobre o discurso, entendido sempre como heterogêneo e em constante movimento. Ao mesmo tempo, considera-se o social, o sujeito em sua historicidade e a ideologia como constituintes do discurso. Nos últimos anos, ampliaram-se as discussões e estudos sobre identidade linguístico-cultural e processos de identificação possíveis de serem apreendidos pelo discurso.

O interesse em desenvolver um estudo que busque analisar os traços de identificação no discurso de professores de Língua Portuguesa em um contexto de imigração italiana surgiu a partir de reflexões iniciais feitas em nossa monografia de especialização. Nela, trabalhamos com a influência sociocultural na fala e na escrita dos alunos de uma comunidade do interior do município de Rondinha. Nessa comunidade, a influência italiana está fortemente marcada nos textos, orais e escritos, daquelas crianças que utilizam o “da” no lugar de “a” e de “na”, como nos exemplos de enunciados proferidos por aquelas crianças: “Posso ir do banheiro?”; “A Caroline foi da sala da Jéssica”.

Investigando a origem sociocultural daquela comunidade, constatamos que a maioria daqueles moradores são de origem italiana e, para todos, é muito comum a utilização, no seu dia-a-dia, do dialeto italiano de Vêneto, região de origem de seus ascendentes. A utilização desse dialeto fez com que ocorresse essa mescla linguística entre o português e o italiano, pois “o falante interage naturalmente, centrando sua atenção naquilo que está querendo transmitir não se preocupando com o aspecto formal da língua, pelo menos não intencionalmente” (ALBERTON, 2001, p. 40), deixando fluir a língua naturalmente.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação, da Universidade de Passo Fundo, repensamos essas questões e as reformulamos, colocando em foco, na presente dissertação, o discurso de professores de Língua Portuguesa, buscando compreender, pelo funcionamento do discurso, elementos que revelam o intrincamento das duas línguas, bem como as representações das mesmas e de Língua Materna que habita no imaginário desses docentes

que vivem em um contexto de imigração italiana. No entanto, diferentemente de nossa monografia em que optamos pela teoria Sociolinguística, situamo-nos, no presente trabalho, no ponto de vista teórico, na Análise do Discurso.

Nossa pesquisa insere-se na linha de pesquisa “Diversidade linguística e identidade cultural” do Programa de Pós -Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Entendemos que sua relevância social está no fato de que, ao discutirmos processos de identificação de professores de Língua Portuguesa em contexto de imigração italiana, estamos fazendo deslocamentos e ressignificações de conceitos sobre o que representa para os professores a Língua Portuguesa, Língua Materna e a Língua Italiana.

Esta pesquisa parte do pressuposto de que todo sujeito-professor² se inscreve em uma formação discursiva (FD) que determina seu dizer. Mas há que se levar em conta que como uma FD não é homogênea, no discurso dos sujeitos-professores emergem traços de identificação de suas origens linguísticas, aqui entendidas como dialetos³ italianos decorrentes da imigração italiana ocorrida no norte do Rio Grande do Sul. Traços esses que, não raro, se atravessam no discurso proferido na língua que optaram para lecionar, a Língua Portuguesa.

Procuramos compreender, pelo funcionamento do discurso, elementos que revelam o intrincamento dessas duas línguas. Isso é possível apreender no discurso de professores de Língua Portuguesa que atuam ou atuaram nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, das escolas públicas do município de Rondinha, onde a cultura italiana, através de seus costumes/tradições e língua, continua presente no dia-a-dia de toda comunidade. O interesse por essa pesquisa também se liga ao fato de que observamos que esses profissionais apresentam fortes traços da Língua Italiana na Língua Portuguesa, já que aquela faz parte de suas histórias e de suas vidas.

Lançamos um olhar sobre o discurso desses professores entendendo que as formações identitárias emergem inconscientemente e fazem parte da memória sócio-histórica. Para isso, utilizamos narrativas coletadas por meio de entrevistas em áudio, as quais transcrevemos, oportunizando a esses professores comentários e opiniões sobre as questões que levantamos.

As questões estão pautadas em nossos objetivos específicos que buscam contextualizar a história da imigração italiana no município de Rondinha; compreender os processos de identificação de diferentes sujeitos-professores ao falarem sobre Língua; identificar marcas linguísticas e traços identificatórios da língua e da cultura italiana que se materializam no

² Essa noção se refere à posição social e enunciativa que o sujeito ocupa no discurso, não ao lugar empírico, nem à concepção de sujeito da Psicanálise.

³“Variedade linguística regional ou social” (Trask, 2006, p. 79).

discurso dos professores, permitindo a observação da constituição da identidade; descrever as representações de Língua Portuguesa (LP), Língua Italiana (LI) e Língua Materna (LM) que emergem no discurso dos professores de LP que vivem em um contexto de imigração italiana e verificar se há relação entre-línguas⁴.

Entendemos que essa pesquisa é de grande relevância, uma vez que acreditamos contribuir para os estudos sobre os processos de identificação em contexto de imigração e pressupomos, com base em nossa pré-testagem⁵ e em estudos já desenvolvidos (PAYER, 1999), repensar o que realmente significa Língua Materna e como funciona a interdiscursividade na relação entre-línguas.

Ao observar a prática dos professores de Língua Portuguesa no município de Rondinha, uma problemática surgiu: o fato de possuírem uma origem familiar cujos membros falam e vivenciam no seu cotidiano a Língua Italiana, convivendo fortemente com os costumes e a cultura trazida pelos seus antepassados que imigraram da Itália para o Brasil no final do século XIX e início do século XX. Esses professores, no entanto, optaram pelo ensino da Língua Portuguesa como profissão, tendo como imaginário que esta é sua Língua Materna. Tal observação conduziu-nos a questionamentos que motivaram a presente dissertação, tais como: por que esses professores optaram pelo ensino da LP se nasceram e cresceram escutando e falando outra língua? O que representa para eles a LP? Por que eles consideram a LP como sua LM se cresceram falando e ouvindo a LI? O que a LI representa para esses educadores? A LI ainda os constitui enquanto sujeitos?

Frente a isso e conhecedores de que o sujeito se constitui na e pela linguagem e que não há como separar o sujeito da sua história, nem da sua memória, buscamos, com esta dissertação, fazer uma análise do discurso de professores cuja história é marcada pela imigração italiana e cujas tradições culturais continuam vivas na localidade onde vivem os sujeitos da pesquisa. Nas palavras de Ferri (1988, p.23), “estes pioneiros da colonização de Rondinha vieram das primitivas colônias de origem italiana, inicialmente radicados no Nordeste do estado”. Nesse sentido, o objetivo nosso é de, através de marcas linguísticas, tomadas como pistas, chegar a compreender os processos de representação e de identificação que emergem no discurso desses educadores.

Concordando com a ideia de que “a representação é um processo simbólico e imaginário, comportando sempre uma alteridade” (NETTO, 2008, p.5), também buscamos

⁴ O termo “relação entre-línguas” está explicado no item 2.3.

⁵ Antes de iniciarmos nossa pesquisa, fizemos duas entrevistas com professores de LP que vivem em um contexto de imigração italiana para analisarmos se seria prudente ou não iniciarmos uma pesquisa sobre o tema. A essa atitude, denominamos como pré-testagem.

analisar quais representações de língua fazem parte do imaginário desses sujeitos, o que representa para eles Língua Materna, Língua Portuguesa e Língua Italiana. É nesse sentido que formulamos as seguintes questões que orientam nossa pesquisa:

Como podemos compreender o processo de identificação de diferentes sujeitos-professores ao falarem sobre língua?

Quais marcas linguísticas e traços identificatórios da língua e da cultura italiana estão materializados no discurso dos sujeitos da pesquisa que nos possibilitam observar a constituição de sua identidade?

Quais representações de Língua Portuguesa, Língua Materna e da Língua Italiana emergem no discurso de professores em um contexto de imigração italiana?

Há relação entre-línguas?

Para responder a essas questões de pesquisa, fizemos nove entrevistas em áudio com professores de LP que atuam ou atuaram nas séries finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio em três escolas públicas do município de Rondinha. Questionamos esses educadores: em sua comunidade, qual ou quais línguas são/eram faladas? Você entende, fala ou compreende quais línguas? Fale sobre sua ascendência. O que representa para você a Língua Italiana? Qual é a sua Língua Materna? Por que você escolheu ser professor(a) de Língua Portuguesa? O que a Língua Portuguesa representa para você? Após feitas as entrevistas, as transcrevemos e fizemos a compilação dos dados, dividindo-os em cinco recortes.

Organizamos essa dissertação em três capítulos. No primeiro, trabalhamos com os pressupostos teóricos que são essenciais para situar, no campo da AD, nossas análises. Neste capítulo, fizemos um breve percurso dos estudos da linguagem, escrevemos sobre a fundação da AD, seu quadro epistemológico, objeto de estudo, unidade de análise e sobre as três épocas da teoria. Em um segundo momento, trabalhamos com as noções de interdiscurso, formação discursiva (FD), posição-sujeito, condições de produção, memória discursiva, sujeito, interpretação e sentido, que norteiam as análises, do *corpus* em análise.

No segundo capítulo, situamos nosso *corpus* com uma contextualização do espaço de pesquisa em que professores de LP se inserem e seguimos com noções teóricas sobre os processos de identificação, a relação entre-línguas, o imaginário sobre LM, LP e LI e abrimos um tópico para discutir a interdição e o silenciamento da língua do imigrante, pois esse tema se torna recorrente em nosso *corpus*.

Em nosso terceiro capítulo, relatamos a construção do *corpus* e da metodologia utilizada para as análises, seguindo com as análises propriamente ditas, nas quais os conceitos teóricos trabalhados nos dois capítulos anteriores são importantes.

Nossas análises foram divididas em cinco recortes: Recorte 1. O imaginário sobre LP; Recorte 2. O imaginário sobre LI, este dividido em dois sub-recortes: 1) O papel do imaginário no processo de identificação desses sujeitos; 2) A relação do discurso dos professores com a Memória/a História; Recorte 3. O imaginário sobre LM; Recorte 4. A interdição e o silenciamento da língua do imigrante, igualmente dividido em dois sub-recortes: 1) A interdição pelo viés do silenciamento da LI; 2) O efeito de sentido do item lexical “feia”; Recorte 5. Memória e traços identitários também dividido em dois sub-recortes: 1) A fragmentação do sujeito no seu processo de identificação; 2) Cultura Italiana: fé, culinária e trabalho.

No processo de análise foi possível apreender que os professores entrevistados vivem em uma situação de hibridez linguística, em que a LI e a LP coexistem no discurso dos mesmos. Ambas as línguas os constituem, comprovando a relação entre-línguas e a existência de uma LM híbrida.

CAPÍTULO PRIMEIRO – Pressupostos teóricos

Neste capítulo, apresentamos um breve percurso sobre os estudos da linguagem, desde os primórdios com o povo hindu, por volta do século IV A.C., até chegar ao campo da Análise do Discurso, que se inicia em meados de 1969. Depois, explicamos a AD, sua fundação, quadro epistemológico, objeto de estudo e unidade de análise e as três épocas da teoria através dos estudos do filósofo Michel Pêcheux.

Seguimos, neste capítulo, com uma passagem pelos conceitos de interdiscurso, formação discursiva, posição-sujeito, condições de produção, memória discursiva, sujeito, interpretação e sentido, que serão necessários para as análises posteriores.

1.1 Breve percurso sobre os estudos da linguagem

*É portanto por amor que alguém se torna 'louco pela língua'
Gadet e Pêcheux*

A linguagem, da forma como a concebemos, é uma singularidade do ser humano. Não há nenhum animal na natureza que possua características idênticas à linguagem humana. Desde que os estudos da linguagem iniciaram com o povo hindu, por volta do século IV A.C., motivados pela invenção da escrita, percebeu-se que a capacidade comunicativa dos seres humanos desenvolve-se no âmbito social e cultural, através da interação entre os indivíduos.

Foram os hindus os primeiros a estudar e descrever sua língua, sendo Panini⁶ quem escreveu a principal obra da época sobre linguagem que “consistia na descrição detalhada do sânscrito” (MATOSO CAMARA JR., 1975, p.22) e contou com a participação de Pantañjali⁷. Já os gregos preocuparam-se, principalmente, com as relações entre os objetos e os conceitos/palavras que os designavam. A partir do século XVI, iniciaram as traduções dos textos sagrados para diversas línguas e as grandes navegações colocam os povos colonizadores em contato com diversas línguas faladas pelos habitantes das novas terras.

⁶ Nascido em Gandhara (c.520 a.C. – c.460 a.C.), foi um gramático indiano que compôs uma gramática sânscrita com o nome Ashtadhyayi, constituída por 8.000 sutras ou aforismos, cuja consistência e encadeamento lógico apresentam notável rigor. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/P%C4%81nini> Acesso em 17/01/11.

⁷ “Do século II a.C, junto com Panini, constitui a tradição da gramática normativa do sânscrito”. Eduardo Guimarães. Os Estudos Sobre Linguagens. Uma História das Idéias. Disponível em <http://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling14.htm>. Acesso em 17/01/11.

No século XVII e XVIII, continuam, mais fortes, os interesses pela gramática das línguas, pelo o que era certo ou errado. Nos estudos de Petter (2007, p.12), encontramos que “a linguagem se funda na razão, é a imagem do pensamento e, portanto, os princípios de análise estabelecidos não se prendem a uma língua particular, mas servem a toda e qualquer língua”, surgindo o interesse pelas diferentes línguas. O século XIX, é marcado pela Linguística Histórica e pelos estudos das gramáticas comparadas, vindo a surgir o termo língua viva, uma vez que os estudiosos observaram que as línguas se transformavam com o tempo.

Entretanto, é só no século XX que a linguística passa a ser vista como ciência, a partir dos estudos do suíço Ferdinand de Saussure, que desenvolve a teoria do valor do signo linguístico e define linguagem, língua e fala. Seus estudos foram organizados por alunos e colaboradores em um livro, publicado no ano de 1916, chamado *Curso de Linguística Geral*. Esta obra é considerada a obra fundadora dos estudos da Linguística enquanto ciência.

Se nos voltarmos ao Curso de Linguística Geral de Saussure, vamos encontrar que a linguagem é um ato individual e social,

é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe inferir na sua unidade (SAUSSURE, p.17, 1919).

Para Saussure, a língua é um sistema organizado que, na interpretação de Mattoso Camara Jr. (1975, p. 130), consiste em: “u m nítido sistema de formas linguísticas opostas umas às outras”. No entanto, esse sistema organizado não consegue dar conta do problema da fala⁸, pois esta é assistemática e variável. Isso nos leva novamente a Saussure que, no *Curso de Linguística Geral* (1969, p.17), distingue linguagem e língua: “o exercício da linguagem repousa numa faculdade que nos é dada pela natureza, ao passo que a língua constitui algo adquirido e convencional”. É também de Saussure a distinção entre língua e fala. Ressalta ele que a língua “é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade” e continua sua explicação, dizendo que a fala é “um ato individual de vontade e inteligência” (id ., p.22), o que nos faz compreender que enquanto a língua é sistemática, criada como convenção social, abstrata e homogênea,

⁸ Para Saussure, a fala é um ato individual, objeto de uso do sistema.

podemos dizer, segundo ele, que a fala é a materialização da língua, portanto, concreta, variável, heterogênea e pertence ao âmbito individual.

Diante dessas distinções, Saussure explica que se preocupará com o estudo da língua, enquanto um sistema linguístico e define a tarefa do linguista como “definir o que faz da língua um sistema especial no conjunto dos fatos semiológicos” (ibid, p.24), optando por desenvolver o sistema e definindo a língua como objeto de estudo da Linguística.

Nos estudos de Mattoso Camara Jr. (1975, p.15), encontramos que: “embora não seja a linguagem um fenômeno biológico como o caminhar, mas uma criação social baseada nas capacitações biológicas, o falar torna-se tão mecânico na vida social que é considerado auto-evidente...”. É claro que há casos em que por problemas biológicos algumas pessoas não desenvolvem a fala. Porém, não podemos confundir fala com linguagem, pois a linguagem é muito mais ampla que a fala, pois todo o ser humano nasce com as faculdades para a linguagem, faz parte da natureza humana, já a fala é necessário desenvolvê-la, praticá-la no âmbito social.

No século XX, por volta da década de 50, surgiu a teoria do Gerativismo de Noam Chomsky que, embora se diferencie de Saussure em muitos aspectos, também possui algumas semelhanças, como a opção pelo estudo da estrutura da língua. No dizer de Orlandi (2007b, p.18), nessa época, a “linguística chega a uma escrita formal rigorosa, integrável à teoria dos sistemas, da matemática”. Nessa teoria, Chomsky defende a tese de que a linguagem é inata ao ser humano, pois “se a mente não possuísse já de antemão os princípios básicos, não haveria quantidade de evidência capaz de provê-los” (CHOMSKY⁹, 1997), ou seja, todos já nascemos com a competência para a linguagem.

Chomsky, no artigo *Novos Horizontes no Estudo da Linguagem*, de 1997, apresenta uma dicotomia entre competência e desempenho, sendo a competência o que ele chama de “estado inicial”, que é “comum no âmbito da espécie” (id, 1997) e o desempenho, Chomsky o determina como algo exterior à língua, que tem a ver com o “socio-linguístico, o de língua e cultura, o histórico e assim por diante” (ibid, 1997), mas acaba dando maior atenção ao estudo da competência, deixando, naquele momento, de lado o desempenho.

Tanto os estudos de Saussure na perspectiva de uma corrente teórica que chamamos estruturalista, pois trabalha com a língua enquanto um sistema, quanto os estudos de Chomsky, no âmbito do gerativismo, deixaram de lado o sujeito do discurso e, por conseguinte, a história e as condições de produção. Para Orlandi, “os recortes e exclusões

⁹ Revista Delta online. (Bibliografia)

feitos por Saussure e por Chomsky deixam de lado a situação real de uso” (2007b, p. 48), uma vez que não existe língua sem um sujeito e todo sujeito é histórico.

Após os estudos de Bally e seu interesse pela estilística da língua, Jakobson e a teoria da comunicação, Chomsky e o gerativismo, Hjelmslev e a “tese de que subjaz uma estrutura à ordem dos sistemas simbólicos” (FLORES; TEIXEIRA, 2005, p.29), os estudos da linguagem passaram por diferentes concepções teóricas até chegar à teoria da Enunciação, cujo maior representante é Émile Benveniste.

Benveniste propõe o estudo dos enunciados, mantendo concepções da teoria Saussureana, tais como estrutura, relação e signo, no entanto, ele passa a apresentar meios de tratar da enunciação colocando o homem na língua (id, 2005, p.30). É também Benveniste que, embora isso não seja explicitamente posto, recuperando o que Michel Bréal¹⁰, já no séc. XIX, tratou como “elemento subjetivo”, nos traz o enunciador como um sujeito não singular, pois o “eu” pode assumir o papel de “tu”, assim como o “tu”, ao assumir a palavra, torna -se o “eu” em uma situação enunciativa.

No século XIX, Michel Bréal¹¹ havia estudado a subjetividade presente no discurso e a significação, dizendo que “cada um de nós colabora com sua parte para a evolução da fala. Eis o que merece ser trazido à tona” (BRÉAL, 1992, p. 17) , ou seja, a fala conta com a individualidade de cada sujeito que a constitui, tornando-a subjetiva, pois esses sujeitos são sujeitos sociais. Ao falar de fala e subjetividade, Bréal (1992, p.161) escreve que

a fala não foi feita para a descrição, para a narrativa, para as considerações desinteressadas. Expressar um desejo, dar uma ordem, demonstrar a posse sobre as pessoas ou sobre as coisas - esses empregos da linguagem foram os primeiros. Para muitos homens, eles são ainda quase os únicos [...] não se trata, pois, de um acessório, de uma espécie de superfluidade, mas ao contrário, de uma parte essencial, e sem dúvida do fundamento primordial ao qual o resto foi sucessivamente ajuntado.

Com seus estudos, Bréal confirma que não há discurso objetivo, pois isso faz parte da natureza do ser humano, já que “a linguagem tem sua lógica” (id ., 1992, p. 151). Mais tarde, no séc. XX, muitos estudiosos retomam as ideias de Bréal sobre subjetividade e passam a discutir essa questão, não desenvolvida na teoria de Saussure e de Chomsky, “começam a ter importância teorias que levam em conta tanto a relação linguagem/pensamento quanto a

¹⁰ Os estudos de Bréal são anteriores a Saussure.

¹¹ O que encontramos em 1992 é em relação a uma edição brasileira.

relação linguagem sociedade” (ORLANDI, 2007b, p.55), passando a considerar a sociedade e as relações sociais como constituintes e o sujeito falante, interferindo na língua.

Por outro lado, em outro contexto sócio-histórico, em 1929, também em oposição ao objetivismo, surgem os estudos de Mikhail Bakhtin e o Círculo de pensadores do qual fazia parte. Este filósofo da linguagem nos traz estudos sobre os gêneros do discurso e o dialogismo como constitutivo da linguagem. Para Bakhtin, os enunciados devem ser vistos como um “todo”, não podendo restringir-se apenas ao verbal, já que representam a língua em uso. Nos escritos do filósofo, “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo, pela situação social mais imediata” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1995, p. 112).

Bakhtin trabalha com a enunciação como um produto da interação entre os indivíduos, em uma relação dialógica. Nessa construção dialógica, o sujeito será sempre constituído pelo outro o que faz com que os sentidos que se estabelecem durante a enunciação, através dos signos utilizados, não possuam neutralidade, pois são constituídos de ideologia, pois “tudo que é ideológico possui um valor semiótico” (id ., 1995, p.32) e os signos linguísticos podem refletir e refratar uma realidade que não se limita ao interior dos enunciados.

Como já referido, no início da segunda metade do séc. XX, muitos estudiosos, preocupados em recuperar aquilo que tanto Saussure como Chomsky haviam posto de lado, apresentam outras perspectivas de estudos da linguagem. Uma delas é a Sociolinguística, um dos ramos da Linguística, que estuda a língua, observando a fala dos indivíduos nas comunidades em que estão inseridos. O americano William Labov apresenta-se como um grande pesquisador da área. Essa investigação correlaciona os aspectos sociais e culturais com o linguístico.

Nessa mesma época, em 1952, surge pela primeira vez, o termo Análise do Discurso, usado pelo linguista americano Harris, que passa a ver o discurso como um objeto de análise, considerando limitado o estudo de palavras ou frases e ampliando os estudos de enunciados¹² para o de textos. Para este estudioso, o discurso era um conjunto de enunciados que deveriam ser analisados como texto, porém o estudo desse conjunto permanecia na análise estrutural do texto (MAZIÈRE, 2007, p. 8-28).

Nessa dissertação, diferentemente da teoria de Harris, optamos por trabalhar sob a perspectiva da AD de filiação francesa que descrevemos em nosso próximo tópico. Pêcheux,

¹² Harris entendia enunciado como uma frase estruturada em que cada elemento possuía um papel fundamental na sua estrutura (Mazière, 2007, p. 7).

dado como fundador da AD, inspirou-se no trabalho de Harris, elege o discurso como objeto de estudo, considerando sua filiação em três áreas, como veremos no próximo tópico.

1.2 Análise do Discurso

O desafio crucial da Análise do Discurso é o de construir interpretações, sem jamais neutralizá-las, nem no 'qualquer coisa' de um discurso sobre o discurso, nem em um espaço lógico estabilizado com pretensão universal
Michel Pêcheux

Em 1969, Michel Pêcheux, influenciado por essas novas concepções, dá início a um novo estudo cuja unidade de análise deixa o campo da sintaxe e passa ao campo textual (ORLANDI, 2007b, p. 61). Passa-se a estudar o discurso. Nesse tópico, abordamos aspectos relevantes da AD, tais como: sua fundação, quadro epistemológico, objeto de estudo, unidade de análise, as três épocas e as noções de interdiscurso, formação discursiva, posição-sujeito, condições de produção, memória discursiva, sujeito, interpretação e sentido.

1.2.1 Fundação da AD

Repensando e reformulando as ideias de Harris, surgem nos anos 60 os estudos do filósofo francês Michel Pêcheux, o maior pensador da área de Análise do Discurso. Pêcheux considerou os estudos de Saussure sobre língua e fala, limitados apenas ao aspecto linguístico e, assim como Harris, propôs o discurso como objeto de análise. Porém, para Pêcheux, o discurso é muito mais do que apenas uma análise estrutural dos enunciados que compõem o texto.

Pêcheux foi fortemente influenciado pelos estudos do filósofo francês Louis Althusser, no que diz respeito à ideologia, repensando esse conceito e comprovando que não há discurso sem a presença da ideologia que se manifesta através das formações discursivas em que se inscrevem os sujeitos do discurso. Este conceito de FD Pêcheux buscou em Michel Foucault e o reformulou, trazendo-o para junto do conceito de formação ideológica (FI) repensado, a partir de Althusser, “no decorrer das três épocas” da AD (GREGOLIN, 2007, p. 67).

Trouxe também para seus estudos a concepção de uma subjetividade de natureza psicanalítica. A partir dos estudos de Jacques Lacan, passa-se a entender um sujeito atravessado pelo inconsciente e pela ideologia, que tem a ilusão de ser a origem do seu dizer. Esses aspectos são apreendidos pelo discurso, que é o objeto de análise da AD. No entanto, não podemos deixar de mencionar que o discurso é materializado no texto, unidade de análise.

1.2.2 Quadro epistemológico, objeto de estudo e unidade de análise

Gregolin (2007, p. 31) observa que Michel Pêcheux faz uma releitura de três grandes pensadores, a que denomina “Tríplice Aliança”: Marx, Freud e Saussure, “quando as três teorias se encontraram (psicanalítica, marxista e linguística) criou-se um efeito subversivo, que trazia a promessa de uma revolução cultural”. Segundo ela, Pêcheux busca em Saussure o interesse pela língua e seu funcionamento enquanto um sistema. Em Freud, Pêcheux encontra a concepção de inconsciente, que posteriormente é reformulado por Lacan. Em Marx, Pêcheux encontra a idéia do social, do ideológico, que também é reformulada por Althusser. São esses autores que constituem a base da AD. Conforme Pêcheux e Fuchs (1997, p. 163), a AD:

reside, a nosso ver, na articulação de três regiões do conhecimento científico:

1. O materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias;
2. A linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo;
3. A teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

Convém explicitar ainda que essas três regiões são, de certo modo, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica).

Podemos então dizer que a AD encontrou filiações em três áreas: a Psicanálise, desenvolvida por Freud, e na releitura de Lacan, na qual herdou a ideia de sujeito afetado pelo inconsciente, a Linguística de Saussure, onde encontra o conceito de língua enquanto sistema e a reformula, afirmando que a língua não é transparente, por isso passível de diversas interpretações e o Marxismo, que trabalha com a ideia do social, “a história tem seu real afetado pelo simbólico” (ORLANDI, 2007a, p.19), caracterizando dessa forma o materialismo

histórico. O sujeito do discurso, só produz sentidos porque “é afetado pelo real da língua e também pelo real da história” (id., p. 20).

A Análise do Discurso “se estrutura no espaço que há entre a linguística e as ciências de formações sociais” (LEANDRO FERREIRA, 2005, p. 11) e tem como objeto de estudo o discurso, este na ideia de movimento. Para Orlandi (ORLANDI, 2007a, p. 15):

a Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando.

O discurso nunca pode ser visto como algo estático porque se filia às relações sócio-históricas e essas relações se movimentam na medida em que são afetadas pelo outro que nos constitui. No dizer de Pêcheux (2008, p. 56):

Todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço.

Como os autores explicam, a AD não se preocupa apenas com a estrutura da língua, uma vez que não considera a linguagem transparente, mas procura entender como os sentidos são construídos a partir do funcionamento dos discursos, uma vez que no discurso materializamos nossos valores, nosso inconsciente, resultado de nossas vivências sociais, da historicidade que nos constitui enquanto sujeitos. Essas relações só são possíveis de serem apreendidas no discurso. Portanto, o objeto de estudo da AD é o discurso, a discursividade presente nos enunciados que permite que estes sejam interpretados. Segundo Pêcheux (2008, p. 53), “todo enunciado, toda sequência de enunciados, é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso”.

Na perspectiva da Análise do Discurso (AD), o texto (unidade de análise do discurso) é a materialização do discurso e este está sempre em movimento, é um “efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2007a, p. 21). Para Pêcheux (1997, p. 79), “é impossível

analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido de condições de produção”. Não é uma informação plena, mas um efeito de sentidos que se deslocam e se influenciam pela presença do outro, da historicidade, dos já-ditos, caracterizando o aspecto heterogêneo do discurso. Esses estudos de Pêcheux se desenvolveram no que ficou denominado como as três épocas da AD, que veremos em nosso próximo tópico.

1.2.3 As três épocas da AD

A Análise do Discurso através da teoria de Michel Pêcheux desenvolve-se durante três fases denominadas AD-1, AD-2 e AD-3, nas quais seus conceitos são revistos e reformulados pelo teórico, funcionando como um processo de construção da teoria; essas fases se completam e não podem ser vistas como estanques, com fronteiras limitadas. As próprias datas aqui mencionadas representam apenas um indicativo.

Assim determinado pelo próprio Pêcheux, em 1969, surge o termo Análise Automática do Discurso (AAD). Nessa fase, Pêcheux está fortemente influenciado pela teoria de Saussure “deslocando o objeto, pensando a langue (sua sistematicidade; seu caráter social) como a base dos processos discursivos, nos quais estão envolvidos o sujeito e a história” (GREGOLIN, 2007, p. 67) e é o próprio Pêcheux que denomina essa fase como “exploração metodológica da noção de maquinaria discursivo-estrutural” (PÊCHEUX, 1997, p. 311) e separa a análise linguística da discursiva.

A noção de maquinaria traz a ideia do discurso como uma máquina “autodeterminada e fechada sobre si mesmo” (Id., p. 311), ou seja, homogêneo, com condições de produção estáveis, “uma fase de tratamento automático dos dados resultantes da análise automática” (PÊCHEUX *et al.* 1997, p. 256). É nessa época que surge a ideia de sujeito assujeitado, atravessado pela ideologia (Althusser) e pelo inconsciente (Lacan), porém um sujeito que tinha a ilusão de ser a origem de seu discurso. “A existência do outro está, pois, subordinada ao primado do mesmo” (PÊCHEUX, 1997, p. 213), ou seja, a presença do outro não se sobressai no discurso.

Em 1975, Pêcheux reformula a noção de formação discursiva (FD) já posta por Foucault, o que causa estranhamento em relação à AAD 69, pois a ideia de FD se contradiz à ideia de “maquinaria”, discurso fechado e homogêneo, uma vez que “uma FD não é um

espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente ‘invadida’ por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FDs) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais” (id, 1997, p. 314).

É também nessa época que surge a noção de interdiscurso:

A noção de interdiscurso é introduzida para designar ‘o exterior específico’ de uma FD enquanto este irrompe nesta FD para constituí-la em lugar de evidência discursiva, submetida à lei da repetição estrutural fechada: o fechamento da maquinaria é, pois conservado, ao mesmo tempo em que é concebido então como o resultado paradoxal da irrupção de um ‘além’ exterior e anterior (PÊCHEUX, 1997, p. 314).

Sendo assim, o sujeito continua sendo concebido como assujeitado à FD que o constitui (GREGOLIN, 2007, p. 66-70). Pêcheux (1997, p. 177) explica esse fato utilizando os termos esquecimento nº 1 e esquecimento nº 2, escrevendo que a “relação entre os ‘esquecimentos nº 1 e nº 2’ remete à relação entre a condição de existência (não -subjética) da ilusão subjetiva e as formas subjetivas de sua realização”. Com esses conceitos, Pêcheux introduz na teoria discursiva a ideia de *outro* e *Outro*, sendo que o primeiro está relacionado ao esquecimento nº 2, ao pré-consciente, ao intradiscurso, quando enunciamos “pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não outras, que só pode ser assim” (ORLANDI, 2007a, p. 35), temos a nítida ilusão de controlar o nosso discurso. É o que Pêcheux denomina esquecimento enunciativo. Já o esquecimento nº 1, denominado por Pêcheux esquecimento ideológico, está relacionado ao inconsciente, ao interdiscurso, temos a ilusão de sermos a origem do nosso discurso, quando na verdade somos afetados ideologicamente por discursos pré-existentes. Esses esquecimentos são ilusões necessárias para que os discursos permaneçam em constante movimento. Nesta fase, segundo Pêcheux (1997, p. 313), ainda temos o “mesmo” que se sobressai ao “outro”.

No início da década de 1980, surge uma nova fase marcada por importantes reformulações, tais como a desconstrução da noção de maquinaria de 1969 e uma inversão em relação as outras épocas da AD, agora, há um “primado teórico do *outro* sobre o *mesmo*” (id., p. 315), passando a considerar o discurso como heterogêneo e passível de ser influenciado por diferentes FDs. O discurso não pode ser mais visto como algo fechado, estável.

Também nessa época é repensada a separação da análise linguística da discursiva e Pêcheux (op.cit., p. 316) determina a análise discursiva “de uma sequência na sua singularidade” como “vazia de sentidos”, mostrando a impossibilidade dessa proposição da

AD-1 e reforça a ideia de que o controle do discurso escapa ao enunciador, referindo-se aos esquecimentos propostos na segunda fase da AD.

Esses estudos de Pêcheux suscitam inúmeros questionamentos, principalmente em relação ao sujeito e ao espaço da memória no discurso, questionamentos que instigaram outros pesquisadores a estudos posteriores, já que Michel Pêcheux faleceu no ano de 1983. Dentre esses estudos, buscamos resgatar, no próximo tópico, algumas noções que são de fundamental importância para nossas análises e que, a partir de Pêcheux, muitos pesquisadores as desenvolveram e as repensam em suas pesquisas.

1.3 Interdiscurso, formação discursiva e posição-sujeito

*As palavras, proposições, expressões recebem seu sentido da
formação discursiva na qual são produzidas
Pêcheux*

Para compreendermos como ocorrem os processos de identificação no discurso de professores em um contexto de imigração italiana, precisamos entender os conceitos de interdiscurso, FD e posição-sujeito. Inicialmente, buscamos em *Semântica e Discurso*, quando Pêcheux propõe “chamar interdiscurso a esse ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, esclarecendo que também ele é submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que, caracteriza o complexo das formações ideológicas” (PÊCHEUX, 1995, p. 162). O interdiscurso é constituinte de todos os discursos, “é todo um conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos” (ORLANDI, 2007a, p. 33), pois não há origem do dizer, tudo que é enunciado sempre é produto de uma união de discursos anteriormente proferidos, os já-ditos, pois “para que minhas palavras tenham sentido, é preciso que elas já façam sentido” (id., p. 33). O que afirmamos nos aproxima também da compreensão de Leandro Ferreira (2005, p.17),

interdiscurso compreende o conjunto das formações discursivas e se inscreve no nível da constituição do discurso, na medida em que trabalha com a resignificação do sujeito sobre o que já foi dito, o repetível, determinando os deslocamentos promovidos pelo sujeito nas fronteiras de uma formação discursiva. O interdiscurso determina materialmente o efeito de encadeamento e articulação de tal modo que aparece como o puro ‘já-dito’.

Nesse sentido, um elemento do interdiscurso merece nossa atenção, o pré-construído, termo proposto por Henry que, segundo Pêcheux (1995, p.99), serve “para designar o que remete a uma construção anterior, exterior, mas sempre independente, em oposição ao que é ‘construído’ pelo enunciado”. O mesmo autor complementa, escrevendo que pré-construído é quando “um elemento de um domínio irrompe e num elemento do outro, sob a forma do que chamamos ‘pré-construído’, isto é, como se esse elemento já se encontrasse aí”.

Essa noção tem como característica essencial (id., p. 102):

a separação entre o pensamento e o objeto do pensamento, com a pré-existência deste último, marcada pelo que chamamos uma discrepância entre dois domínios de pensamento, de tal modo que o sujeito encontra um desses domínios como o impensado de seu pensamento, impensado este que, necessariamente, pré-existe ao sujeito.

Essa pré-existência aparece no discurso como as diferentes vozes que povoam o sujeito e que emergem, de forma inconsciente, durante a enunciação. Para Pêcheux (1995, p.164) “o pré-construído corresponde ao sempre-já-aí da interpelação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma da universalidade (o ‘mundo das coisas’) , ou seja, está sempre presente constituindo o sujeito.

Essas diversas vozes “se entrelaçam numa rede em que os fios se mesclam e se entretecem” (CORACINI, 2007 , p.9). Nessa rede de sentidos criada pelo interdiscurso, o sujeito discursivo, ao enunciar, acaba se identificando com uma posição discursiva, “essa rede, tecido, tessitura, texto, melhor dizendo, escritura se faz corpo no corpo do sujeito, (re)velando marcas indelévels de sua singularidade” (id., p. 9). Se ele for professor, seu discurso enquanto professor será baseado nas FDs que o cercam na sua profissão. Se o sujeito for aluno e enunciar da sua posição enquanto aluno, a FD determina o que pode e o que não pode ser dito enquanto aluno.

Nas palavras de Leandro Ferreira (2005, p.15), FD é a

manifestação, no discurso, de uma determinada Formação Ideológica (FI) em uma situação de enunciação específica. A FD é a matriz de sentidos que regula o que o sujeito pode e deve dizer e, também, o que não pode e não deve ser dito (Courtine, 1994), funcionando como um lugar de articulação entre língua e discurso. Uma FD é definida a partir de seu interdiscurso e, entre formações discursivas distintas, podem ser estabelecidas tanto relações de conflito quanto de aliança. Esta noção de FD deriva do conceito foucaulteano (1987) que diz que sempre que se puder definir, entre um certo número de enunciados, uma regularidade, se estará diante de uma

formação discursiva. Na AD este conceito é reformulado e aparece associado à noção de formação imaginária.

As FDs nada mais são do que a “projeção, na linguagem, das formações ideológicas” (PÊCHEUX apud ORLANDI, 2010, p. 17). Por exemplo, se um professor produzir um discurso sobre o magistério terá um efeito de sentido diferente do discurso de um médico ao falar sobre magistério, pois ambos inscrevem-se em formações discursivas diferentes. “As palavras, proposições, expressões recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas” (id., p. 17). Da mesma maneira, se um professor falar sobre a cultura ou as línguas as quais cresceu ouvindo e falando produzirá um sentido que só ocorre nessas condições de produção. A posição assumida pelo sujeito do discurso é fundamental para a interpretação do mesmo.

Desse modo, compreendemos que “posição-sujeito não é uma realidade física, mas um objeto imaginário, representando, no processo discursivo, os lugares ocupados pelos sujeitos na estrutura de uma formação social” (LEANDRO FERREIRA, 2005, p. 20). Assim, podemos dizer que os professores que vivem em um contexto de imigração são constituídos pelas diferentes “vozes” que cercam o imigrante italiano. Esses traços interdiscursivos emergem inconscientemente no discurso dos professores, que, por mais que tentem manter o controle, são sujeitos sociais que estão em constante processo de identificação, no qual interfere sua historicidade, seu meio social, a cultura em que cresceram e vivenciaram, ou seja, “não há um sujeito único, mas diversas posições-sujeito, as quais estão relacionadas com determinadas formações discursivas e ideológicas” (id., p. 20).

Para Leandro Ferreira (2005, p.15),

forma-sujeito é a forma pela qual o sujeito se identifica com a formação discursiva que o constitui. Esta identificação baseia-se no fato de que os elementos do interdiscurso, ao serem retomados pelo sujeito do discurso, acabam por determiná-lo. Também chamado de sujeito do saber, sujeito universal ou sujeito histórico de uma determinada formação discursiva, a forma-sujeito é responsável pela ilusão de unidade do sujeito.

A forma-sujeito produz o efeito de homogeneidade, regula o que pode ou não ser dito nas diferentes posições em que o sujeito discursivo se inscreve nas FDs que assume no discurso. Essa homogeneidade é um efeito, porque nesse processo jogam as diferentes posições-sujeito. A posição-sujeito é por nós entendida não como uma “forma de subjetividade, mas um lugar que o sujeito ocupa para ser sujeito do que diz” (CAZARIN,

2004, p. 130), como algo que “corresponde, mas não equivale nem à presença física, nem mesmo aos lugares objetivos da estrutura social” (id., p. 22), e que nesse processo os saberes “são rememorados e ressignificados, mobilizando novos sentidos [...]” (ibid., p. 80). Os estudos dessa autora nos fazem compreender que uma FD sofre constantemente um processo de configuração/reconfiguração de saberes, sendo isso que atesta sua heterogeneidade.

Dito de outra maneira, Freda Indursky escreve que

o sujeito, ao relacionar-se com a forma-sujeito, pode assumir diferentes posições de sujeito, as quais vão desde a plena identificação com a forma-sujeito, refletindo o saber de sua formação discursiva, até divergir desse domínio de saber, aí introduzindo o diferente e o divergente, que instauram a contradição (apud CAZARIN, 2004, p. 21).

Conhecedores de que as FDs são heterogêneas, podemos complementar com Fernandes (2008, p. 21) que diz que “o sujeito é polifônico e é constituído por uma heterogeneidade de discursos”, ou seja, o seu discurso é marcado pelas várias vozes que o atravessam, pela sua memória social que acabam emergindo no seu texto escrito, “é ele, mais a complementação do outro, mais o inconsciente” (id, p. 21).

Também achamos importante citar os conceitos de sujeito cindido e clivado. Na interpretação de Netto (2008, p. 10), “colocamo-nos na interface das teorias do discurso que compartilham a concepção de sujeito como cindido, já que pode ocupar várias posições no discurso e, ainda, clivado, pois é fragmentado em função de sua constituição inconsciente”. A mesma autora complementa com o conceito de sujeito descentrado “que emerge onde algo falha na linguagem, por isso sujeito fal(t)ante: ao falar, algo sempre escapa, falha” (id., p.10). Todas as marcas do inconsciente que constituem e emergem nos discursos remetem a uma memória discursiva que é afetada pelas condições de produção do discurso, o que torna possível compreendermos as diferentes posições-sujeito assumidas no discurso dos professores de LP que vivenciam um contexto de imigração italiana. Para isso, em nosso próximo tópico, trabalharemos com as noções de condições de produção e memória discursiva.

1.4 Condições de produção e memória discursiva

Relatos, dizeres - narrativas ou lendas- que falam de si, do outro e do Outro de si, em que lembrar e esquecer são sempre exercícios de escritura, em que o sujeito se inscreve com seu traço singular num movimento de ausência-presença
Coracini

Para Pêcheux (1997, p. 77), “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas”, e o mesmo autor ao falar sobre essa noção escreve:

enunciaremos a título de proposição geral que os fenômenos linguísticos de dimensão superior à frase podem efetivamente ser concebidos como um funcionamento mas com a condição de acrescentar imediatamente que este funcionamento não é integralmente linguístico, no sentido atual desse termo, e que não podemos defini-lo senão em referência ao mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto de discurso, mecanismo que chamamos ‘ condições de produção’ do discurso.

A partir dessa noção, entendemos que o discurso é muito mais do que apenas uma materialidade linguística. Encontramos no glossário do livro *Introdução à Análise do Discurso* de Helena Brandão (1997, p. 89) que condições de produção “constituem a instância verbal de produção do discurso: o contexto histórico-social, os interlocutores, o lugar de onde falam, a imagem que fazem de si e do outro e do referente”.

Compreendemos, dessa forma, que “se trata de estudar nesse contexto o que condiciona o discurso” (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2006, p. 114), as condições em que o discurso é produzido, nos dizeres de Coracini (2007, p. 32), “a situação enunciativa vivida pelo sujeito como efeito das relações do lugar por ele ocupado numa dada FD”. No caso dos sujeitos da pesquisa, os professores, eles falam da posição-professor de português para uma interlocutora professora de LP e LI, no ambiente escolar e como descendentes de imigrantes italianos, cujas famílias cultivam as tradições e a língua de seus ascendentes.

Para Orlandi (2010, p. 15),

as condições de produção incluem pois os sujeitos e a situação. A situação, por sua vez, pode ser pensada em seu sentido estrito e lato. Em sentido estrito ela compreende as circunstâncias da enunciação, o aqui e o agora do dizer, o contexto imediato. No sentido lato, a situação compreende o contexto sócio-histórico, ideológico, mais amplo.

Assim, compreendemos que, em sentido estrito, consideramos o ambiente escolar e o fato de os professores falarem de sua posição enquanto docentes da LP a uma professora formada também na área e que atua como professora de LI. No sentido lato, consideramos o contexto sócio-histórico da imigração italiana no município de Rondinha e a ideologia compartilhada pelos descendentes que se auto-denominam “italianos” como em nossas análises. No entanto, para Orlandi (op.cit., p. 15), “em toda situação de linguagem esses contextos funcionam conjuntamente”.

A mesma autora acrescenta que “também a memória faz parte da produção do discurso. A maneira como a memória ‘aciona’, faz valer, as condições de produção é fundamental” (2007a, p. 30). A memória discursiva intervém e seleciona os já-ditos que deixam rastros no discurso dos professores, “não se pode lembrar se o que aconteceu não tiver sido esquecido, porque recordar é sempre interpretar. A memória é, portanto, sempre esquecimento, pois é sempre interpretação de algo que passou; passado que se faz presente; presente que, a todo o momento, já é futuro” (CORACINI, 2007, p. 16).

Devemos entender que essa memória não se trata de lembranças passadas muito menos de recordações de momentos, situações. Trata-se sim de uma memória social. A construção de uma memória coletiva, social, que os sujeitos se apropriam inconscientemente e as projetam em seus discursos. Para Leandro Ferreira (2005, p. 19), “há uma memória inerente à linguagem e os processos discursivos são responsáveis por fazer emergir o que, em uma memória coletiva, é característico de um determinado processo histórico”.

Com base nessa noção, acreditamos que muitos traços identificatórios da cultura italiana emergem no discurso de professores, pois “ao narrar a sua relação com a(s) língua(s), pode emergir na narrativa dos enunciadores algo que os toque, pois (re)significar a experiência, por meio da narrativa de sua história, leva a uma elaboração *sem-fim*” (NETTO, 2008, p. 63). Ao narrar, os professores de LP estão se ressignificando e deixando emergir no seu discurso a história do imigrante italiano com todas suas constituintes, tais como língua, cultura, religiosidade, que se faz presente nessa memória discursiva do município que vive em um contexto de imigração.

No caso de nosso *corpus* discursivo, o dito pelos professores entrevistados está “significando ali” (id, p. 31), pois “ainda que não se queira, os parâmetros existem, parâmetros da própria história de vida, do momento e do espaço em que se insere o sujeito, enfim, parâmetros da memória discursiva que se faz texto em mutação” (CORACINI, 2007, p. 41).

A memória faz parte do interdiscurso, entendido aqui como “fragmentos de múltiplos discursos que constituem a memória discursiva” (CORACINI, 2007, p. 9) e “significando como interdiscurso, a noção de memória atinge, portanto, a própria natureza da significação, enquanto produção de sentidos a partir das relações que se estabelecem entre enunciados, concernidos por condições de produção nas práticas discursivas” (PAYER, 1999, p. 28). Porém, ao contrário do interdiscurso, a memória discursiva é lacunar, nenhum sujeito tem acesso ao todo do interdiscurso que a constitui, ela precisa ser acionada pelo sujeito discursivo. É este sujeito que apresentaremos em nosso próximo tópico.

1.5 Sujeito, interpretação e sentido

A incompletude é uma propriedade do sujeito e a afirmação de sua identidade resultará da constante necessidade de completude
Maria Cristina Leandro Ferreira

O sujeito discursivo, para Leandro Ferreira (2005, p. 21), é o “resultado da relação com a linguagem e a história, o sujeito do discurso não é totalmente livre, nem totalmente determinado por mecanismos exteriores. O sujeito é constituído a partir da relação com o outro, nunca sendo fonte única do sentido, tampouco elemento onde se origina o discurso” . Dessa forma, compreendemos o que Pêcheux escreveu sobre os esquecimentos que relatamos no tópico 1.2.3, porque uma vez que o sujeito não é a fonte única de sentido demonstra que ele não é a origem do seu dizer, mas que seu discurso é marcado pela presença do outro, o que o torna um discurso heterogêneo. Esse aspecto do sujeito acontece de forma inconsciente, ele “busca em vão a completude, sua e da ‘sua’ língua, porque se percebe incompleto, falho assim como é falha e incompleta a língua – o que lhe provoca angústia, frustração” (CORACINI, 2007, p. 145).

Nas escritas da mesma autora, encontramos que esse sujeito é um

sujeito clivado, múltiplo, incapaz de controlar e de se controlar; que crê na língua unívoca, transparente e monossêmica, mas que, a todo o momento, surpreende-se com a necessidade de precisar o sentido, de definir os termos, de remediar os mal-entendidos: depara, não raro, com os atos falhos, os lapsos, os deslizes de sentido e, neles, com o seu próprio deslize... (p. 145-146).

O sujeito discursivo, no entendimento da autora recém citada, ao crer nessa “língua unívoca” comete deslizes, permitindo, inconscientemente, que através desses “lapsos” seja

possível identificar traços das “múltiplas identificações” que o constituem, uma vez que o sujeito é, assim, “fruto de múltiplas identificações – imaginárias e/ ou simbólicas – com traços do outro que, como fios que se tecem e se entrecruzam para formar outros fios, vão se entrelaçando e construindo a rede complexa e híbrida do inconsciente e, portanto, da subjetividade” (op.cit, p. 61).

Nesses “fios” que se entrelaçam queremos, em nossas análises, compreender como ocorrem os processos de identificação de professores de LP no município de Rondinha. Nossa compreensão não deixa de ser um gesto de interpretação, pois “é no espaço constituído pela relação do discurso e o texto, um entremeio, onde jogam os diferentes gestos de interpretação” (ORLANDI, 2008, p. 68), gestos esses, definidos por Leandro Ferreira (2005, p. 17) como um

gesto de leitura de um fato, presente em toda manifestação da linguagem, através do qual a significação é produzida. A interpretação é uma injunção; diante de qualquer objeto simbólico somos obrigados a interpretar, temos a necessidade de atribuir sentido. Por um efeito ideológico, a interpretação se apaga no momento mesmo de sua realização, dando-nos a ilusão de que é transparente, de que o sentido já existia como tal.

Dessa forma, não há como separarmos ideologia e interpretação, é a partir do “laço entre inconsciente e ideologia que o sujeito da Análise do Discurso se constitui. É sob o efeito desta articulação que o sujeito da AD produz seu discurso” (INDURSKY, 2008, p. 11). Para a AD, interpretar é possibilitar ao analista perceber como se produzem os sentidos dentro de um determinado discurso, permitindo a ele se expor à opacidade da linguagem (ORLANDI, 2010, p. 24), é um “objeto de reflexão” (ORLANDI, 2008, p. 21), uma vez que “o sujeito é instado a interpretar, pois ele se encontra na necessidade de ‘dar’ sentido” (id., p. 21).

No discurso de professores de LP em um contexto de imigração, procuramos analisar como o sujeito professor produziu sentido no discurso, considerando assim as condições de produção, pois a “interpretação é sempre regida por condições de produção específicas” (ORLANDI, 2010, p. 25) que auxiliam na construção do sentido, “uma vez que muda de acordo com a formação ideológica de quem o (re)produz, bem como de quem o interpreta” (LEANDRO FERREIRA, 2005, p. 21). Sentido é aqui entendido como algo que “nunca é dado, ele não existe como produto acabado, resultado de uma possível transparência da língua, mas está sempre em curso, é movente e se produz dentro de uma determinação histórico-social” (id., p. 21), o que permite que a língua seja opaca e a interpretação “algo” possível, mas não definitivo.

Em nosso próximo capítulo, tratamos da imbricação das LP e LI, fatores presentes nos processos de identificação de professores, sujeitos de nossa pesquisa e cujo discurso proporciona inúmeros efeitos passíveis de interpretação.

CAPÍTULO SEGUNDO - A imbricação da Língua Italiana com a Língua Portuguesa

Neste capítulo, apresentamos a contextualização de nosso espaço de pesquisa e as noções de processos de identificação, relação entre-línguas e o imaginário sobre Língua Materna, Língua Portuguesa e Língua Italiana, que posteriormente serão retomados em nossas análises.

2.1 Contextualização do espaço de pesquisa

*Ó Rondinha, sempre avanças, do progresso nos umbrais,
irradiano a tua pujança, viva herança de teus pais.
Padre Bruno Paris*

O município de Rondinha em seus primórdios foi colonizado pelos índios da tribo Guarani, também chamados de “coroados”, sendo oficialmente parte do Estado do Rio Grande do Sul a partir da primeira Constituição Republicana, em 15 de novembro de 1889. No decorrer de sua história, Rondinha foi Distrito dos municípios de Rio Pardo, Cachoeira do Sul, Cruz Alta, Passo Fundo e Sarandi, cronologicamente, até ser emancipado em 28 de março de 1965, pelo então governador Ildo Meneguetti (FERRI, 1988, p. 14-20).

No final do século XIX e início do século XX, iniciou-se a passagem dos primeiros tropeiros pelas terras de Rondinha e em 1919 “começou, efetivamente, a colonização das terras, no território de Rondinha. Aos poucos foram chegando os exploradores pioneiros e com valentia foram penetrando nas matas” (id., p. 23). Esses primeiros colonizadores eram de origem italiana, cujas famílias vieram da Itália para o Brasil no início do século XX, instalando-se, principalmente nas cidades de Guaporé e Santa Cruz do Sul, e ao saberem da existência de terras férteis e virgens dessa localidade onde hoje é o município de Rondinha, aventuraram-se em sua direção e se instalaram, conforme relatos dos moradores mais antigos do município.

Comprovando esses relatos temos uma lista, pesquisada por Ferri (ibid., p.30), dos primeiros moradores do município, cujos sobrenomes são todos de origem italiana. Entre eles, podemos citar: Tissiani, Sartoretto, Breda, Schio, Franceschi, Frizon, Caús, Carbonari e Grandó.

Muitas outras famílias vieram depois para o município de Rondinha, na maioria imigrantes italianos que, nos escritos de Ferri (1988, p.226):

trouxe, desde o continente europeu, os usos, costumes, o folclore e as influências de seus antepassados que os transmitiu aos seus descendentes, influenciando inclusive os elementos de outras etnias, no meio em que passou a viver. Assim foram transmitidos os elementos arraigados, referentes à religião, à linguagem, às residências, à vestimenta, o lazer, os usos, os costumes e o folclore, que passaram a fazer parte do dia-a-dia do próprio imigrante e seus descendentes.

O mesmo autor (1988, p. 227), ao falar sobre a linguagem, complementa:

segundo a origem das Províncias Italianas, donde provinham os imigrantes, eram trazidos os diversos dialetos, que foram ensinados a seus filhos, utilizados no linguajar cotidiano e mesmo nos encontros e reuniões, que, com o passar do tempo, foram sendo incorporados à linguagem usual. O uso do dialeto persiste até hoje, em determinadas ocasiões, principalmente no meio rural.

Essa presença é tão forte no município de Rondinha, que todos os anos são feitos eventos promovidos pela Prefeitura Municipal para resgatar a memória do imigrante italiano. Um dos mais recentes projetos denominado “Resgate e valorização da Cultura Italiana no nosso município” teve uma grande repercussão, participando escolas e toda a comunidade, com gravação audiovisual de relatos das pessoas anciãs do município, reconstituição da história da imigração, concurso de redações e poesias, exposição de painéis e objetos de memória das famílias, jantar típico italiano com músicas e culinária italiana. Todos os anos a comunidade espera ansiosa por esses momentos, nos quais relembram suas origens, pois “é impossível apagar as marcas da própria história, inscrições que passam pelo corpo, se fazem carne e sangue...” (CORACINI, 2007, p. 14).

Na década de XX, surgiu no município de Rondinha a primeira escola particular. Era uma escola pequena que atendia a demanda do município, ainda não emancipado, na época. A primeira escola pública estadual do município só surgiu em 1939, que até o ano de 1987 funcionava apenas o então chamado “1º grau”. No ano de 1988, foi instaurado o ensino de “2º grau” naquela escola, que hoje é a maior do município. Também em 1988, o município possuía vinte e oito escolas municipais, seis estaduais e uma particular (FERRI, 1988, p. 197-204).

Com o passar do tempo, a demanda de alunos foi diminuindo, juntamente com a população do município, causando o fechamento de várias escolas. Atualmente o município

possui duas escolas municipais, uma de Educação Infantil e outra de Ensino Fundamental e três estaduais, sendo que duas destas são localizadas no interior do município. Das estaduais, apenas a escola localizada na cidade possui além do Ensino fundamental também o Ensino Médio. Uma das escolas do interior possui apenas o ensino nas séries iniciais do Fundamental.

Dessa forma, limitamos nossas entrevistas aos professores que trabalham em três escolas, as únicas que ainda possuem os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio e, portanto, possuem professores distribuídos por áreas de conhecimento. Nosso *corpus* é composto por entrevistas orais com professores de Língua Portuguesa dessas escolas.

2.2 Processos de identificação

O processo de identificação baseia-se na existência de traços de memória da língua 'dos antepassados' que se reaperceptam na língua atual falada pelos sujeitos
Maria Onice Payer

Para a psicanálise, segundo o dicionário *Termos e conceitos psicanalíticos* citado, por Miriam Chnaiderman (1998, p.48), identidade é “a pessoa total de um indivíduo na realidade, inclusive o próprio corpo e a própria organização psíquica; a ‘própria pessoa’ de alguém, em contraste com ‘outras pessoas’ ou objetos situados fora desse alguém”. Freud, por sua vez, trabalhou com os processos de identificação que cada sujeito faz no decorrer de sua vida, ou seja, somos portadores de várias identificações (CHNAIDERMAN, 1998, p. 49).

Encontramos em Mittmann (2004, p.41): “identidade, idêntico, identificação. Todas estas palavras têm como origem, *idem*, do latim, que significa *o mesmo*, ou *identicus*, *semelhante*”. A mesma autora (2004, p. 44), após analisar as noções de identidade trabalhadas por Aristóteles e Hall, escreve que “a identidade do sujeito não se constitui apenas pela relação com o idêntico, aquele que repete (Formação Discursiva). Ela se constitui pela relação com o Outro, isto é, com o interdiscurso”, o que significa que tanto identidade quanto identificação se referem ao comum, às semelhanças, que no nosso entendimento acontece entre o sujeito consigo mesmo e o sujeito e o Outro que o constitui, como se fosse um pré-construído, um efeito de evidência. Por isso, segundo a mesma autora (op.cit., p. 48), falar em identidade, não significa, portanto, falar em igualdade, em um mesmo, mas falar na imagem de uma igualdade e de um mesmo, que está calcada, na verdade, sobre o diferente e o outro” .

Não há como ocorrer identificação se não tivermos algo que nos cause um atravessamento ideológico, esse Outro que acaba nos constituindo inconscientemente, no âmbito do simbólico, e o outro, que faz parte do nosso imaginário.

Para Lacan (apud CHNAIDERMAN, id., p.53), “a constituição de um sujeito psíquico se dá sempre através de um outro” . Sobre essa proposição Pêcheux (1995, p. 167), escreve que “essa identificação do sujeito consigo mesmo é - como dissemos -, simultaneamente, uma identificação com o outro”, remetendo aos esquecimentos¹³ trabalhados por Pêcheux na segunda época da AD, em que o sujeito acredita ser a origem do seu dizer, mas na verdade, é constituído pelo outro e pelo Outro.

Já dizia Maria Lucia Montes, citada por Chnaiderman, que “a identidade não existe senão contextualizada, como um processo de construção, e pressupõe o reconhecimento da alteridade para a sua afirmação” (I n SIGNORINI, 1998, p. 51), confirmando o que Lacan e Pêcheux teorizaram.

Partindo dessas reflexões, chegamos ao conceito de identidade para a AD, que a entende como um processo constante de produção, “em função do momento histórico-social que determina o discurso” (CORACINI, 2007, p. 80) , permitindo um constante movimento. Para Cazarin (2004, p. 128-129),

a construção da identidade de um indivíduo, na língua e através dela, depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa – as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. Isso, por sua vez, significa que uma identidade está em permanente estado de fluxo; a questão da identidade liga-se à ideia de interesse e está investida de ideologia [...]. Em AD, o processo de identificação é compreendido como movimento do sujeito na relação que estabelece tanto com a posição-sujeito, como com a forma-sujeito da FD em que se inscreve.

As palavras de Fernandes (2008, p. 32), complementam essa idéia de fluxo e não-fixidez quando diz que, “as identidades dispõem de um caráter transitório, mutante, decorrente da perda da estabilidade e da fixidez para o sujeito, deslocado, descentrado, e constituído pelas formações discursivas”. O mesmo autor (id., p. 32) acrescenta:

...o sujeito é produzido no interior dos discursos e sua identidade é resultante das posições do sujeito nos discursos. O sujeito discursivo é heterogêneo, constitui-se pela relação que estabelece com o outro, pelas interações em diferentes lugares na sociedade, e, com o Outro, que se materializa na linguagem e mostra o sujeito em um lugar desconhecido para si.

¹³ Esses termos foram trabalhados no item 1.2.3 desta dissertação.

Como o sujeito assume diversas posições no discurso, não há como a identidade ser fixa. Nos dizeres de Hall (2006, p. 12), “o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado” . Em nossas análises, constatamos que o professor, ao mesmo tempo que assume a identidade de professor de LP, ele também escorrega para a identificação com os imigrantes italianos e acaba se considerando como um deles, mesmo sendo um descendente. Isso pode ser lido na SD: “nós que somos italianos [...]” (SD10).

Hall (id., p. 13), também nos explica que “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” . O sujeito de nossa pesquisa desliza para outras identificações, pois “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (ibid., p. 13) neces sária para o sujeito se sentir seguro dentro de um grupo social, como podemos observar na seguinte SD:

Ah, eu acho assim, acho não, tenho certeza o /o português né em primeiro lugar e o italiano né, essas duas línguas acho que correm juntas uma pelo / pelo passado, o italiano né, e outra a gente se formou na Língua Portuguesa né e trabalho com o português assim, de tantos anos e a gente defende, mas eu considero assim o italiano essencial pelo passado como eu disse né, pelos meus avós, meus pais, bisavós e pela cultura né, desde // lá da Itália a gente tem assim ah // até vontade de conhecer, e pelo pessoal que / que vem de lá e conta essas histórias né, quem sabe um dia se a gente tiver essa oportunidade de conhecer a Itália né por ser assim um país próximo ao nosso, o Brasil e essas duas culturas são assim fantásticas né (SD26).

Campilongo (apud FERNANDES e ALVES JÚNIOR, 2008, p. 102), reforça essa idéia: “a identidade aparece para o sujeito integrada à de um grupo, é marcada sempre por transformação; o sujeito está num constante processo de subjetivação que constrói para si identidades” e estas só poderão ser identificadas no discurso, pois é “no fio do discurso, quando o sujeito deixa, de forma inconsciente, resvalar a sua heterogeneidade” (NETTO, 2009, p. 13), provando essa característica movente dos processos de identificação.

Para Rajagopalan (2003, p.71), “já não há mais quem, em sã consciência, acredite que as identidades se apresentam como prontas e acabadas”. O processo de identificação está em constante movimento, é inacabado e é “na medida em que se internaliza um traço que ele se faz corpo no corpo do sujeito, que ele se faz presente, imperceptível, mas real, no real do inconsciente, permitindo identificações” (CORACINI, 2007, p. 59).

Essas identificações com a LI, no caso de nossas análises, ocorrem, pois os sujeitos envolvidos no discurso que optamos analisar vivem em um contexto de imigração, em um universo entre-línguas, onde a LP e a LI convivem. É sobre esse universo entre-línguas que tratamos em nosso próximo tópico.

2.3 Relação entre-línguas

*O estrangeiro habita em nós
Kristeva apud Netto*

Como vimos nos tópicos anteriores, o sujeito é sempre constituído pelo outro e pelo Outro¹⁴, uma vez que é heterogêneo e seu discurso é a prova material dessa heterogeneidade que o constitui. Dessa forma, o sujeito que vive em um contexto de imigração italiana não tem como não ser atravessado por essa cultura, por esse imaginário social presente em qualquer sociedade que conviva em um contexto entre-línguas. Esse contexto, entendido, a partir dos estudos de Coracini (2007, p. 123), como “entre -culturas”. Assim, em nossa pesquisa, a relação entre-línguas (entre-culturas) é concebida como o entrelaçamento da língua italiana com a língua portuguesa o que faz com que nossos entrevistados, que vivem, concomitantemente, entre a cultura italiana e a cultura brasileira sejam atravessados e constituídos por ambas as línguas, como podemos observar na SD: “ [...] nossa Língua Materna é a Língua Portuguesa né / então eu aprendi que a língua materna é a Língua Portuguesa, mas / pro entendimento que nós temos hoje Língua Materna eu acho que devia ser o italiano para nós né” (SD19).

Para a autora recém citada (2007, p. 47),

sabe-se que o colonizador pode (querer) impor a sua monolíngua (ou o que ele julga ser ‘uma’ e ‘sua’ língua), pela força e/ou pela lei, interditar, lançar o sujeito - o outro a quem se impõe e se submete- no entre-dizeres, na interdicção, ou melhor, no lugar confuso e sem dono do entre-línguas, que significa entre-culturas, entre-outros, entre mim e o outro, que é sempre ‘outros’.

No entanto, a existência de uma monolíngua, em especial, em ambientes onde vivem descendentes de imigrantes que falam outras línguas, é uma ilusão, porque não tem como ser apagada a constituição social e cultural do sujeito, pois sabemos que “não há língua pura e

¹⁴ “O Outro é entendido como sujeito do inconsciente, enquanto o outro é o da relação imaginário, que diz respeito ao eu” (GADET et al., 1997, p. 53).

não há língua completa, inteira, una” (id., p. 49), os sujeitos de nossa pesquisa são constituídos pela língua falada por seus ascendentes e pela língua aprendida na escola e denominada oficial.

A mesma autora diz que essa não unicidade da língua ocorre porque o “sujeito é assim, fruto de múltiplas identificações - imaginárias e/ou simbólicas - com traços do outro que, como fios que se tecem e se entrecruzam para formar outros fios, vão se entrelaçando e construindo a rede complexa e híbrida do inconsciente e, portanto, da subjetividade” (ibid., p. 61). Essa rede complexa e híbrida na qual aflora o inconsciente e permite lapsos, atos falhos, se revela no discurso dos professores entrevistados, permitindo a compreensão das diferentes identificações do sujeito. Podemos constatar isso na SD que se segue:

Meus avós paternos, a minha vó paterna / ela era / descendente italiano se não me engano, e o meu avô era alemão e a minha / os meus avós maternos, minha vó era polaca e o meu avô era italiano / então eu tenho uma misturinha brabinha aí [risos], então eu não sei nem dizê o que eu sou mesmo, mas eu ainda me considero mais italiana [...] (SD38).

Ressalta Coracini (2007, p. 117) que vivemos em um espaço híbrido, vivenciamos relações entre-línguas, portanto, possuímos uma “identidade móvel, dinâmica”, cujo constante movimento a torna jamais “fixa ou una” (HALL, 2006, p. 13), porque

toda língua não passa de um simulacro de unidade, porque ela se constitui de outras línguas, de outras culturas: não há língua pura e não há língua completa, inteira, una, a não ser na promessa sempre adiada, promessa que é dívida impossível de ser quitada, que é esperança numa racionalidade, numa totalidade jamais alcançada, lugar inacessível da segurança e da certeza, longe da dúvida e do conflito (CORACINI, 2007, p. 48-49).

Esse “simulacro” nada mais é do que a simulação que os sujeitos fazem da crença de língua una, transparente, uma ilusão de unidade necessária, mas, no caso de nossas análises, o discurso do imigrante emerge no discurso dos professores de Língua Portuguesa, bem como os traços da Língua Italiana, visíveis na SD: “[...] não tinha quase assim // o português, era tutto italian, [...] desses lugares mais antigos né, que eles vieram, Bento Gonçalves, Guaporé, essas regiões mais // de i posti vecchi” (P8).

Nos dizeres de Coracini (2007, p. 150), “a imbricação das línguas e das culturas emerge, cá e lá, no discurso de cada um de nós”, uma vez que “as línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69). Essas

“identidades”, no entanto, não passam também de algo imaginado, porque “não há identidade possível a não ser na ilusão, na promessa sempre adiada da coincidência consigo mesmo, do pertencimento imaginado (e inventado) a uma nação, a um grupo que iguala ou assemelha aqueles que são desiguais, inassimiláveis” (CORACINI, 2007, p. 49) . Os sujeitos de nossa pesquisa acreditam serem “italianos”, como apresentaremos em nossas análises, e não mencionam as outras identificações que certamente têm, mas que as ignoram conscientemente. Um exemplo disso podemos perceber na SD: “Eu acho que é um respeito à cultura, a nossa cultura, então eu acho que quem não / quem despreza, vamos dizer / a língua italiana, tipo nós que somos italianos, estamos desprezando nossa própria cultura[...]” (SD10).

Essas teorias passaram a integrar o sujeito no discurso e a necessidade de estudá-lo, “no lugar de pressupor a relação sujeito/objeto mediada pela linguagem, leva-se em conta os processos de comunicação em situação de uso, isto é, o discurso” (ARAÚJO, 2004, p. 202), este em toda a sua complexidade e opacidade. Entendemos que “estamos todos [...] imersos nas águas híbridas onde os limites são imprecisos e opacos, e as fronteiras, incapturáveis, intocáveis, desdobrando-se no momento mesmo em que se crê atingi-las” (CORACINI, 2007, p. 132), apesar da ilusão do contrário.

Se o sujeito está imerso nessas águas híbridas, como vimos em Coracini, então interessa pensar o que realmente é Língua Materna e qual é o imaginário sobre a Língua Materna desses professores que vivem em um contexto de imigração italiana. Conhecedores de que há “dentro de uma língua, outras línguas ; dentro de um texto, outros textos; dentro de cada sujeito, outros sujeitos: cada fala vem carregada de outros, outras vozes, outros olhares, outros textos...” (CORACINI, 2007, p. 158), buscamos subsídios em diferentes autores para responder essas questões em nosso próximo tópico.

2.4 Imaginário sobre Língua Materna, Língua Portuguesa e Língua Italiana

*Lo imaginário discursivo se plasma en el sujeto
Sercovich*

Para Coracini (2007, p. 137), “se há uma língua materna deve haver uma língua estranha, estrangeira ao sujeito. Mas como falar de língua estrangeira se essa língua também constitui o sujeito? E como falar de língua materna, própria, se também esta provoca, no sujeito, experiências de estranhamento?”. Partindo dessa reflexão inicial, buscamos em

diferentes autores uma definição para LM e LE, mas, para isso, dividimos este bloco em dois sub-blocos, sendo que o primeiro trata do imaginário no sentido amplo e o segundo faz alusão ao imaginário sobre LM, LP e LI.

2.4.1 Sobre o imaginário

O imaginário é um termo oriundo da Psicanálise, sendo uma das elaborações teóricas de Jacques Lacan. De acordo com o Vocabulário de Psicanálise, “na acepção dada por Lacan, este termo é um dos três registros essenciais (o real¹⁵, o simbólico¹⁶ e o imaginário) do campo psicanalítico. Este registro é caracterizado pela preponderância da relação com a imagem do semelhante” (LAPLANCHE, 1998, p. 233).

Na teoria lacaniana fala-se em “relação com a imagem do semelhante” , remetendo às primeiras elaborações teóricas do autor, na qual ele “punha em evidência a idéia de que o ego da criança humana, sobretudo em virtude da prematuração biológica, constitui-se a partir da imagem do semelhante” (id., p. 234), na qual a criança acaba imitando e aprendendo o que os adultos ao seu redor fazem. Na interpretação de Morales (2008, p.39), “a criança constitui o seu eu através dos mecanismos de identificação com a imagem do outro: a identificação imaginária”. Assim, é natural que a criança aprenda com mais facilidade a língua que seus pais e avós falam do que a língua considerada oficial. Essa afirmação nos leva a pensar que a língua aprendida pela criança no ambiente familiar, seja ela estrangeira ou não, possa ser considerada como sua LM. É essa perspectiva que perseguimos em nossa pesquisa.

Compreendemos que “lo imaginário, en sus múltiples manifestaciones, constituye al sujeto: las imágenes conforman la subjetividad” (SERCOVICH, 1977, p. 49), ou seja, a constituição do sujeito resulta dessas “imagens” que ele projeta da linguagem dos que o cercam e, inconscientemente, emerge no seu discurso, através dos lapsos e atos falhos, traços da língua que o constitui desde a infância, a língua da sua família. No caso de nossos entrevistados, a LI era a língua falada por seus pais e avós durante suas infâncias, descendentes de imigrantes italianos que chegaram no Brasil no final do século XIX e início do século XX.

Para o mesmo autor (id., p. 39),

¹⁵ Para a Psicanálise, o real é “definido como o impossível, o real é aquilo que não pode ser simbolizado totalmente na palavra ou na escrita e, por consequência, não cessa de não se escrever” (CHEMAMA, 1995, p.182).

¹⁶ Na Psicanálise, o “simbólico designa a ordem de fenômenos de que trata a psicanálise, na medida em que são estruturados como uma linguagem” (LAPLANCHE, 1998, p. 480).

una formación imaginaria se define a partir de las modulaciones del significante, y la transparencia semiótica resulta de um ‘olvido’ que se opera em el sujeto; ‘invisibilidad’ de certa arquitectura estilística: es aqui donde el discurso oculta sus condiciones de producción, donde se produce la ‘naturalización’ de um régimen de selecciones y combinaciones lingüísticas.

Essas combinações linguísticas elaboradas pelo sujeito, entre a LP e a LI, aparecem no discurso do professor de LP, que vive em um contexto de imigração e que, sem que ele perceba, já que operam no nível do inconsciente, os “olvidos”, o constituem e surgem no discurso, e já que fazem parte do sujeito, podemos dizer que constituem sua identificação. Para Morales (2008, p. 42), o imaginário é o registro do engodo da identificação, do eu.

Enquanto na teoria psicanalítica, especificamente “para Lacan, o imaginário só pode ser pensado em suas relações com o real e o simbólico” (Morales, 2008, p. 38), na teoria da Análise do Discurso, cujos conceitos psicanalíticos foram relidos e reconstruídos, Pêcheux define o termo de formações imaginárias que, de acordo com sua teoria, “sempre resultam de processos discursivos anteriores (apud LEANDRO FERREIRA, 2005, p. 16), pois

as formações imaginárias se manifestam, no processo discursivo, através da antecipação, das relações de força e de sentido. Na antecipação, o emissor projeta uma representação imaginária do receptor e, a partir dela, estabelece suas estratégias discursivas. O lugar de onde fala o sujeito determina as relações de força no discurso, enquanto as relações de sentido pressupõem que não há discurso que não se relacione com os outros. O que ocorre é um jogo de imagens: dos sujeitos entre si, dos sujeitos com os lugares que ocupam na formação social e dos discursos já-ditos com os possíveis e imaginados. As formações imaginárias, enquanto mecanismos de funcionamento discursivo, não dizem respeito a sujeitos físicos ou lugares empíricos, mas às imagens resultantes de suas projeções (id., p. 16).

Ao longo de nossa pesquisa, podemos perceber as diferentes projeções feitas pelos sujeitos da pesquisa em relação à sua LM. Muitos, projetam a LP como sua única LM, mesmo tendo crescido ouvindo e falando a LI: “Bom / português né porque a gente fala português, é a nossa língua materna...”(SD18).

Ao mesmo tempo, falam e se auto-denominam “italianos”, sem nunca terem pisado na Itália, como já mostramos na SD 10, anteriormente citada. Para Orlandi (2007a, p. 40), essas projeções “permitem passar das situações empíricas - os lugares dos sujeitos - para as posições dos sujeitos no discurso”. Já na compreensão de Morales (2008, p. 43),

é via imaginário e/ou relações imaginárias que o sujeito se relaciona com a realidade. Essa relação não é direta, ela é mediada pela linguagem enquanto campo simbólico de elaboração do sentido. O imaginário não se opõe à realidade, mas é parte constitutiva dela, é um efeito do real. O discursivo é a ligação entre a ordem do imaginário - do ideológico, e a ordem simbólica- a ordem das palavras.

O simbólico é visto, portanto, como o campo em que a linguagem se situa no processo de elaboração de sentidos. Neste processo, surge o real da língua, termo oriundo do que Lacan determinou como “real” e que foi, posteriormente, estudado por Jean-Claude Milner, que ao introduzir o termo *alíngua*¹⁷, procurou “nomear aquilo que escapa à univocidade inerente a qualquer nomeação, apontando para o registro que, em toda a língua, a consagra o equívoco” (LEANDRO FERREIRA, 2005, p. 21). Sempre que falamos, algo escapa, falha, surge o equívoco. Para Gadet e Pêcheux (2004, p. 52), o “real da língua é, portanto, o impossível que lhe é próprio”. Esse impossível que existe na língua, que não tem como controlarmos, mas que possuímos a ilusão de controle. Para Nardi (2008, p. 125),

enquanto simbólico e imaginário nos remetem, respectivamente, ao campo da linguagem, do significante, e ao campo do sentido, do eu, o real atesta a presença constante da falta de estrutura. É a categoria do impossível que emerge com sua teorização, uma vez que o real aparece como o impossível de ser simbolizado, podendo ser visto como pertencente à ordem da resistência; uma existência resistente, presença que escapa à simbolização.

O que, em outras palavras, significa a “ impossibilidade de dizer tudo na língua, série de pontos do impossível, lugar do inconsciente de onde o sujeito fala o que não pode ser dito” (LEANDRO FERREIRA, 2005, p. 20), lugar discursivo em que o inconsciente permite escapar o equívoco, constituinte do discurso. E nessa mesma perspectiva, Morales (2008, p. 42) escreve que

discursivamente, não existe sujeito origem do seu dizer, auto-suficiente ou inteiramente determinado. Existe um espaço da subjetividade onde jogam os mecanismos discursivos da relação com a alteridade. É o espaço do real, ali no limite em que a linguagem tropeça, em que a linguagem se equivoca. Considerando o sujeito como dividido e o discurso como algo que significa pela história, são caras para a AD as marcas que apontam para uma desestruturação do discurso, para a perda de controle do sentido pelo sujeito. O equívoco é a marca da existência do inconsciente, do real e de um sujeito afetado por eles através da linguagem.

São nesses “tropeços” que conseguimos identificar as representações que o sujeito discursivo faz da língua materna e das línguas italiana e portuguesa nas entrevistas que

¹⁷ Para Milner (1987, p.15), “a *alíngua* é, em toda língua, o registro que a consagra ao equívoco”.

fizemos para desenvolver esta dissertação. O imaginário sobre essas línguas será tratado no próximo tópico.

2.4.2 O imaginário sobre línguas

Em nosso percurso teórico sobre o imaginário de línguas, entendemos importante reportar a Gadet e Pêcheux em *A língua inatingível* (2004, p. 38), onde os autores trazem o conceito de língua de direito e língua da vida, ou “figura jurídica do Direito” e “figura biológica da vida”. Para os autores, a “língua do direito representa, assim, na língua, a maneira política de denegar a política: espaço do artifício e da dupla linguagem, linguagem de classe dotada de senha e na qual para ‘bom entendedor’ meia palavra basta” e ambos complementam escrevendo que “a língua do direito é uma língua de madeira” (id., p. 24).

A língua de direito e/ou língua de madeira corresponde, “do lado do direito, a ditadura logicista instituindo a circulação oficial das significações garantidas por uma autoridade central” (i bid., p. 38), que no nosso entendimento podemos dizer que é a língua que corresponde à oficial. Já a língua da vida, também denominada pelos autores como “língua de vento”, é definida por eles, como “do lado da vida, as múltiplas práticas fragmentárias, indefinidamente reelaboradas e aperfeiçoadas pelas quais a divisão estratégica burguesa encontra o caminho de seu exercício” (op.cit. , p. 38) e, por nós, é compreendida como a língua que “falha” , que permite o “ equívoco”, língua no âmbito social, fragmentada, por muitos, considerada não ideal.

Entendemos, a partir de nossa pesquisa, que o que Gadet e Pêcheux determinaram como língua de Direito, nada mais é do que a língua nacional, uma vez que faz parte das políticas do Estado. Na nossa pesquisa, a língua nacional, para os professores, está representada pela LP padrão; e a língua da Vida, da mãe, seria aquela “do fluxo natural das palavras” (GADET e PÊCHEUX, 2004, p. 51) , representando, em nossos estudos, o real da língua, isto é, como a língua funciona, com possibilidades de falha e equívoco. Dito de outra maneira, pelos mesmos autores que fazem alusão ao gênero sexual, “a figura do pai (o Falo, a Ordem, o Direito, a Razão), em conjunção e em desconjunção com a da mãe (a matriz, o fluxo, a Vida)” (id., p. 51) , também denominada LM ou “língua mãe do fluxo oral das palavras” (ibid., p.51).

Encontramos em Orlandi (1988b, p. 28-34) os conceitos de língua imaginária e língua fluida, sendo que a autora determina a primeira como “línguas -sistemas, normas, coerções, as

línguas-instituição, a-históricas”, o que entendemos como alusiva à língua de madeira, definida por Gadet e Pêcheux. Sobre língua fluída, a mesma autora define como “a que pode ser observada e reconhecida quando focalizamos os processos discursivos, através da história da constituição de formas e sentidos, tomando os textos como unidades (significativas) de análise, no contexto de sua produção”, ou seja, a língua que flui, se movimenta e, ao se movimentar, está sujeita à falhas e equívocos, retomando o que Gadet e Pêcheux definiram como a língua da vida, do fluxo.

Atualmente, alguns pesquisadores utilizam os termos LM e Língua Estrangeira, sendo este último entendido como uma língua que é estranha para o sujeito, o que não seria o caso de nossa pesquisa, pois não há estranhamento e sim hibridismo. Na perspectiva da LM e LE, para os sujeitos do discurso, toda língua que não seja materna se torna estrangeira, estranha para ele. Ao buscarmos conceitos encontramos, que “LM e LE parecem ocupar lugares distintos na constituição identitária do sujeito: enquanto a primeira é a língua do saber (do gozo, do desejo, do conforto e do bem-estar), a segunda é a língua do conhecimento” (MELMAN apud CORACINI, 2007, p. 149), aquela que se aprende na escola. Coracini (id., p.150) complementa escrevendo que “a língua materna seria adquirida e a estrangeira aprendida”. Podemos entender aqui o uso do termo LE porque

falamos uma (ou várias) língua(s) que é (são) sempre a língua do outro e para o outro, que vem plena do outro- língua estrangeira-materna, materna-estrangeira-, cuja falta em mim imagino completar, mas é sempre e apenas uma prótese da falta e, como tal, deixa marcas, vestígios da fratura, da sutura... Dizer como escritura, inscrição do sujeito (híbrido) numa língua que, embora imaginariamente una e compacta, é sempre híbrida e porosa, ao mesmo tempo sua e do outro. E é nessa língua que o eu se forma, nesse lugar de uma situação impossível de ser encontrada (ibid, p. 145).

A mesma autora define LM como “a língua que se adquire de modo espontâneo, desde que se nasce, aquela em que somos nomeados pela primeira vez, aquela na qual somos falados desde cedo” (op.cit., p. 150). Em nossa pesquisa, podemos dizer que os professores nasceram e cresceram em um ambiente entre-línguas, pois seus pais e avós, ao mesmo tempo em que falavam a LI, também se utilizavam da LP, língua nacional, para a comunicação. Payer (2005, p. 61), ao estudar a LM dos descendentes de imigrantes no estado do Espírito Santo, resultado de sua tese de doutoramento de 1999, constata que “a função de língua materna (esta função que é estruturante) para esses sujeitos é composta por uma materialidade linguística que é constituída por elementos de mais de uma ‘língua natural’ -o português e o italiano’ .

Entendemos que na nossa análise ocorre algo semelhante porque os sujeitos de nossa pesquisa também estão imersos em duas materialidades linguísticas, a LP e a LI.

Já Ghiraldelo (2002, p. 51), define a LM como “a língua que faz com que um indivíduo, enquanto ser biológico, torne-se um sujeito de linguagem, ou seja, que o introduz em um mundo simbólico”. Nossos entrevistados foram introduzidos no mundo simbólico pela LI falada por seus familiares e comunidade. Esta última autora, ao parafrasear Casanova (1982, p. 64), define LM como “aquela que não se aprende, mas se é banhado nela; aquela que afeta o corpo, habita o indivíduo e faz dele um ser falante, de tal forma que ele desliza, tropeça e hesita nas palavras, ocorrendo os esquecimentos, os lapsos, os atos falhos, os trocadilhos”.

Apesar de concordarmos com todos os autores acima citados, a partir dos estudos de Payer, não podemos nos esquecer de que, no caso de um contexto de imigração, “a Língua Materna, no sentido de língua constitutiva, pode chegar a se formar a partir de mais de uma materialidade linguística” (PAYER, 1999, p. 119). Nas palavras de Ghiraldelo (2002, p. 61): “A língua materna é a língua primeira, mas a noção de *língua primeira* vai muito além do fato de ser a primeira”. No caso dos sujeitos de nossa pesquisa, que conviveram e convivem com a LI desde seu nascimento, que é falada pelos seus familiares, entendemos pertinente o que nos ensina Ghiraldelo: “a língua Portuguesa como nacional não é exclusivamente a Língua Materna de cada um dos falantes” (Id., p. 51).

Em nossa pesquisa, o imaginário sobre LM se confunde com o imaginário sobre LP e LI, pois ambas habitam na memória discursiva dos professores de LP que, muitas vezes, se autodenominam “italianos” e se orgulham de conhecer a língua de seus pais/avós. Payer (1999, p.11), escreve que “como parte da constituição da memória discursiva do sujeito migrante consideramos a sua língua, como um lugar e uma forma específica de inscrição da memória histórica desses imigrantes na sociedade brasileira”.

A LP, para os descendentes de italianos, é a língua denominada por Ghiraldelo, em sua pesquisa realizada no ano de 2002 (p. 51), como língua oficial, conceituada pela própria autora como “língua estabelecida pelo governo de um Estado -nação, a língua que deve predominar, ao menos nas comunicações institucionais e públicas, em todo o território nacional”. E essa língua oficial se confunde com LM em muitas das declarações dos professores de nossa pesquisa ao serem questionados sobre isso, embora saibamos que, na maioria dos casos, o sujeito ao nascer teve uma imersão maior na LI do que na LP. Na SD que segue, podemos observar isto: “Português // desde pequena é sempre a Língua Portuguesa, né,

como eu falei, a Língua Italiana a gente entende, né / algumas palavras não, mas / mas a língua mesmo que a gente fala desde o início é a Língua Portuguesa” (SD24).

Eles cresceram ouvindo as duas línguas, a LI em casa, com seus familiares, e em muitos espaços da sociedade, quando em outros ambientes e, principalmente na escola, depararam-se com a necessidade de falar a LP. Para Payer (2005, p. 61), “a função de Língua Materna pode se constituir, portanto, a partir de materialidades linguísticas diversas, isto é, de mais de uma língua específica”. No caso de nossa dissertação, a LP e a LI.

Assim, segundo Ghiraldelo (In CORACINI, 2003, p. 59-60), “considerando o Brasil um país pós-colonial, a LP como materna, vista sincronicamente, poderá, para determinados sujeitos, ser constituída também de elementos oriundos de outras línguas, como é o caso dos sujeitos, cujos pais, embora falem o português, têm como LM uma outra língua” . Isso caracteriza esse universo híbrido que nos constitui, uma vez que “mestiços somos todos, se pensarmos no hibridismo que constitui cada brasileiro, cada um de nós... Híbrido no híbrido, pois cada língua – cada cultura – que nos atravessa de maneira mais ou menos marcante é constitutivamente híbrida...” (CORACINI, 2007, p. 155).

No caso do professor que vive em um contexto de imigração italiana, essa hibridez pode ser “apagada” no momento do sujeito definir sua LM . Isso em função da interdição sofrida pelo imigrante em relação a LI, na década de 30, e que ao longo da história, embora recalçada, não se apagou e emerge na fala de seus descendentes. É sobre isso que trataremos em nosso próximo tópico.

2.5 Interdição e silenciamento da língua do imigrante

*A língua
materna silenciada na história deixa no sujeito sua memória.
Bolognini e Payer*

No ano de 1937, o Brasil era governado pelo então presidente Getúlio Vargas que ocupara o cargo em consequência de um golpe militar ocorrido no dia 10 de novembro de 1937, dando início a um período de ditadura que durara até o ano de 1945 (MOTA e LOPEZ, 1995, p. 127). Durante o Estado Novo, segundo uma pesquisadora do tema, Endrica Geraldo (2007, p. 112), “o governo promoveu uma intensa ação repressiva contra as populações de

origem estrangeira com a aplicação de políticas educacionais, ações policiais e também por meio da imprensa e publicações oficiais”.

Nesse período, o mundo vivia a Segunda Guerra Mundial e o Brasil, sob o comando de Vargas, sofre “a implantação de uma política de nacionalização que alcançava pronunciadamente as colônias estrangeiras pertencentes aos países do Eixo, a saber: Itália, Alemanha e Japão” (ALVES FILHO)¹⁸, movimento que buscava difundir a cultura e a língua nacional, e em sua maneira mais cruel, o “nacionalismo do imigrante” (PAYER, p. 3)¹⁹.

Seus idealizadores pretendiam acabar com a cultura e língua dos imigrantes que aqui se instalaram no início do século XX e fortalecer a “brasilianização”, sendo que a “língua estrangeira foi proibida nas escolas, serviços públicos, militares e até nas inscrições de tumbas e lápides” (PESAVENTO, 1996, p. 192). No texto intitulado “Nacionalismo”, encontramos que

foi no contexto do Estado Novo (1937-1945) que o processo de nacionalização dos imigrantes atingiu o seu ápice, quando as suas línguas maternas, línguas estrangeiras entendidas como línguas de outra nacionalidade no Brasil, foram oficialmente interditas, junto com a deflagração de intensa campanha de nacionalização do ensino nas regiões de densa imigração. Esta campanha levou à alfabetização e à prática da língua portuguesa à imensa maioria dos imigrantes e de seus descendentes, que falavam línguas estrangeiras, no final da década de 1930 e na de 1940²⁰.

Os imigrantes passaram a temer represálias do governo, pois “esse fato inibiu significativamente a prática das línguas maternas dos imigrantes, marcadamente no domínio público e institucional, sobretudo, na imprensa escrita e na escola, mas também no espaço privado” (BOLOGNINI e PAYER, 2005, p. 44). Encontramos no Decreto-Lei nº 1.545²¹, de 25 de agosto de 1939²², assinado pelo então presidente Getúlio Vargas, as seguintes determinações:

¹⁸ Manuel Alves Filho assina o artigo: Geopolítica determinou perseguição de Vargas aos imigrantes, aponta pesquisa” Artigo disponível em http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hojejornalPDFju386pag03.pdf. Acesso em 05/08/10.

¹⁹ Artigo “ Entre a língua nacional e a língua materna”, disponível em http://www.discurso.ufrgs.br/sead2doctinguaMaria_onice.pdf, acesso em 05/08/10.

²⁰ Texto intitulado Nacionalismo, assinado pelas siglas O.P. e disponível no site da UNICAMP: <http://www.labeurb.unicamp.br/elb/europeias/nacionalismo.htm>, acesso em 5 agosto de 2010.

²¹ Esse Decreto-Lei também é mencionado e analisado por Eni Orlandi, em seu artigo intitulado: “O discurso sobre a língua no Período Vargas (Estado Novo-1937/1945)”. Disponível na Revista Línguas e instrumentos lingüísticos. Edição nº 15. UNICAMP: Pontes Editores, 2005.

²² Disponível em: [HTTP://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1545-25-agosto-1939-411654-publicacao-1-pe.html](http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1545-25-agosto-1939-411654-publicacao-1-pe.html) Acesso em 20/01/2011.

Art. 1º Todos os órgãos públicos federais, estaduais e municipais, e as entidades paraestatais são obrigados, na esfera de sua competência e nos termos desta lei, a concorrer para a perfeita adaptação, ao meio nacional, dos brasileiros descendentes de estrangeiros. Essa adaptação far-se-á pelo ensino e pelo uso da língua nacional, pelo cultivo da história do Brasil, pela incorporação em associações de caráter patriótico e por todos os meios que possam contribuir para a formação de uma consciência comum. (...)

Art. 4º Incumbe ao Ministério da Educação e da Saúde: (...)

b) subvencionar as escolas primárias de núcleos coloniais, criadas por sua iniciativa nos Estados e Municípios; favorecer as escolas primárias e secundárias fundadas por brasileiros;(...)

e) exercer vigilância sobre o ensino de línguas e da história e geografia do Brasil; (...)

Art. 8º Incumbe ao Conselho de Imigração e Colonização, diretamente ou pelos órgãos que coordena:

a) evitar aglomeração de imigrantes da mesma origem num só Estado ou numa só região; (...)

d) fiscalizar as zonas de colonização estrangeira, efetuando, se necessário, inspeções secretas; exercer vigilância sobre os agentes estrangeiros em visita às zonas de colonização; (...)

Art.11º Nenhuma escola poderá ser dirigida por estrangeiros, salvo os casos expressamente permitidos em lei e excetuadas as congregações religiosas especializadas que mantêm institutos em todos os países, sem relação alguma com qualquer nacionalidade. (...)

Parágrafo único. Aos professores e instrutores de qualquer espécie, bem como a todos os que se consagrarem à tarefa de cuidar da infância e juventude, cumpre esforçarem-se por difundir o sentimento da nacionalidade e o amor da pátria.

Art. 15º. É proibido o uso de línguas estrangeiras nas repartições públicas, no recinto das casernas e durante o serviço militar. (...)

Art. 16º. Sem prejuízo do exercício público e livre do culto, as prédicas religiosas deverão ser feitas na língua nacional.

Esse temor ao governo e essas medidas “nacionalizadoras”, geraram “humilhação, vergonha, tristeza, inibição e silêncio. Em muitas situações conflitantes, o silêncio foi a única solução que restou para o falante” (FROSI et al., p. 145)²³. Para Orlandi (2005, p. 31), com esse processo de nacionalização, visível através do Decreto-Lei citado, “o estrangeiro não era um cidadão. E era a sua língua o documento desta exclusão”. Nas palavras da pesquisadora Geraldo (op.cit., p. 124), os “imigrantes de origem japonesa, alemã e italiana foram cada vez mais considerados como ameaça à segurança nacional” e quaisquer demonstrações contrárias a esse processo geravam represálias.

Nesta dissertação, essa questão será abordada pelo viés do silêncio, já que isso aparece explicitamente no discurso dos professores de LP que vivem em um contexto de imigração italiana, cuja língua sofreu interdição durante o período Vargas, “toda essa censura teve enorme repercussão sobre a língua: língua e Estado, língua e Religião, língua e Identidade”

²³ Artigo: Prestígio e estigmatização: dialeto italiano e Língua portuguesa da região de colonização italiana do nordeste do Rio Grande do Sul. Autoras: Vitalina Maria FROSI, Carmen Maria FAGGION e Giselle Olívia Mantovani DAL CORNO. Disponível em <http://www.abralin.orgrevistarv7n206-Vitalina-Maria-Frosi%5B1%5D.pdf>. Acesso em 05/ 08/10.

(ORLANDI, 2005, p. 31). As marcas desse silenciamento continuam presentes no discurso desses descendentes até os dias atuais, como podemos observar no fragmento: “[...] se as professoras pegassem alguém falando italiano eles já repreendiam, davam até castigo porque / tinha / era na época da lei que não se poderia fala italiano [...] era proibido falar italiano [...]” (SD29).

Orlandi (1995, p. 23-24) distingue as formas de silêncio da seguinte maneira:

- a) O silêncio fundador, aquele que existe nas palavras, que significa o não-dito e que dá espaço de recuo significante, produzindo as condições para significar;
- b) a política do silêncio que se subdivide em b1) silêncio constitutivo, o que nos indica que para dizer é preciso não-dizer (uma palavra apaga necessariamente as ‘outras’ palavras) e b2) o silêncio local, que refere à censura propriamente (aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura).

Compreendemos que no contexto em que ocorreu o silenciamento da língua do imigrante italiano prevalece o que a autora cita como silêncio local, já que a história política do país passava por um momento de ditadura explícita. No entanto, as outras formas de silêncio não podem ser descartadas, pois, ao longo da história, o silêncio “necessário” da época Vargas passou a constituir o sujeito-imigrante, “na medida em que o discurso da nacionalidade, por si, já silencia a discursividade dos imigrantes e suas línguas” (PAYER, p. 41)²⁴, ficando o medo da represália em seu inconsciente e dessa forma, passando para seus descendentes a política do silenciamento. Nos dizeres de Payer²⁵, “trata-se de uma tensão que se apresenta no processo histórico de subjetivação do sujeito imigrante, processo ao longo do qual esse sujeito estrangeiro vai se tornando brasileiro”. Os descendentes de italianos, por um longo tempo, acreditaram que seus pais e avós não queriam que eles aprendessem a LI porque era “feia”: “[...]os pais, por exemplo, meu pai era muito rígido, rígido, e pelo amor de Deus se pegasse a gente falando italiano, ele corrigia na hora, ele dizia gente vocês não podem fala italiano, dizia que era feio fala italiano, fala italiano era feio” (SD29).

Em nossas entrevistas com os educadores, a palavra “feia” é repetida em quase todos os relatos. Essa atitude era a maneira utilizada por pais e avós para impedirem seus descendentes de falar a LI e, em vista disso, sofrerem represálias que poderiam até levar à prisão.

²⁴ Artigo de Maria Onice Payer: O trabalho com a língua como lugar de memória. Disponível em <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflintBresil7payer.pdf>. Acesso em 05/08/10.

²⁵ Artigo “ Entre a língua nacional e a língua materna”, disponível em http://www.discurso.ufrgs.br/sead2/doclinguaMaria_onice.pdf, acesso em 05/08/10.

Para Orlandi (1995, p. 23), “se a palavra implica silêncio, este, por sua vez, é o não - dito visto do interior da linguagem. Não é o nada, não é o vazio sem história. É o silêncio significante”. O uso da palavra “feia” foi utilizado pelos imigrantes como uma forma de silenciar em seus descendentes sua própria LM, pois “as línguas dos imigrantes que foram silenciadas pelo Estado na história nacional são também suas línguas maternas” (PAYER, p. 5)²⁶. Essa marca linguística fica visível no discurso dos professores como traços da memória da língua de suas famílias, “a língua silenciada deixa os seus vestígios, ainda na atualidade (passados cerca de 70 anos da interdição oficial)” (id., p. 3). Esses traços serão analisados no Recorte 4 de nossas análises, que iniciam no próximo capítulo, e no qual discutiremos sobre este silenciamento, já que “o silenciamento é parte da experiência da identidade, pois é parte constitutiva do processo de identificação, é o que lhe dá espaço diferencial, condição de movimento” (ORLANDI, 1995, p. 51).

²⁶Artigo “ Entre a língua nacional e a língua materna”, disponível em http://www.discurso.ufrgs.br/sead2/doclinguaMaria_onice.pdf, acesso em 05/08/10.

CAPÍTULO TERCEIRO- *Corpus*, metodologia e análise

Neste capítulo apresentamos o *corpus* de nossa pesquisa e descrevemos a metodologia que utilizamos para fazer nossas análises. Em seguida, apresentamos as análises propriamente ditas.

3.1 Sobre o *corpus* e a metodologia de análise

A Análise do Discurso tem um procedimento que demanda um ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao corpus e análise
Eni P. orlandi

Analisamos o discurso de professores de Língua Portuguesa em um contexto de imigração italiana. Para isso, delimitamos para nossa coleta do *corpus* os limites geográficos do município de Rondinha, marcado pela forte presença da imigração italiana e cujas famílias, na sua maioria, são descendentes de italianos.

O arquivo²⁷ do qual resulta o *corpus* de nossa pesquisa foi formado através de narrativas orais de entrevistas em áudio com professores de Língua Portuguesa, pois entendemos que “falar de si é, de algum modo, criar (construir) uma história, uma narrativa, uma ficção que se torna, pela discursividade, uma verdade, melhor dizendo, uma realidade” (CORACINI, 2007, p. 117). Esses docentes atuaram ou atuam nas séries finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio. O arquivo é formado por entrevistas com nove educadores. As perguntas para as mesmas estão pautadas nos nossos objetivos específicos e foram transcritas, observando a fidelidade dos relatos. São elas:

- Em sua família ou comunidade, qual ou quais línguas são/eram faladas?
- Qual ou quais línguas você fala ou entende?
- Você poderia falar um pouco sobre sua ascendência?
- O que representa para você a Língua Italiana?
- Qual é a sua Língua Materna?
- O que representa para você a Língua Portuguesa?

²⁷ O arquivo é aqui compreendido por nós como tendo aderências históricas, trata-se de um “enorme trabalho anônimo, fastidioso mas necessário, através do qual os aparelhos do poder de nossas sociedades geram a memória coletiva” (PÊCHEUX, 1994, p. 57), em outras palavras, Guilhaumou e Maldidier (1994, p. 164), definiram o arquivo como não sendo “um simples documento no qual se encontram referências; ele permite uma leitura que traz à tona dispositivos e configurações significantes”.

Para isso, escolhemos três escolas públicas do município de Rondinha: Centro Estadual de Educação Básica Conde D’Eu, Escola Estadual de Ensino Fundamental João Menegon e Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Paulo A. Schramm, que representam as maiores escolas do município.

Após a realização das entrevistas e a transcrição das mesmas, fizemos a compilação e iniciamos nossas análises. Para estas, os pressupostos teóricos mencionados nessa dissertação são de grande importância e subsidiam todas elas, nas quais buscamos rastrear os traços identificatórios que remetem à memória discursiva do sujeito professor em um contexto de imigração italiana. Para isso nos utilizamos das perguntas mencionadas acima como norteadoras de nossas entrevistas.

Justificamos a metodologia de pesquisa que parte das entrevistas realizadas com professores de Língua Portuguesa, gravadas em áudio, pois no dizer de Netto (2008, p. 8), “por meio da narrativa de sua história, possibilitamos que o professor encont re espaço para se dizer”, eis o porquê da opção pela modalidade oral e não escrita.

Consideramos que esta pesquisa provoca, para além do nosso crescimento teórico, reflexões sobre a própria prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa em sala de aula, uma vez que, ao falar sobre língua e suas representações, os sujeitos envolvidos poderão (re)significar sua maneira de pensar, reformulando seus conceitos e interferindo diretamente na sua maneira de ensinar a Língua Portuguesa.

Em AD entendemos a questão da metodologia visando “a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significação para e por sujeitos” (ORLANDI, 2007a, p. 26). Sendo assim, há dois dispositivos de análise, o teórico e o analítico. Nos dizeres da mesma autora, “o dispositivo teórico é o mesmo, mas os dispositivos analíticos, não. O que define a forma do dispositivo analítico é a questão posta pelo analista, a natureza do material que analisa e a finalidade da análise” (id., p. 27). Dessa maneira, não podemos nos esquecer de que teoria e análise se complementam.

A leitura e as releituras das entrevistas que formam o arquivo nos permitiram recortar sequências discursivas de referência (SD) que entendemos representativas do discurso dos professores entrevistados. A partir disso, dividimos as sequências discursivas em cinco recortes²⁸. O primeiro deles trata do imaginário desses professores sobre LP; o segundo, do

²⁸ Segundo Orlandi (1984:14 apud CAZARIN, 1997): “O recorte é uma unidade discursiva. Por unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionados de linguagem - e - situação. Assim, um recorte é um fragmento da situação discursiva”. Na interpretação de Cazarin (1997, p. 67), pode -se dizer que o recorte é fruto de um trabalho de construção teórica - não é automático nem pré-determinado. Distingue-se da segmentação que visa à relação entre unidades dispostas linearmente; o analista de discurso não vê o recorte como linear - é

imaginário acerca da LI; o terceiro, aborda em relação à LM; o quarto trata da interdição e do silenciamento da língua do imigrante; e, por fim, trazemos um recorte a respeito do sujeito, memória e cultura. Cada um desses recortes é composto por sequências discursivas de referência (SD)²⁹ que, no nosso entendimento, atestam a regularidade do discurso dos professores entrevistados. Os professores serão apresentados com a letra “P” seguida de um número de um a nove (P1, P2, ...), conforme a ordem das entrevistas, pois optamos por não nomeá-los. As seqüências discursivas de todos os recortes estão numeradas em ordem crescente de 01 a 44. Essa organização pode ser melhor compreendida visualizando o quadro a seguir.

| | | |
|----------------------|--|--------------------------|
| Recorte Discursivo 1 | O imaginário sobre LP | SD 1-9 |
| Recorte Discursivo 2 | O imaginário sobre LI: O papel do imaginário no processo de identificação desses sujeitos A relação do discurso dos professores com a Memória/a História | SD 10-17 |
| Recorte Discursivo 3 | O imaginário sobre LM | SD 18-27 |
| Recorte Discursivo 4 | A interdição e o silenciamento da língua do imigrante: A interdição pelo viés do silenciamento da LI O efeito de sentido do item lexical “feia” | SD 28-36 |
| Recorte Discursivo 5 | Sujeito, memória e cultura: A fragmentação do sujeito no seu processo de identificação Cultura Italiana: trabalho, fé e culinária | SD 37-40 SD 41-44 |

fragmento de discurso. Nos recortes não há passagem automática entre as unidades e o todo que elas constituem, mas através delas chega-se à representação das relações textuais referidas às condições em que foram produzidas. É nesse sentido que se apresenta o recorte como unidade discursiva.

²⁹ Sequência (s) discursiva(s) de referência será também representada, nesta dissertação, apenas por SD.

3.2 As análises

A imbricação das línguas e das culturas emerge, cá e lá, no discurso de cada um de nós
Coracini

Neste tópico, apresentamos nossas análises divididas em cinco recortes, conforme exposto no quadro anterior e seguindo a lista de símbolos das transcrições apresentadas no início desta dissertação.

RECORTE 1 - O imaginário sobre Língua Portuguesa

Tudo, tudo, tudo
Professor 4

Nesse recorte, nosso principal objetivo é apreender a representação feita pelos professores de LP, moradores de um contexto de imigração italiana, sobre Língua Portuguesa, ou seja, o que habita em seu imaginário. O imaginário é entendido como um elemento que se relaciona “ao mesmo tempo com o real, que escapa à análise, e o simbólico, como aquilo que falta ao sujeito; mostra os deslocamentos realizados e possibilita a análise a partir da representação do sujeito” (VENTURINI, 2009, p. 122-123). O recorte apresenta nove sequências discursivas que respondem à questão: O que a LP representa para você?

SD1(P1)

P: Ai, ai / a Língua Portuguesa /// acho que a forma da gente se comunica na nossa, é a nossa língua né, nós temos que dizer mesmo que ela seja EMPRESTADA vamo dize, mas é a nossa língua, então a gente tem que conhecer ela cada vez mais, lê muito, ela é um pouquinho COMPLICADA / a Língua Portuguesa eu acho uma língua bastante complicada / a gente tem muitas falhas na fala, principalmente na fala porque na escrita / eu // não acho que eu tenha muita falha na escrita, mas na fala / e acho que é justamente por causa dessa mistura porque a gente não aprendeu uma língua pura né / então / tem muita influência na Língua Portuguesa eu acho, na nossa língua.

SD2(P2)

P: Olha é o meu objeto de trabalho né /// eu acho que / eu não sou daquele tipo /// que segue muito / mesmo sendo professora de português eu não sigo o tempo todo

corrigindo os alunos /// eu acho que eles têm aqueles traços que não adianta você corrigi eles porque eles vão ficar inibidos em relação / eles não vão ser naturais então como eu trabalho no interior eu vi bastante traços do italiano por exemplo “apaga”, eles usam expressões para se xingar, eles jogam cartas, então eu ouço expressões, muitas vezes na hora do recreio, eu ouço expressões deles em italiano, enfim, eu acho assim / o português é uma língua muito bonita, mas ela tem que ser o mais natural possível, erros a gente tem que corrigi / aqueles mesmo que a gente vê que são gritantes.

SD3(P3)

P: Uma diversidade muito grande, ah, é uma língua que // TEM MUITAS DIFICULDADES, mas ela é maravilhosa / gosto muito de trabalhar.

SD4(P4)

P: Tudo. Tudo, tudo. Eu / até me dá um / assim pra fala / [ela faz gestos para mostrar os arrepios no braço] a gente se emociona porque eu / eu relevo a minha matéria assim / ao auge, ao topo porque sem ela /é a base de tudo, né. Sem o português tu não é nada, a matemática é o português, as ciências gera o português, então você tem que trabalha bem / acredito que o português porque as outras disciplinas se desenvolvem com / como tem que se desenvolve mesmo / essa é / não troco hoje / se eu pudesse volta atrás eu faria tudo de novo [risos] com certeza.

SD5(P5)

P: Ah, hoje ela representa muito, EMBORA eu saiba que a gente sabe MUITO POUCO e é que nem eu aqui em Rondinha / possibilidades não tem muita, condições de me aprimorar, de comprar muitos livros eu não tenho, agora (...) eu gosto, gosto de lecionar português e acho que sempre todos os anos, o ano tá terminando, eu acho que dei muito POUCO pros meus alunos /que a orientação que eu dei / que aquilo que eu quis ensinar / meu Deus do céu / eu acho que foi muito pouco / que tá faltando porque é muita coisa né.

SD6(P6)

P: Nossa pátria, né / é a nossa língua, o nosso dia-a-dia, né / saber fazer concordância e tudo mais que a gente precisa no nosso dia-a-dia né, é a nossa / língua é importante né, pra nós, no nosso dia-a-dia também.

SD7(P7)

P: Eu acho assim oh, é muito importante para todas as disciplinas olha / a / primeiro / a pessoa precisa aprender a falar e escrever corretamente para poder se desenvolver nas outras / se preparar para as OUTRAS DISCIPLINAS e para ter uma boa profissão.

SD8(P8)

P: Ah, representa tudo né / eu como professor de Língua Portuguesa, eu a defendo e procuro assim me aprofundar cada vez mais esses conhecimentos, dar tudo o que eu sei pro meu aluno / pra sociedade enfim, acho que tá faltando pra nossa / nossa / nosso Brasil mesmo é / amar um pouco mais a nossa língua né, acho que tá muito esquecido, se tem preocupação com muita coisa e se esquece a língua que a gente fala né.

SD9(P9)

P: Eu gosto muito da palavra, eu acho que a palavra, ela tem uma simbologia e uma representatividade na vida da gente muito grande, tanto que eu me apaixonei pela / pela Língua Portuguesa e depois disso eu fiz pós em leitura, foi ali que eu aprendi a gostar de livros, de histórias, de / de, então eu penso assim oh, que a Língua Portuguesa é o elo que existe entre as pessoas, porque é a maneira como a gente fala. Claro que existem outras línguas, mas pros menos letrados, pros que têm menos condições resta só a Língua Portuguesa e eu diria o seguinte, Paula, que eu, eu / tenho uma defesa que é muito minha e muito particular que língua é aquela que você fala e que você entende e que você se faz entender.

O que nos chama atenção nesses relatos feitos pelos professores é que a maioria deles entende a LP como uma língua que representa o falar correto: “concordância” (SD6), uma língua do “dia -a-dia” (SD6), “importante” (SD6), porque “sem ela as outras disciplinas não conseguiriam se firmar” (SD4 e SD7), afinal a LP é a “base de tudo” (SD4). A LP também é imaginada como sendo apenas um “objeto de trabalho” (SD2) e importante para “ter uma boa profissão” (SD7). Procurando melhor entender esses posicionamentos em relação à Língua Portuguesa, recorremos a Geraldi (1984)³⁰. Segundo ele três concepções de linguagem podem ser apontadas:

a linguagem é a expressão do pensamento: esta concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebermos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que as pessoas que não conseguem se expressar não pensam;

a linguagem é instrumento de comunicação: esta concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem. Em livros didáticos, esta é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais;

a linguagem é uma forma de inter-ação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de

³⁰ Disponível em <http://zellacoracao.wordpress.com/2010/03/30/concepcoes-de-linguagem-e-ensino-de-portugues-joao-wanderley-geraldi/> Acesso em 27/11/2010.

interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte.

Também, buscamos em Travaglia³¹ as diferentes concepções de gramática que, segundo o autor, podem ser classificadas em:

Gramática normativa - é “um manual com regras de bom uso da língua”. Dizer que alguém, nesse sentido, sabe gramática, significa dizer que a pessoa conhece essas regras e as domina. A gramática normativa só considera correta a norma culta da língua e, tudo o que estiver fora dessa norma é considerado erro (agramatical);

Gramática descritiva - é descrição de como a língua funciona, do conjunto de regras que são usadas pelos falantes. Ao contrário da normativa, a gramática descritiva leva em consideração (considera gramatical) tudo aquilo que possa estabelecer uma comunicação, de acordo com determinada variedade linguística, ou seja, tudo o que está incluído no sistema;

Gramática internalizada - é a gramática que “corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana (...) natureza social e antropológica.” Para esse tipo de gramática não existe livro, sem ter erro lingüístico, são as regras da língua inerentes ao homem, a qual ele recebe assim que entra em contato com uma comunidade falante.

Entender essas concepções nos foi importante para a análise deste recorte, pois além de emergir, no discurso dos professores, apresentando o que é do pré-construído dos mesmos, as diferentes concepções de linguagem, constatamos uma grande importância, por parte deles, dada à gramática normativa, ou seja, eles ligam-se fortemente à concepção tradicional. Para tanto, deslocamos as concepções apresentadas por Geraldi e por Travaglia para a teoria da AD, tentando observar com qual(is) dela(s) o discurso desses professores mais se identifica, no momento em que respondem a seguinte questão: O que a LP representa para você?

O que nos chamou muito a atenção foi o enunciado “a gente tem muitas falhas na fala, principalmente na fala” [sic], presente na SD1, pois demonstra um a grande preocupação do entrevistado com o falar “correto”. Ao utilizar a palavra “falhas” nos perguntamos que sentido podemos apreender. Seriam falhas gramaticais, de pronúncia ou a própria influência da LI na LP que a tornaria falha? No decorrer da entrevista, ele confirma que essas falhas se referem às interferências da LI na LP: “acho que é justamente por causa dessa mistura”, demonstrando claramente o caráter híbrido da LP que é influenciada pela LI, pois a “língua apagada na história deixa seu vestígio” (PAYER, 2005, p. 60), como podemos observar neste outro fragmento: “eu vi bastante traços do italiano por exemplo ‘apaga’, eles usam expressões para

³¹ Texto disponível no site: <http://periodicoinstavel.blogspot.com/2009/10/concepcao-de-gramatica-luiz-carlos.html>. Acesso em 10/06/11.

se xinga, eles jogam cartas, então eu ouço expressões, muitas vezes na hora do recreio, eu ouço expressões deles em italiano” (SD2).

Ainda na SD1, ao referir-se à fala, o educador utiliza a expressão “a gente” e, ao falar da escrita, troca o pronome para primeira pessoa do singular: “porque na escrita / eu // não acho que eu tenha muita falha na escrita”. Ao falar, “a gente”, o professor produz um efeito de sentido de que muitas pessoas, e não somente ele, cometem essa mesma “falha”, essa mistura de línguas, natural em sociedades formadas por descendentes de imigrantes. No entanto, ao utilizar o pronome “eu”, acaba restringindo a apenas ele o fato de não possuir muitos erros na escrita. Estamos diante de um sujeito que acredita ser dono do seu dizer. Nas escritas de Orlandi (2010, p. 20-21), encontramos que isso é uma ilusão, pois o

sujeito moderno é ao mesmo tempo livre e submisso, determinado pela exterioridade e determinante do que diz: essa é a condição de sua responsabilidade (sujeito jurídico, sujeito a direitos e deveres) e de sua coerência (não contradição) que lhe garantem, em conjunto, sua impressão de unidade e de controle de sua vontade.

Na SD2 encontramos o adjetivo “bonita” e na SD3 o adjetivo “maravilhosa” para descrever a LP. Nos questionamos qual seria o sentido atribuído a esses adjetivos? Seria porque a consideram uma língua estruturalmente bonita? Ou pela sonoridade? Ou pela satisfação que a LP lhes traz ao ser falada? Talvez porque a escolheram como objeto de trabalho? Também pensamos que com o uso desses adjetivos, esses professores podem estar reportando o discurso de seus docentes da faculdade, em que, geralmente, os professores costumam “vender” a língua para seus alunos como “bonita” e “maravilhosa” para incentivá-los a continuar seus estudos na área da licenciatura.

Na SD3, a partir do enunciado “tem muitas dificuldades”, somos levados a entender que este professor não só acredita que a LP é difícil, mas também provoca o efeito de sentido de que ele próprio tem muitas dificuldades em relação a ela. No entanto, concordamos com Guiraldelo (2002, p. 104), que em sua pesquisa, em caso semelhante, observa que “a representação de que a língua é ‘difícil’ não é sempre resultado da experiência do enunciador, é também uma construção discursiva, por meio do que se diz sobre ela” . Já na SD5, encontramos um professor que acredita deter o saber: “eu acho que dei muito pouco pros meus alunos” e na complexidade da LP, por isso diz que “a gente sabe muito pouco”, “é muita coisa, né”, confirmando os dizeres de Guiraldelo (id., p. 114), em que a autora escreve que

a língua ideal revela que, para o sujeito escolarizado, ela é, ao mesmo tempo, interna e externa a ele. Interna, quando acredita que parte dessa língua lhe pertence, já que conhece e consegue empregar na escrita e/ou na oralidade algumas regras estabelecidas nas gramáticas; e externa, quando percebe que há regras que (ainda) não conseguiu incorporar.

O mesmo professor também demonstra descontentamento, pois reside em uma cidade pequena, com poucos recursos, bibliotecas, livrarias e por receber pouco, não podendo investir em materiais para a sua formação: “é que nem eu aqui em Rondinha / possibilidades não tem muita, condições de me aprimorar, de comprar muitos livros eu não tenho, agora”, mais uma vez há um povoamento da ideia de que a LP é difícil, demonstrando uma identificação com o grupo que acredita que a LP seja realmente difícil (ibid., p. 100-111), mas que está sempre em busca de uma língua ideal.

De acordo com os relatos, a LP é uma língua muito difícil, “complicada” (SD1), difícil de ensinar aos alunos, pois a grande maioria tem muitas dificuldades na disciplina, mas também é muito “bonita” (SD2), pena que não seja uma língua “natural” (SD2). Nesses recortes emerge o que Geraldi (1999, p. 41) teoriza como uma concepção de linguagem instrumental, descrita por ele como “essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código”. Entendemos que nosso entrevistado considera a LP como uma língua forçada e que deveria ser “mais natural possível” (SD2), pois para ele não é. No entanto, questionamo-nos quanto à utilização da palavra “natural”, a qual compreendemos como um lapsodo sujeito e equívoco da linguagem, permitindo a interpretação de que a LP não é natural para os descendentes de italianos, que nasceram e cresceram ouvindo seus pais e avós falarem apenas, ou na maioria, o italiano. Entendemos aqui lapso e equívoco como parte da língua, representando uma diferenciação em relação ao que prevê o sistema, como uma marca de resistência (LEANDRO FERREIRA, 2005, p. 14), pois a “língua não funciona fechada sobre si mesma: abre para o equívoco” (ORLANDI In ORLANDI e LAGAZZI -RODRIGUES, 2010, p. 20), em outras palavras, na interpretação de Schons (2006, p. 60) “o que é tido como equívoco é o que ‘fura’ a regra”, o que foge, inconscientemente, do nosso controle.

Para um dos docentes, a LP é um instrumento de comunicação: “a Língua Portuguesa /// acho que a forma da gente se comunica na nossa, é a nossa língua” (SD1) e ao mesmo tempo, o mesmo professor complementa, dizendo que ela é emprestada (SD1), mas nos perguntamos, emprestada por quem e para quem? Essa palavra representa novamente um lapso/equívoco da linguagem, como explicamos anteriormente, que possibilita o processo que leva ao efeito de sentido de “emprestada”. Se for emprestada, então esse professor não a

considera como sendo sua língua materna, mas a língua de um outro? Quem seria esse outro? Se a LP não é sua língua, então, qual é a sua língua? O mesmo entrevistado segue dizendo que a língua que aprendemos não é uma língua pura. A que ele está se referindo ao utilizar o vocábulo “pura”? Seria porque a LP apresenta traços da LI? Estaria a LI deixando a LP “impura”? Perguntamo -nos também se esse professor, ao utilizar a expressão “a gente”, estaria referindo-se a si próprio, às pessoas de sua comunidade ou a ele e a entrevistadora, que também pertence à sua comunidade, pois essas pessoas de seu círculo social também vivem em um contexto de imigração, sofrendo também influências da LI.

A LP também é “pátria” (SD6), entendida como uma identidade nacional, representa o Brasil, nossa casa, pois a pátria é o lugar onde nascemos, crescemos e com o qual nos identificamos, é como um porto seguro, no qual sempre poderemos voltar, caso nos afastarmos, é “nossa língua” (SD6), nos pertence, nós somos os donos, possuímos o direito sobre ela. Guiraldelo (2002, p. 71), ao parafrasear Todorov, diz que isso “faz com que os habitantes nascidos em território brasileiro se sintam ‘brasileiros’, devido a uma certa unidade linguística”. Essa unidade, no entanto, sabemos que é apenas uma ilusão necessária para o sujeito. Nos dizeres da mesma autora, “ter a ilusão de ser um indivíduo autônomo [...] é confortante, porque representa, para o enunciador, a promessa da completude” (id., p. 116).

Para outros entrevistados, a LP é “importante” (SD6) , “representa tudo” (SD8) e é enfatizada por um deles como “tudo, tudo, tudo” (SD4), o que nos leva a compreender através desses adjetivos e do uso de advérbios de intensidade, que a LP para eles é muito mais do que uma simples língua, é suas vidas, seu trabalho, o que lhes dá prazer e lhes orienta em todas as suas atividades diárias, sejam comunicacionais ou não. É uma língua da qual têm orgulho, um “elo entre as pessoas” (SD9), pois representa muito mais que comunicação, troca de sentimentos, emoções, informações, pois “elo”, segundo o dicionário escolar de Língua Portuguesa Michaelis é uma “argola de corrente”, “ligação” e entendemos essa definição como algo muito maior que uma interação verbal, expressão do pensamento e instrumento de comunicação. Nesta produção de sentidos se imbricam concepções de linguagem definidas por Geraldini.

Na SD8, o entrevistado nos traz o enunciado “eu a defendo e procuro assim aprofundar cada vez mais esses conhecimentos, dar tudo o que eu sei pro meu aluno”, colocando-se como um bom educador, que procura se aperfeiçoar para “dar” aos alunos o melhor de si, provocando o efeito de sentido de repasse de conhecimentos, uma vez que ele acredita “dar tudo o que eu sei”. Este educador também demonstra não gostar das críticas que outras pessoas fazem sobre a LP, ao dizer que “a defendo”, deixando emergir um possível

sentimento de desgosto com os críticos e de orgulho da língua que leciona. Ao mesmo tempo, quando esse educador diz que procura obter mais conhecimentos para passá-los a seus alunos, produz o efeito de sentido de que ele está se referindo à LP como sinônimo de gramática normativa, assim como na SD6 em que o educador define a língua como “saber fazer concordância”, ou seja, seguir a gramática, as regras. deixando aflorar o

discurso escolar, cujos saberes estão centrados no ensino-aprendizagem de línguas (materna ou estrangeira), sob duas posições enunciativas: (i) a que prioriza o uso (ou funcionamento) de uma língua, tanto materna como estrangeira; e (ii) a que destaca a importância do conhecimento da nomenclatura gramatical (GHIRALDELO, 2002, p. 103).

Entendemos que esse educador está mais preocupado com sua forma de trabalhar a LP dentro das normas gramaticais e de explicitar isso para a entrevistadora, para que seja considerado um bom professor, assim como o educador da SD2, anteriormente mencionado, do que falar sobre o imaginário da LP.

Na SD7, encontramos a idéia de um português instrumental: “para ter uma boa profissão”. A língua é vista como uma maneira de chegar ao bom emprego, permitindo o efeito de sentido de que a língua deve ser estudada, pois quanto melhor soubermos utilizá-la, “dominá-la”, mais fácil de conseguirmos um emprego melhor. Fica de lado, portanto, a concepção de que na e pela língua o homem se constitui como sujeito.

O professor da SD9 assume uma posição, dizendo que a LP “é a maneira como a gente fala” e, complementa: “língua é aquela que você fala e que você entende e que você se faz entender” permitindo nosso entendimento de que a LP é um mero instrumento de comunicação entre as pessoas. O mesmo educador acaba falando de seus gostos, como um desabafo: “eu gosto muito da palavra, eu acho que a palavra, ela tem uma simbologia e uma representatividade na vida da gente muito grande, tanto que eu me apaixonei pela / pela Língua Portuguesa” e depois segue comentando sua formação “depois disso eu fiz pós em leitura, foi ali que eu aprendi a gostar de livros, de histórias”, nos permitindo compreender sua paixão pela LP, mas não o que ela representa para ele, bem como sua preocupação em relação à sua formação diante da entrevistadora.

Percebe-se, nessa SD, a recorrência do pronome “eu”: “eu gosto”; “eu acho”; “eu me apaixonei”; “eu fiz”; “eu aprendi”. A repetição desse pronome nos leva a pensar na ilusão do sujeito que acredita ser a origem do seu dizer, no que Pêcheux denominou como “esquecimento nº 1” (1995, p. 173) , ou esquecimento ideológico, que é da instância do

inconsciente em que permite a ilusão do sujeito de acreditar que a palavra, os dizeres se originaram nele próprio, quando na verdade, o sujeito apenas retoma sentidos já existentes, já-ditos por outros sujeitos (ORLANDI, 2007a, p. 34-36), apesar desses não-ditos serem rejeitados, inconscientemente, pelo sujeito (PÊCHEUX e FUCHS, 1997, p. 175-176).

Em todas as SDs analisadas, está presente a tendência do sujeito-professor inscrever-se no discurso escolar, procurando sempre se referir à forma gramatical da língua, com a comunicação entre os sujeitos e a preocupação com seu ensino, não conseguindo se desligar de sua profissão, produzindo o sentido de uma língua de trabalho, como efeito do pré-construído que os constitui. Essa concepção de língua subjaz ao que Gadet e Pêcheux chamaram de língua de madeira, pois ao referir-se à forma gramatical da língua, os professores estão permitindo que se confirme “a circulação oficial das significações garantidas por uma autoridade central” (GADET e PÊCHEUX, 2004, p. 38), ou seja, estão pensando a língua como uma estrutura cheia de regras a serem seguidas, estas impostas pela gramática normativa.

Para um educador, a LP é a língua do entendimento, você fala, compreende o que os outros têm a dizer e também se faz compreender, se comunica, um ato puramente interacional (SD9). Estamos diante da concepção de linguagem que Geraldini (1999, p. 41) define como forma de interação: “mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana”, um lugar “cômodo” em que se fala e se compreende muito bem.

Na SD2, encontramos uma grande preocupação do professor com a docência da LP, muito mais do que seu imaginário sobre ela. Esse professor não consegue se desligar da sala de aula: “eu não sou daquele tipo /// que segue muito / mesmo sendo professora de português eu não sigo o tempo todo corrigindo os alunos /// eu acho que eles têm aqueles traços que não adianta você corrigi eles”. Sua preocupação é em relação à imagem que passará à entrevistadora sobre como ele é no exercício de sua profissão em sala de aula. Ele foge, por alguns instantes, da pergunta feita e, em seguida, conhecedor do tema de nossa pesquisa, acrescenta: “eu trabalho no interior eu vi bastante traços do italiano por exemplo “apaga”, eles usam expressões para se xingar eles jogam cartas, então eu ouço expressões, muitas vezes, na hora do recreio, eu ouço expressões deles em italiano”. Essa fala enfatiza que realmente a LI faz parte do dia-a-dia dos seus alunos na escola, é um instrumento de interação entre eles. Isso nos leva a compreender que, em seu imaginário, os traços dessa mistura são visíveis apenas nos alunos. Mais uma vez, estamos diante de um sujeito que acredita ser a origem do seu dizer, cuja ilusão fica perceptível no constante uso do pronome pessoal “eu”, já que é

“historicamente determinado, por isso, não ‘senhor’ de escolhas e/ou intenções. O que ocorre é que devido a natureza inconsciente de sua determinação ideológica, ele não percebe a vinculação de seu discurso à forma-sujeito da FD em que está inscrito” (CAZARIN, 2004, p. 179), neste caso, embora não estejamos metodologicamente operando com a noção de formação discursiva, a maioria dos professores inscreve-se no discurso escolar.

A LP também é uma grande “diversidade” (SD3), um adjetivo que denota algo positivo, esse professor vê a LP como um baú de possibilidades, de falares diversos. Já na SD9, encontramos que a LP é a única opção para os mais desfavorecidos da nossa sociedade, o que a caracteriza como uma língua com prestígio, uma opção para quem não têm condições de conhecer outras línguas, caracterizando, no entanto, mais uma vez o discurso escolar.

Para outro professor, a LP é uma língua esquecida, porque “se tem preocupação com muita coisa e se esquece a língua que a gente fala” (SD8). Entendemos essa declaração como uma crítica, mas não compreendemos qual representação esse professor tem em relação à LP, o que ele gostaria que fosse feito quanto à língua que a “gente fala” (SD8). Há um sentimento de inconformismo com a falta de preocupação com nossa língua, mas ele, conscientemente ou não, deixa de responder a questão proposta.

Estamos trabalhando com o discurso dos professores e sabemos que nele existe espaço para a diferença, o que permite observarmos as diferentes posições de sujeito assumidas por eles durante a entrevista. Essas posições são, por nós compreendidas e já mencionadas no item 1.3, não como “uma realidade física, mas um objeto imaginário, representando, no processo discursivo, os lugares ocupados pelos sujeitos na estrutura de uma formação social” (LEANDRO FERREIRA, 2005, p. 20).

Em todas as SDs analisadas, prevalece uma visão de língua, descrita por Gadet e Pêcheux, como língua do “Direito” ou de “Madeira”, aquela que segue regras, que também é chamada de “oficial”, a língua “perfeita”, portanto, ideal, diferente de quando esses professores referenciam a LI, que apresentaremos a seguir, e que os mesmos educadores, ao falar sobre ela, produzem o sentido de língua “do gozo”, ou na definição dos mesmos autores, como língua da “vida”, do “vento”.

RECORTE 2 - O imaginário sobre LI

*Se os índios vão ficar com as nossas terras, então vamos voltar todos para a Itália.
(agricultor Rondinhense, descendente de italianos, ao saber dos representantes da FUNAI que parte de suas terras estão localizadas em território indígena)*

Neste recorte, nosso principal objetivo é apreender a representação feita pelos professores de LP, moradores de um contexto de imigração italiana, sobre a Língua Italiana, o que habita em seu imaginário sobre essa língua. O recorte apresenta oito sequências discursivas (de número 10 a 17) que respondem a questão: O que a LI representa para você?

SD10 (P1)

P: Olha, tanto que eu admiro ela [língua italiana] que eu cheguei a cursar o italiano [risos][inc.] Eu acho que é um respeito à cultura, a nossa cultura, então eu acho que quem não / quem despreza, vamos dizer / a língua italiana, tipo nós que somos italianos, estamos desprezando nossa própria cultura né, então eu acho super interessante valoriza / então eu / agora eu compreendo porque na época a gente chegava goza das pessoas que falassem o italiano, o dialeto italiano, a gente achava assim / não sabe fala, hoje eu já vejo de outra forma, hoje eu vejo [inc.] que é uma língua a mais / uma forma a mais de se comunicar.

SD11 (P2)

P: Hoje / eu me arrependo de não ter falado porque assim / eu percebo que eu até entendo bastante coisa que eles falam / a minha mãe até hoje / ah / quando ela conversa / tem um parente que vem aqui / então ele vem toda semana / eles sempre falam italiano / geralmente ele fala no dialeto então eu consigo entende ele / agora / quando eu vô fala / um desastre total tipo / eu falo dessa maneira / nem dialeto eu consigo / eu começo a fala e eu já misturo com o português e já não dá nada certo.

SD12 (P3)

P: Ah / eu acho muito bonita / eu admiro as pessoas que / sabem falar e / eu particularmente entendo mais do que falo, mas eu acho muito bonita.

SD13 (P4)

P: O italiano representa a minha cultura, a minha / minha vida, eu me sinto / até os costumes das nossas comidas eram italianas, ah, polenta, o RADICCI, tudo isso vem a ser do / do italiano mesmo / as vestes até não porque a gente acaba mudando com o passar dos anos né, mas o que representa assim / a minha vida /

eu me sinto mais italiana do que qualquer outra misturinha que eu tenha [risos] da minha raça.

SD 14 (P5)

P: Eu acho que já é uma /um norte já, né, é / uma coisa que a gente já se identifica, inclusive a minha irmã e eu já temos / há algum tempo a / cidadania italiana, né.

SD15 (P6)

P: A minha família, parece que é / a terra que a gente / tem alguma coisa a ver com a gente né / lembra dos avós / faz parte da família.

SD16 (P8)

P: Ah, hoje bastante né, porque é uma / toda uma história // todo um / um passado desse pessoal que veio né e é uma verdadeira / até inclusive MEUS GURIS enquanto eu falo em casa esse DIALETO NÉ, eles ficam atentos porque eles não / até praticamente, assim, do vô eles chegam / e o vô fala mais o português agora, não aquele italiano, então eles não tiveram assim um conhecimento / até inclusive até eu gostaria que pelo menos um fizesse curso de espanhol, italiano, pra se aprofundar, mas eles ficam bem atentos quando a gente fala essa língua.

SD17 (P9)

P: Ah, representa toda a minha história na verdade, que eu guardo com carinho em fotos, em cartas, em, em conversas com os antigos e eu gosto muito também de conversar com eles no nosso dialeto aqui / para que eles tenham mais liberdade/ de conversa com a gente.

E: Você aprendeu com seus pais a falar em italiano?

P: Aprendi com meus avós, é / eu morei com os meus avós e os primeiros anos da minha vida eu guardo muitas e muitas palavras que eles me ensinaram.

Nesses relatos, observamos que a LI representa “respeito à cultura, a nossa cultura” (SD10); “uma língua a mais / uma forma a mais d e se comunicar” (SD10); “muito bonita” (SD12); “a minha cultura, a minha / minha vida” (SD13); “um norte já, é / uma coisa que a gente já se identifica” (SD14); “A minha família, parece que é / a terra que a gente / tem alguma coisa a ver com a gente / lembra dos avós / faz parte da família” (SD15); “bastante (...) toda uma história // todo um / um passado desse pessoal que veio né (SD16); “Ah, representa toda a minha história na verdade, que eu guardo com carinho em fotos, em cartas, em, em conversas com os antigos” (SD17).

O enunciado por esses professores nas SDs recém referidas, nos instiga a discutir: 1. O papel do imaginário no processo de identificação desses sujeitos 2. A relação do discurso dos

professores com a Memória/a História. Para isso, apresentamos esse recorte em dois sub-recortes nos quais discutiremos esses dois temas.

Sub-recorte 1 - O papel do imaginário no processo de identificação do sujeito-professor

Há em toda língua mecanismos de projeção que permitem passar da situação sociologicamente descritível para a posição dos sujeitos discursivamente significativa
Eni P. Orlandi

Entendemos que o processo de identificação do sujeito acontece quando, ao mesmo tempo, ele consegue se identificar com ele mesmo e com o outro (PÊCHEUX, 1995, p. 167), que também o constitui, porém inconscientemente, permitindo ao sujeito a ilusão de ser a origem de seu dizer, mais uma vez, voltando a ocorrer a recorrência do pronome “eu”, já referida no recorte anterior.

Chama-nos a atenção em todos esses relatos a menção à cultura, família, história desses professores. Isso só confirma que a LI os constitui, é com ela que eles se identificam, a mesma faz parte de suas vidas e influencia seu discurso. Esses educadores vivem em um contexto de hibridez linguística, onde “instala-se a ‘con-fusão’ (fusão entre as línguas) que dá lugar às genealogias mestiças ou às mestiçagens identitárias” (CORACINI, 2007, p. 45). Esta originada de um passado histórico familiar que se faz presente em suas vidas. É muito interessante a identificação que os professores têm com a cultura e com a LI, pois sabemos que “as línguas dos imigrantes continuam sendo praticadas atualmente em determinados contextos, sobretudo em pequenas comunidades” (PAYER, 2007, p. 115), como é o caso do município em que residem esses docentes, bem como, reaparecem através de “traços de memória da língua apagada” (id., p. 115). Ao serem questionados sobre isso, rememoram suas vivências, deixam escapar traços, “que se marcam como signo ou letra, e afluem, cá e lá, pela memória que se faz discurso, histórias de vida, nas invenções de si” (ibid, p. 11) e que demonstram o orgulho por serem descendentes de italianos, visível na utilização de pronomes possessivos: “nossa cultura” (SD10), “minha cultura (...), minha vida” (SD14), “minha família” (SD15), “a minha história” (SD17). Ao utilizar esses pronomes, eles estão se identificando, se incluindo nessa cultura que faz parte de suas histórias familiares e que, mesmo depois de aproximadamente cem anos da chegada dos imigrantes e de várias gerações, continua em suas memórias, pois “ah, representa toda a minha história na verdade” (SD17). A LI “é constitutiva desses sujeitos, é o conjunto das variedades utilizadas por uma determinada

comunidade” (POSSENTI, 1999, p. 50), neste caso, a comunidade dos descendentes de italianos.

Observamos sentimentos de frustração do descendente de imigrante com as próprias pessoas de seu grupo social que não se orgulham tanto de ser “italianos”, utilizamos essa expressão “ser italianos”, porque é dessa maneira que o professor se autodenomina: “quem despreza, vamos dizer / a língua italiana, tipo nós que somos italianos, estamos desprezando nossa própria cultura” (SD10). Ele enuncia: “nós que somos italianos”. Questionamos -nos, somos italianos? Quem? Como? Quem nasceu na Itália? Cria-se dessa maneira, um efeito de sentido de pertença a um outro país, outra cultura, como se esse professor fosse estrangeiro em seu próprio país, tanto que um dos educadores deixa “escapar” o enunciado: “a minha irmã e eu já temos / há algum tempo a / cidadania italiana, né” (SD14), provocando um entendimento de que se possuem esse documento, são realmente cidadãos italianos.

Outro professor também se identifica dessa maneira e diz: “eu me sinto mais italiana do que qualquer outra misturinha que eu tenha [risos] da minha raça” (SD13). Na *Gramática Reflexiva* de Cereja e Magalhães (1999, p. 104), encontramos que o emprego do diminutivo confere ao substantivo, muitas vezes, um valor pejorativo ou depreciativo. Seria esse o efeito de sentido produzido pelo docente ao utilizar a palavra “misturinha”? Sabemos que as palavras não têm sentido a priori, pois o mesmo “nunca é dado, ele não existe como produto acabado” (LEANDRO FERREIRA, 2005, p. 21), o funcionamento discursivo nos permite produzir o efeito de sentido de que, ao utilizar esse vocábulo, o educador esteja se referindo a um sentimento de pertença. Já dizia Derrida, citado por Coracini, que “a pertença é sempre marcada pela e na historicidade, inscrição do sujeito que se faz no espaço e no tempo, admitida, permitida ou coibida pelo outro” (In CORACINI, 2007, p. 51).

Com a afirmação “a gente já se identifica” (SD14), compreendemos que esse sujeito se considera italiano e assim me reporto ao enunciado que utilizamos de epígrafe para este recorte, o qual nos permite compreender que o sentimento de pertença no grupo “italianos” é muito forte, tanto que a LI “faz parte da família” (SD15) e representa muito mais que uma língua, mas “ah, representa toda a minha história na verdade, que eu guardo com carinho em fotos, em cartas, em, em conversas com os antigos e eu gosto muito também de conversar com eles no nosso dialeto aqui / para que eles tenham mais liberdade/ de conversa com a gente” (SD17). A língua é a ponte entre os descendentes e a história de seus antepassados, é “a terra que a gente ...” (SD15). Diante dessa resposta, somos tentados a preencher de sentido o “vazio” deixado pela fala do professor. Talvez ele quisesse se referir à terra que o imigrante conquistou, mas são apenas efeitos de sentido que produzimos, nunca saberemos o que esse

professor pensava ao não completar essa frase; estamos diante do que chamamos em AD de não-dito, pois “ao longo do dizer, há toda uma margem de não -ditos que também significam” (ORLANDI, 2007a, p. 82), o ato de “dizer (presentificado) se sustenta na memória (ausência) discursiva” (id. p. 83), por isso fica como subentendida a nossa interpretação, uma vez que consideramos todo o contexto da entrevista deste educador, o que foi dito, ou seja, o que está materializado no discurso.

A LI é tão “bonita” (SD12) quanto a LP, mas diferentemente da LP, que foi relatada como uma língua do trabalho, da necessidade diária, a LI foi descrita como a língua da família, da história e da cultura dessa comunidade. Ambas as línguas são motivo de orgulho, mas é perceptível a presença do afeto, de um amor maior quando os entrevistados falam sobre a LI. Nesse processo, compreendemos que o sujeito enunciador se identifica mais com a LI, e é aí que se dá a inscrição a uma região de saber. Essa identificação acontece quando o sujeito busca na memória e na história fatos ou falas de seus pais e avós, que despertam esse sentimento de pertença, como veremos no próximo tópico.

Sub-recorte 2 A relação do discurso dos professores com a memória/história

*A língua é - me permitam o exagero - mais do que a vida,
porque a língua está antes da experiência social, dentro dela e
depois dela
Luís Augusto Fischer*

Durante as entrevistas percebemos que os professores, ao falarem sobre o que a LI representa para eles, produziram enunciados que nos permitem compreender a relação do imaginário sobre a LI com a memória e a história da imigração italiana, que os constitui enquanto sujeitos e com as quais eles se identificam.

Na SD16, encontramos “um passado desse pessoal que veio”, é interessante como esse professor aproxima esse “passado” do presente ao utilizar a forma verbal “veio”, para quem escuta possibilita o entendimento de que vieram recentemente. Perguntamo-nos quem é esse pessoal e de onde veio, se até o momento não havíamos mencionado a imigração e a pergunta era sobre língua. Este é mais um lapso/traço de memória discursiva coletiva nesse contexto comunitário, “ora, ainda que não se queira, os parâmetros existem , parâmetros da própria história de vida, do momento e do espaço em que se insere o sujeito, enfim, parâmetros da memória discursiva que se faz texto em mutação” (op.cit ., p. 41), pois todas essas pessoas conhecem as histórias de suas famílias que são contadas pelos seus pais e avós com muito

orgulho. Essas SDs nos permitem compreender a demonstração desse sentimento de orgulho dos entrevistados pelas histórias de imigração: “admiro as pessoas que / sabem falar” (SD 12), “já temos / há algum tempo a / cidadã italiana” (SD 14), e o desejo de integrar-se mais ainda a ela, a ponto de procurar um curso para aprender a língua de seus avós: “tanto que eu admiro ela [língua italiana] que eu cheguei a cursar o italiano” (SD10), e sentimentos de arrependimento por não ter se dedicado a aprender com eles a LI: “Hoje / eu me arrependo de não ter falado” (SD11).

Ao falarem sobre a LI, eles se emocionam e revivem momentos de suas vidas em que a língua se apresenta “a minha mãe até hoje / ah / quando ela conversa / tem um parente que vem aqui / então ele vem toda semana / eles sempre falam italiano / geralmente ele fala no dialeto então eu consigo entende ele” (SD11), “até inclusive meus gurus enquanto eu falo em casa esse dialeto né, eles ficam atentos” (SD 16), “Aprendi com meus avós, é / eu morei com os meus avós e os primeiros anos da minha vida eu guardo muitas e muitas palavras que eles me ensinaram” (SD 17), momentos que trazem até um suspiro “ah” (SD 13) e lembranças das comidas italianas enquanto falamos de língua: “polenta, o radicci” (SD 13). O imaginário desses sujeitos “se constrói nos e pelos discursos imbricados que o vão constituindo” (CORACINI, 2007, p. 61) e criam a “con-fusão” de línguas, dificultando o seu entendimento de qual seria sua LM. Assim compreendemos que “todo sistema de significaciones discursivas determina en un sujeto un sistema de representaciones” (SERCOVICH, 1977, p. 36).

A análise desses sub-recortes nos permite compreender que nesse sistema de representação, o sujeito se coloca entre duas línguas que o constituem e com as quais ele se identifica. Esse hibridismo é tão forte que um dos docentes diz: “eu começo a fala e eu já misturo com o português e já não dá nada certo” (SD11), permitindo a compreensão de que é incontável essa “mistura”. Porém, ao ser questionado, sobre qual é a sua LM, acontece uma tensão e se instala novamente a “con-fusão”, como veremos no próximo recorte.

RECORTE 3 - O imaginário sobre LM

*É a Língua Portuguesa?
Professor 9*

Nesse recorte, apresentamos dez sequências discursivas (de 18 a 27) que respondem à questão: Qual é a sua LM? Através dessas SDs, buscamos apreender o que habita no imaginário dos professores de LP, residentes em um município colonizado por italianos.

SD18 (P1)

P: Bom / português né porque a gente fala português, é a nossa língua materna...

SD19 (P1)

P: Bom, a língua materna, nós dizemos que a nossa Língua Materna é a Língua Portuguesa né / então eu aprendi que a língua materna é a Língua Portuguesa, mas / pro entendimento que nós temos hoje Língua Materna eu acho que devia ser o italiano para nós né.

SD20 (P2)

P: Olha / a minha língua materna não foi o italiano, foi o português / porque os meus pais não falavam italiano, só com os avós e daí a mãe com eles, o pai com eles, mas entre nós, conosco, não, conosco sempre foi o português, então é o português.

SD21 (P3)

P: A Língua Portuguesa.

SD22 (P4)

P: É na verdade o brasileiro, né, o português / não tenho contato nenhuma, não sei, não entendo, podem me xingar em italiano que eu não vo / entendo nada [risos].

SD23 (P5)

P: A minha é a Língua Portuguesa, né.

SD24 (P6)

P: Português // desde pequena é sempre a Língua Portuguesa, né, como eu falei, a Língua Italiana a gente entende, né / **ALGUMAS PALAVRAS NÃO**, mas / mas a língua mesmo que a gente fala desde o início é a Língua Portuguesa.

SD25 (P7)

P: O português.

SD26 (P8)

P: Ah, eu acho assim, acho não, tenho certeza o /o português né em primeiro lugar e o italiano né, essas duas línguas acho que correm juntas uma pelo / pelo passado, o italiano né, e outra a gente se formou na Língua Portuguesa né e trabalho com o português assim, de tantos anos e a gente defende, mas eu considero assim o italiano essencial pelo passado como eu disse né, pelos meus avós, meus pais, bisavós e pela cultura né, desde // lá da Itália a gente tem assim ah // até vontade de conhecer, e pelo pessoal que / que vem de lá e conta essas histórias né, quem sabe um dia se a gente tiver essa oportunidade de conhecer a Itália né por ser assim um país próximo ao nosso, o Brasil e essas duas culturas são assim fantásticas né.

SD27 (P9)

P: A minha Língua Materna? É a Língua Portuguesa? A Língua Portuguesa que nós aprendemos na escola, né.

Em todas as SDs é mencionada a LP como sendo a LM, mas o que nos chama bastante a atenção é a forma como cada professor justifica esta opção, deixando muitas marcas linguísticas que nos levam a entender sobre o que realmente eles imaginam ser sua LM, afinal, “como sujeitos logocêntricos que somos, precisamos sempre criar, inventar justificativas para nossos atos e mudanças” (CORACINI, 2007, p. 80).

Na SD1, a justificativa do educador é que a LP é sua LM “porque a gente fala”. Um efeito de sentido possível é o de que, para este docente, o fato de falar a língua já é motivo para que ela seja sua LM, mas então o que acontece quando aprendemos e falamos línguas estrangeiras? Também poderíamos considerá-las como LM? Talvez as LE nós aprendemos e as usamos, mas não as falamos no dia-a-dia, o que não nos constitui enquanto sujeitos, não nos identificamos com elas. O que esse professor entende sobre o conceito de LM? Na SD19, encontramos “nós dizemos que a nossa Língua Materna é a Língua Portuguesa né / então eu aprendi que a língua materna é a Língua Portuguesa”, quem lhe ensinou isso? Seriam os professores? Afinal, nas escolas, “ensina -se uma língua que pouco ou nada tem a ver com o aluno, mas se deseja que ele a domine, que seja por ela constituído, que a digira, que nela se invista...” (id, p. 147). Ao enunciar a verbo “aprendi” pensamos o que significa aprender para esse professor? Seria a mesma coisa que identificar-se com essa língua?

Por que essas pessoas que dizem que a LP é a LM se expressam dessa maneira? O funcionamento discursivo deste relato provoca o efeito de sentido de que há uma incerteza do professor em relação ao que alguns dizem e ensinam sobre LM. Ele fica na dúvida e complementa: “Língua Materna eu acho que devia ser o italiano para nós né”, levando a entender que a LM não pode ser a LP, afinal esse professor, assim como todos os outros

entrevistados, cresceram em um ambiente em que pais, avós e vizinhos falavam a LI em todas as situações. Para Fischer (2011, p. 8), a “Língua Materna principia no som da voz da mãe, no canto do pai, na historinha contada pela avó”, são essas as vicências dos docentes em relação à LI na sua infância e adolescência. Ao utilizar a expressão verbal “deveria ser”, o professor nos permite compreender que não é, que LM é, pela regra, a LP, ou seja, entendemos que para esse professor, de direito a LM é a LP, mas de fato, é a LI. O funcionamento discursivo nos permite compreender de que há um cuidado em falar, certo receio em afirmar que a LM é a LI, seria uma simples dúvida? Ou um traço latente da interdição da língua do imigrante na era Vargas? Sabemos que “tod a língua é, ao mesmo tempo, o lugar do repouso e o lugar do estranhamento, o lugar da interdição e o lugar do gozo...” (CORACINI, 2007, p. 131).

Ao questionarmos um dos professores sobre qual é a sua LM, ele prontamente respondeu “Olha / a minha língua materna não foi o italiano, foi o português” (SD 20) e complementou: “porque os meus pais não falavam italiano, só com os avós e daí a mãe com eles, o pai com eles, mas entre nós, conosco, não, conosco sempre foi o português, então é o português”. Com esse enunciado, o educador nos fez entender que para muitos como, seus pais e avós, a LM é a LI, só não é para ele e, possivelmente, nem para seus irmãos: “conosco, não”. Sabemos, no entanto, que “a LP de tais sujeitos – filhos de pais falantes de línguas estrangeiras – será, certamente, mesclada por traços da LM dos pais” (GHIRALDELO I n CORACINI, 2003, p. 60), ou seja, por mais que eles acreditem que sua LM seja a LP, sempre haverá influência da LI, pois esta é a LM de seus pais e avós, pois “Língua Materna funciona bem muito antes da escola, muito antes da alfabetização” (FISCHER, 2011, p. 8). Produzimos o efeito de sentido de que ocorre um desconforto na resposta desse educador, em querer dizer que sua LM é a LP, como se estivéssemos dizendo o contrário. Funciona aí o que Pêcheux denominou de antecipação do sujeito, explicado por Orlandi (2007a, p. 39) como “todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar -se no lugar em que o seu interlocutor ‘ouve’ suas palavras. Ele antecipa -se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem” . Ou por qual outro motivo esse professor faz tanta questão de dizer que a LI faz parte apenas do dia-a-dia de seus pais e avós? Seria mais um traço da interdição da língua na era Vargas?

O relato da SD22 nos traz como resposta: “É na verdade o brasileiro, né, o português”, o que esse educador entende por brasileiro, que língua é essa? Seria a mesma que o português, complementado por ele depois, como um gesto de tentar “ajeitar” a sua fala? Seria o brasileiro, a língua híbrida que falamos no Brasil? Afinal, “cada língua - cada cultura- que nos atravessa de maneira mais ou menos marcante é constitutivamente híbrida” (CORACINI,

2007, p. 156). Seria, talvez, esse termo “brasileiro” um vestígio das políticas de denominação da língua que tiveram muita força nas décadas de 30 e 40? Para Dias (2001, p. 190), nessas décadas, o português era denominado língua brasileira. Encontramos no artigo do mesmo autor o primeiro projeto apresentado e discutido na Câmara do Distrito Federal, em 1935, cujo primeiro artigo resolve:

Art. 1º Os livros didáticos, relativos ao ensino da língua pátria, só serão adoptados [sic.] nas escolas primárias e secundárias do Distrito Federal quando denominarem de brasileira a língua falada e escripta [sic.] no Brasil.

§1º Ficam exceptuados da exigência do artigo 1º, os livros editados anteriormente a esta lei.

§2º Nos programas de ensino, os capítulos referentes à língua pátria deverão referirse, exclusivamente, à língua brasileira.

§3º As denominações das cadeiras de ensino da língua pátria em todos os estabelecimentos mantidos pela Municipalidade serão imediatamente substituídos pela denominação-Língua Brasileira (Id., 2001, p. 188).

Segundo essa mesma pesquisa, não há registro do cumprimento dessa Lei, o que culminou em um segundo Projeto, de abrangência nacional, que acabou não sendo votado. Em 1945, durante a Ditadura Vargas, surge uma nova tentativa de mudança, na Assembleia Nacional Constituinte, que pede a troca do nome da língua pátria para língua brasileira. Para isso, foi criada uma comissão que deveria decidir sobre a mudança do nome da língua, mas esta comissão acabou decidindo por manter o nome da língua pátria como Língua Portuguesa (ibid., 2001, p. 189-190). Essas discussões acerca da mudança do nome da LP influenciaram a sociedade da época.

Na SD26, encontramos como resposta “o português né em primeiro lugar e o italiano né, essas duas línguas acho que correm juntas uma pelo / pelo passado, o italiano né, e outra a gente se formou na Língua Portuguesa né e trabalho com o português” . Porém, quando o sujeito utiliza “correm juntas”, ele acaba (re)significando seu dizer e confirma que sua LM é a LP e a LI que “correm juntas”, em um espaço híbrido, em um universo de “estar -ser entre línguas” (p. 117) o que significa também “entre-culturas” (CORACINI, 2007, p. 123).

Após essa resposta, o sujeito da SD26 começa a falar de seus desejos de conhecer a Itália, da cultura italiana, mas o que nos chama muito a atenção é a forma como ele descreve a LI: “eu considero assim o italiano essencial”, entendemos por essencial tudo que não pode faltar para um sujeito, então a LI tem um lugar muito importante em sua vida, “a língua não é apenas falada pelo sujeito; ela o constitui, intrinsecamente, como ser simbólico, e ela o ‘designa’ (CELADA apud PAYER, 2007, p. 116). É também muito interessante a forma

como o professor descreve a Itália: “um país próximo ao nosso”. Compreendemos que, ao utilizar a palavra “próximo”, ele não esteja se referindo à distância geográfica, mas sim à cultura semelhante entre os dois países. No entanto, em seguida, o educador menciona que são culturas diferentes, mas fantásticas: “essas duas culturas são assim fantásticas”, provocando o efeito de sentido de que ele, não apenas “tem que lidar simultaneamente com a língua nacional e com a língua materna - a língua de seu grupo que marca lugar na memória” (PAYER, 2007, p. 117), mas também com outras questões que o afetam e o significam como a cultura, a fé e o trabalho.

Reportaremos agora a SD27, da qual tiramos nossa epígrafe: “A minha Língua Materna? É a Língua Portuguesa? A Língua Portuguesa que nós aprendemos na escola, né”. Nesse recorte, é possível observar, por meio dos dois pontos de interrogação, uma incerteza quanto a sua LM. O professor questiona a entrevistadora e espera uma confirmação sobre ser ou não a LP sua LM. Depois, conclui dizendo que é a língua que aprendemos na escola, mas finaliza com um “né”, o qual compreendemos como também uma interrogação. Instaura-se a dúvida nessa SD, mas por

que essa dúvida? O que estaria causando-a? Seria a LI? Por que esse professor não deixa claro o motivo dessa imprecisão? Ele estaria mesmo com dúvidas ou está evitando comentar sobre a LI que o constitui, já que vive neste contexto de hibridade linguística, o que nos permite concordar com Payer (id., p. 117) que “se a língua materna dos imigrantes, como memória, constitui o sujeito, a língua nacional também o constitui, com igual ou maior valor”, o que, em nossa pesquisa, confirma a hibridade linguística em que nossos entrevistados estão inseridos.

Essa tensão ao falar sobre sua LM, recorrente nas SDs, nos instiga a entender o porquê dos professores tentarem silenciar, em seu discurso, a presença da LI em suas vidas, e de sua tentativa de “reforçar” que é a LP a sua LM, mesmo que tenham ouvido e falado a LI em suas residências, enquanto crianças e adolescentes. Em nosso próximo recorte discutimos o silenciamento da LI, mesmo sendo uma língua tão “amada” por eles como vimos no recorte anterior.

RECORTE 4 - A interdição e o silenciamento da língua do imigrante

...na escola a gente era proibido de falar o italiano porque se as professoras pegassem alguém falando italiano eles já repreendiam, davam até castigo porque / tinha / era na época da lei que não se poderia fala italiano
Professor 1

Nesse recorte, nosso principal objetivo é apreender traços da memória dos enunciadorees que relembram a interdição da Língua Italiana, durante o Governo Vargas, que tinha como objetivo fortalecer o nacionalismo. Esse projeto de nacionalização, assinado pelo então presidente Getúlio Vargas, teve muita repercussão na vida e na linguagem do descendente italiano que, amedrontado, passou a evitar o uso da LI e foi obrigado a aprender a LP nas escolas. O recorte apresenta nove sequências discursivas (de número 28 a 36) que respondem às questões: Na sua família/comunidade, qual ou quais línguas são ou eram faladas? Você fala ou entende a LI? Quando fizemos essas questões aos professores, não esperávamos encontrar traços que nos levassem à interdição e ao silenciamento da LI, mas como os encontramos achamos que deveríamos acrescentar este tópico em nossa dissertação.

SD28 (P1)

P: ...sim, porque depois essa proibição / foi caindo né aos poucos e daí / eu compreendia tudo porque em casa assim, as pessoas mais de idade que não sabiam fala o português, eles tinham que fala o italiano para se entende, se comunicarem.

SD29 (P1)

P: a minha avó / ela falava só o italiano / aí ela / quando a gente ia lá ela não queria que a gente / falasse o italiano porque ela dizia que as crianças não poderiam fala o italiano, que tinha que fala, ao invés de ela fala português, ela dizia vocês tem que fala em Portugal [risos]. Daí, daí ela falava, mas na escola a gente era proibido fala o italiano porque se as professoras pegassem alguém falando italiano eles já repreendiam, davam até castigo porque / tinha / era na época da lei que não se poderia fala italiano [...] era proibido falar italiano [...].

E: Vocês não podiam falar italiano?

P: Não, e em casa assim, se os pais, por exemplo, meu pai era muito RÍGIDO, RÍGIDO, e pelo amor de Deus se pegasse a gente FALANDO italiano, ele corrigia na hora, ele dizia gente vocês não podem fala italiano, dizia que era feio fala italiano, fala italiano era feio.

E: Nossa!

P: Aha, era feio.

SD30 (P2)

P: ...quando eu era pequena / os meus avós sempre falaram italiano / mas conosco eles não falavam italiano / eles sempre procuravam fala // assim / o PORTUGUÊS por mais que fosse / bastante aquele português / bastante atrapalhado, né / por quê? / porque na época tinha bastante preconceito em relação AO ITALIANO e / aí / era feio fala italiano porque tinha / um dialeto que era só a pronúncia ficava feia e daí ia estraga o português então não se falava tanto, conosco não, entre eles sim.

E: Mas havia uma proibição ou não?

P: Não, não, não era, só que assim oh / eu tinha uma tia minha que achava feio / sabe aquele sotaque carregado // e aí quando eles queriam fala alguma coisa que nós não poderíamos saber o que era [risos] então, vem o tal do italiano, né. Daí a gente ficava meio de fora da história [risos] por isso que eu entendo bastante italiano, mas inúmeras palavras eu não entendo porque / por causa disso né /era feio então não se falava pra não estraga o português [risos].

SD31(P2)

P: ...a vó não queria ser chamada de nonna era uma ofensa, e a outra se você chamasse de vó não te atendia porque ela queria que chamasse de nonna.

E: E esse fato dela não gostar que chamasse de nonna tinha a ver com essa questão da proibição do italiano?

P: Sim, sim porque daí ela não era nonna então eu não podia / então ela falava / e assim/ o que / tipo / desde orações ela não ensinava, a VÓ, já o vô / ele me ensinava as músicas em italiano / eu cantava com ele as músicas italianas, agora com a vó não, a vó, era feio / depois quando ela tava aí / no final da vida dela né que daí que ela começo a conta e a dize / fala pra nós como era, como se dizia certas palavras mas eu já / bastante coisa eu não memorizei / tipo / dias da semana ela me dizia e mas eu / eu tenho que pensa / não lembro assim / não tenho memorizado isso.

SD32 (P4)

P: Na minha família normalmente eram falados o português e / alguns / o italiano / e só.

E: Seus pais, seus avós?

P: Meus avós e meus pais conversavam, mas comigo não conversavam em italiano.

E: Por quê?

P: Até isso me deixa bastante // assim / eu fico um pouco pra trás, porque eu gostaria muito de ter aprendido pra ser uma língua a mais / e / não sei porque até hoje eles não / eles preferiam fala em português né, comigo mesmo, mas eles dominam muito bem as duas línguas.

SD33 (P5)

E: Sua mãe fala o dialeto italiano?

P: Fala, mas aqui tem uma coisa / uma coisa que eu não gosto / não gostei que / na nossa infância ela e o meu pai falavam italiano, mas conosco nunca falaram italiano.

E: Por quê?

P: Eu não sei se isso vinha de quando que eles achavam que não podia, ou da proibição ou se foi uma // eles dois, eu sei que eles dois seguidamente / o que eu recordo é / eles tomando chimarrão de manhã / e falando italiano daí foi que a gente foi aprendendo um pouco, não de eles falarem com a gente, mas de eles / entre eles e também assim com os tios porque entre eles, eles falavam italiano, mas com a gente, minha irmã e eu nunca falavam // italiano.

SD34 (P6)

E: Seus pais falavam em casa o italiano?

P: Meus pais falavam entre eles, eles falavam né / e eu escutava, mas aprender a falar eles não // agora eles não falavam diretamente a / a / língua italiana / mas a gente / eu aprendi assim / ouvindo / eu entendia.

E: Eles falaram porque eles não falavam em italiano com vocês?

P: Não, não.

SD35 (P7)

P: Os meus pais falavam italiano, mas com nós eles falavam só o português.

E: Por quê?

P: Era a maneira de eles nos ensinar a gente, acho até que eles preferiam falar o português / falavam o pai e a mãe entre eles falavam / em italiano / mas com nós eles falavam só em Português.

SD36 (P7)

E: Professora, em sua comunidade/ família, qual ou quais línguas são/eram faladas?

P: O italiano e o Português.

E: Por quem?

P: Os meus pais falavam italiano, mas com nós eles falavam só o português.

Na leitura das SDs, duas questões nos inquietaram, daí apresentarmos este recorte discursivo dividido em dois sub-recortes: 1) a interdição pelo viés do silenciamento da LI; 2) o efeito de sentido do item lexical “feia”.

Sub-recorte 1 – A interdição pelo viés do silenciamento da LI

Os enunciados de todas essas SDs atestam que os pais e avós, em relação aos seus descendentes, simulam uma espécie de negação da LI “em função do contexto sócio - econômico-cultural de então, cedo ou tarde essa população deixaria de falar as línguas de origem com seus filhos” (CARBONI)³². No Brasil, acontecia a política de nacionalização idealizada pelo então presidente Getúlio Vargas e “a ação do Estado Novo viabilizou -se através de decretos nacionalistas, cuja ação tornou-se mais incisiva com a participação brasileira na Segunda Guerra, ao lado dos Aliados. Entre as principais determinações da política de nacionalização encontra-se a proibição de falar as línguas das potências do Eixo em público” (SGANZERLA, 2001, p. 120). Os países que faziam parte do Eixo eram: Alemanha, Itália e Japão, ou seja, a LI foi proibida devido a este contexto de Guerra.

Para Payer (2005, p. 57), “o fato da Segunda Guerra funcionou também como um argumento no processo de nacionalização, entendido como um processo de silenciamento das diversas línguas”, mas principalmente das línguas italiana, alemã e japonesa, pois a língua, durante a política do Estado Novo, passou a ser poder e controle. Não podemos deixar de mencionar, no entanto, que anteriormente a Vargas já havia sentimentos no país de repúdio aos estrangeiros, tanto que foi criado em 1907 o Decreto-Lei nº 1641, também denominado como Lei Adolpho Gordo³³, que dispunha sobre a expulsão dos estrangeiros do território brasileiro, a denominada “Lei dos indesejáveis”, de 1921, “regulando a proibição de imigrantes e a expulsão de estrangeiros” (DECCA e LENHARO apud PAYER, 1999, p. 57) e a “legislação dos dois terços”, de 1930, que “estabelecia que dois terços da população empregada na indústria deveria ser composta por ‘trabalhadores nacionais’” (id., p. 57), motivos pelo qual muitos dos descendentes italianos já eram amedrontados e viam o governo do Brasil como inimigo.

Todos os docentes participantes dessa pesquisa foram entrevistados separadamente, em dias diferentes e em escolas diferentes, no entanto, suas falas apresentam muitas semelhanças, demonstrando o que Pêcheux classificou como “o primado do outro sobre o mesmo” (apud INDURSKY, 2000, p. 77). Nesse processo, entendemos que a voz da comunidade que emana no discurso desses educadores, revela traços de uma história comum, dando-nos a entender que, de alguma forma, ocorreu uma interdição da LI no período Vargas

³² CARBONI, Florence. O mito da Lei do Silêncio. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/049/49carboni.htm>. Acesso em 05 de agosto de 2010.

³³ Informações disponíveis no site: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/gordo.html>. Acesso em 07/04/2011.

ou “repressão do Estado Novo, em 1942 -5” (CARBONI)³⁴, reflexo também da Lei Adolpho Gordo, de 1907. Os Decretos-Leis do período referem-se a muitas restrições aos descendentes italianos, alemães e japoneses (SGANZERLA, 2001, p. 131-134), mas apesar de não estar claramente escrito, é possível compreender a inclusão da linguagem neste processo de interdição, como vimos no Decreto-Lei nº 1545/39 citado no item 2.5 desta dissertação. Nos dizeres da mesma autora: “o intervencionismo político de Vargas - extinção dos partidos, repressão do federalismo, homogeneização nacional, etc. – efetuavam-se em âmbito estadual e municipal, atingindo de forma desigual, as regiões do interior, sobretudo, as mais distantes” (id., p 120), como é o caso do município de Rondinha, em que a questão linguística passou a ser levada muito a sério pelas autoridades e população local e onde as escolas eram muito vigiadas para que nenhum professor nem aluno “deslizasse” na LI. Essa tentativa de silenciar a língua do imigrante “afeta o senso de identidade, e, por consequência, a relação do sujeito consigo mesmo” (PAYER, 2005, p. 58).

Em todas as SDs, nos chamam a atenção enunciados como: “proibição” (SD28); “ela não queria que a gente / falasse o italiano” (SD29), “as crianças não poderiam falar o italiano” (SD29); “na escola a gente era proibido falar o italiano” (SD29), “reprendiam” (SD29); “não se poderia falar italiano” (SD29); “era proibido falar italiano” (SD29); “se pegasse a gente falando italiano, ele corrigia na hora, ele dizia gente vocês não podem falar italiano, dizia que era feio falar italiano, falar italiano era feio” (SD29); “conosco eles não falavam italiano” (SD30); “na época tinha bastante preconceito em relação ao italiano e / aí / era feio falar italiano” (SD30); “era feio” (SD31); “comigo não conversavam em italiano” (SD32); “conosco nunca falaram italiano” (SD33); “mas com a gente, minha irmã e eu nunca falavam // italiano” (SD33); “Meus pais falavam entre eles” (SD34); “com nós eles falavam só em Português” (SD35); “com nós eles falavam só o português” (SD36).

Na SD28, a utilização da frase “depois essa proibição / foi caindo né aos poucos” nos permite compreender que existiu mesmo uma proibição e que, com o passar do tempo, novamente a LI voltou a ser praticada no lar deste entrevistado: “eu compreendia tudo porque em casa assim, as pessoas mais de idade que não sabiam falar o português, eles tinham que falar o italiano para se entender, se comunicarem”, permitindo que esse sujeito aprendesse a língua em questão. Também podemos apreender nesse relato que os familiares de mais idade falavam apenas a LI, portanto esse professor convivia em seu dia-a-dia com a LI em casa e a LP na escola e na sociedade, indicando que “esse sujeito ‘imigrante’ já se tornou brasileiro de

³⁴ CARBONI, Florence. O mito da Lei do Silêncio. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/049/49carboni.htm>. Acesso em 05 de agosto de 2010.

um certo modo” (PAYER, 2005, p. 57), pois a LP e a cultura brasileira passou a fazer parte de sua vida.

Na SD29, encontramos “a minha avó / ela falava só o italiano”, repetindo a mesma situação presente na SD28, em que os mais idosos conheciam apenas a LI e se faziam entender por seus filhos e netos. O enunciado “ela não queria que a gente / falasse o italiano porque ela dizia que as crianças não poderiam fala o italiano” o que permite nossa compreensão de que se evitava que as crianças ouvissem e falassem a LI para que não sofressem nenhum tipo de represália, buscava-se “moldá-las” de acordo com a política de nacionalização, uma vez que poderiam, inocentemente, falar em público ou na escola a LI e “na escola a gente era proibido fala o italiano porque se as professoras pegassem alguém falando italiano eles já reprendiam, davam até castigo porque / tinha / era na época da lei que não se poderia fala italiano” (SD 29). Nos dizeres de Carboni³⁵, podemos compreender melhor esse processo:

A campanha de nacionalização acelerou a modificação das práticas linguísticas ítalo-gaúchas, sobretudo, devido à nova política de escolarização primária, obrigatória e gratuita em português que, mesmo alcançando apenas parcial e lentamente a população infantil colonial, transformou progressivamente esse código linguístico na língua da integração e promoção das novas gerações, que funcionaram como vetores da aculturação linguístico-cultural de seus pais.

Na SD30, encontramos as seguintes afirmações: “quando eu era pequena / os meus avós sempre falaram italiano [...] conosco eles não falavam italiano [...] procuravam fala aquele português bastante atrapalhado”. Esta afirmação nos leva a compreender que novamente os avós evitavam falar a LI em casa, com as crianças, procuravam a utilização da LP que acabava saindo “atrapalhada”, ou seja, mesclada com a LI que os constituía, “ao longo da história colonial, complexas situações de bilinguismo e de contato entre língua e dialetos afins provocaram constantes mesclas linguísticas, garantindo a comunicação apesar do plurilinguismo” (CARBONI)³⁶. Tudo isso porque na época os descendentes italianos eram muito mal-vistos e sofriam muito com isso. Bertonha (2010, p. 98) nos explica melhor como ocorreu esse preconceito:

³⁵ CARBONI, Florence. O mito da Lei do Silêncio. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/049/49carboni.htm>. Acesso em 05 de agosto de 2010.

³⁶ CARBONI, Florence. O mito da Lei do Silêncio. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/049/49carboni.htm>. Acesso em 05 de agosto de 2010.

Pobres, analfabetos em boa parte e com hábitos peculiares, aos italianos foram logo atribuídos vários estereótipos: pouco higiênicos, com padrões morais pouco elevados (violentos, devassos, delinquentes, entre outros), subversivos. Mesmo que algumas dessas acusações se aproximassem da realidade, o que havia era uma imensa generalização e, em especial, a atribuição à raça como fonte última de todos os ‘defeitos’ dos italianos.

Este preconceito talvez tenha tido origem no processo de nacionalização, onde se procurava “a constituição de uma nação única” (SGANZERLA, 2001, p. 117) e homogênea, ou até mesmo na Lei Adolpho Gordo, mencionada anteriormente, mas cujo primeiro artigo determina que “O estrangeiro que, por qualquer motivo, comprometer a segurança nacional ou a tranquilidade pública pode ser expulso de parte ou de todo o território nacional”, ou seja, naquela época, os imigrantes eram considerados um “problema” para a nação, “muitas vezes passaram por criminosos e indesejáveis” (SCHONS, 2006, p. 15).

Na SD31, estamos diante de outro exemplo de restrição à LI: “a vó não queria ser chamada de nonna³⁷ era uma ofensa”... Também fica compreensível o medo da avó em relação às represálias a ponto de não ensinar à sua neta coisas importantes da cultura italiana: “desde orações ela não ensina va [...] era feio”, ficando esse papel para seu vô, que em nosso entender, não tinha muito medo da “Lei do Silêncio”, pois “ele me ensinava as músicas em italiano / eu cantava com ele as músicas italianas”. Só com o passar dos anos, a avó dessa educadora começou a se abrir mais em relação à sua LM para seus descendentes: “quando ela tava aí / no final da vida dela né que daí que ela começo a conta e a dize / fala pra nós como era, como se dizia certas palavras”, ficando posto, nos dizeres de Payer (2005, p. 61), “o direito à memória, o direito ao passado”, o direito do gozo pelo uso de sua LM.

Na SD32, também aparecem traços do contexto entre-línguas em que esse docente vivia e da interdição da LI: “na minha família normalmente eram falados o português e / alguns / o italiano [...] meus avós e meus pais conversavam, mas comigo não conversavam em italiano”. O sentido que produzimos é de um sentimento de descontentamento de nosso entrevistado por não ter sido possibilitado a ele a aprendizagem da língua, por ter lhe sido silenciada: “Até isso me deixa bastante // assim / eu fico um pouco pra trás, porque eu gostaria muito de ter aprendido pra ser uma língua a mais / e / não sei porque até hoje eles não / eles preferiam fala em português né, comigo mesmo, mas eles dominam muito bem as duas línguas”. Para Carboni³⁸, “as terceiras e quartas gerações sentem a necessidade de recuperar

³⁷ “Vovó”, em italiano.

³⁸ CARBONI, Florence. O mito da Lei do Silêncio. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/049/49carboni.htm>. Acesso em 05 de agosto de 2010.

esses falares, como se fossem capazes de produzir a identidade étnica perdida”. O mesmo acontece na SD33: “aqui tem uma coisa / uma coisa que eu não gosto / não gostei que / na nossa infância ela e o meu pai falavam italiano, mas conosco nunca falaram italiano”. Nesse recorte, o pronome “ela” refere-se à mãe do educador e aqui se apresenta o que também como o desejo de que a mesma lhe tivesse ensinado a LI.

Também, na mesma SD, encontramos a expressão: “eu não sei se isso vinha de quando que eles achavam que não podia, ou da proibição”, o que nos leva a questionar o porquê do uso do verbo “achavam”, seguido da palavra “proibição”. Esta última não estaria se referindo à língua? A que estaria se referindo senão à língua? Eles achavam não estaria aí também funcionando como um recalque de enunciar que era proibido? Neste sentido, Orlandi (1995, p. 31) escreve que “em face dessa dimensão política, o silêncio pode ser considerado tanto como parte da retórica da dominação (a da opressão) como de sua contrapartida, a retórica do oprimido (a da resistência)”. E mais uma vez entendemos que as crianças eram “poupadas” pelos seus pais do conhecimento da LI, seus próprios genitores difundiam a política do silenciamento. Segunda a entrevistada: “entre eles e também assim com os tios porque entre eles, eles falavam italiano, mas com a gente, minha irmã e eu, nunca falavam italiano” (SD33). Entretanto, isso não significa que essas crianças não tenham vivido num ambiente de entre-línguas, como pode ser observado nesse fragmento: “ / o que eu recordo é / eles tomando chimarrão de manhã / e falando italiano daí foi que a gente foi aprendendo um pouco...”.

Nas SD34, SD35 e SD36, nos deparamos com mais marcas linguísticas que comprovam que naquela época, entre os moradores do município de Rondinha, evitava-se o uso da LI na frente das crianças: “Meus pais falavam entre eles” (SD 34), “com nós eles falavam só o português” (SD 35), “com nós eles falavam só o português” (SD 36), levando, desse modo, “os imigrantes desse período a acelerarem a sua adaptação ao país e à língua do Brasil, enquanto alvo de técnicas precisas de nacionalização” (PAYER, 1999, p. 53). A partir dessas “falas”, compreendemos que se preservavam as crianças do uso da LI para que elas, na sua inocência e ingenuidade, não pudessem deixar escapar publicamente nenhum vocábulo da língua de um dos países participantes do chamado “Eixo” na Segunda grande Guerra. Eis aí o funcionamento discursivo do silêncio local (da censura).

Em todas as SDs apresentadas, estamos diante do que Eni Orlandi (2007a, p. 83) define como silêncio local, conforme explicado no tópico sobre silenciamento, mas que aqui retomamos para melhor compreender essa análise. Para esta pesquisadora, o silêncio “pode ser pensado como a respiração da significação, lugar de recuo necessário para que se possa

significar, para que o sentido faça sentido”. Esse recuo é o que fica compreensível, nessas SDs, cada vez que se procura evitar o uso da LI e muitas “desculpas” aparecem na linguagem dos pais, através do discurso de nossos entrevistados, demonstrando uma censura, ainda que velada, “há pois uma declinação política da significação que resulta no silenciamento como forma não de ‘calar’ mas de fazer dizer ‘uma’ coisa, para não deixar dizer ‘outras’” (ORLANDI, 1995, p. 55). Essas “desculpas” foram utilizadas por eles para silenciar a seus filhos e netos a política opressiva do Estado. Para os descendentes, na época crianças e adolescentes, ficava muito mais fácil compreender que era “feia” e assim não a falariam, do que o fato de haver uma repressão política que proibia o seu uso no território brasileiro.

Segundo a mesma autora e observando nossas SDs, estamos diante da política do silêncio, mais especificamente, do que a autora define como silêncio local, “que é a censura, aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura” (id., p. 83). Durante o período que sucedeu a “Lei do silêncio”, todos os descendentes procuraram evitar falar a sua LM para que não ocorresse nenhum tipo de repressão e, principalmente, para proteger seus filhos e netos do Governo na sua ânsia de pôr em prática o projeto de nacionalização, idealizado por Vargas, então presidente. Nos dizeres de Orlandi (2007a, p. 83), “as relações de poder em uma sociedade como a nossa produzem sempre a censura, de tal modo que há sempre silêncio acompanhando as palavras”, como por exemplo, a definição da LI como “feia” (a ser analisada no sub-recorte 2) feita pelos descendentes, era uma maneira de dizer para os filhos e netos que eles não deveriam falar a LI, deixando compreensível isso como algo que não poderia ser dito, mas estava presente no discurso a todo o momento, pois “o silêncio não é ausência de palavras. Impor o silêncio não é calar o interlocutor, mas impedi-lo de sustentar outro discurso. Em condições dadas, fala-se para não dizer (ou não permitir que se digam) coisas que podem causar rupturas significativas na relação dos sentidos” (ORLANDI, 1995, p. 105).

Também na SD31, podemos observar o “jogo” entre as palavras “nonna” e “avó”, em que nossa entrevistada relata que uma de suas avós não queria que a chamassem de “nonna”, o que exemplifica também o silenciamento que acompanha essa palavra, mas também o efeito do medo, da auto-censura, do que não poderia ser dito naquele contexto em que se encontravam, “as palavras se acompanham de silêncio e são elas mesmas atravessadas de silêncio” (id. p. 85).

Dessa forma, podemos dizer que em todas as SDs aparecem “vestígios” da presença do silenciamento, enquanto censura, e este tem papel fundamental na construção de sentidos, pois “o silêncio significa esse ‘nada’ se multiplicando em sentidos: quanto mais falta, mais

silêncio se instala, mais possibilidades de sentidos se apresenta” (ibid, p. 49). O silêncio também faz parte dos processos de identificação desses sujeitos “que não estão fechados na sua ‘inscrição em uma FD determinada’, mas justamente nos deslocamentos possíveis - trabalhados no e pelo silêncio - na relação conjuntural das formações (id.,ibid, p. 92).

Esse silenciamento também pode ocorrer através do uso da metáfora, em que uma palavra substitui outra, para que o sentido real seja “camuflado”, como mostraremos no sub-recorte que se segue, onde analisamos três SDs nas quais ocorre a presença do item lexical “feia” com um efeito de sentido de “proibida”.

Sub-recorte 2 – O efeito de sentido do item lexical “feia”

Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro
Michel Pêcheux

Dentre as questões da interdição da LI, nos chamou a atenção o uso de uma palavra por outra, ou seja, “feia” no lugar de “proibida”. Caracterizamos isso como “scruple”, palavra em latim utilizada por Haley, em seus estudos sobre a metáfora, que significa “uma pedrinha, daquelas que entra no sapato e incomoda, embora não faça a pessoa parar para retirá-la em público” (HALEY)³⁹.

Na SD29, encontramos uma referência à proibição do pai do educador entrevistado em relação à prática da LI: “se os pais, por exemplo, meu pai era muito rígido, rígido, e pelo amor de Deus se pegasse a gente falando italiano, ele corrigia na hora, ele dizia gente vocês não podem fala italiano, dizia que era feio fala italiano, fala italiano era feio”.

A partir deste trecho da entrevista, entendemos o efeito de sentido de que havia a presença de um possível medo da figura paterna “era muito rígido, rígido, e pelo amor de Deus”, que tomava atitudes rígidas se ouvisse seus filhos falando a LI. Em Shons (2006, p. 61), ao parafrasear Gadet, encontramos que “toda intervenção de ordem social supõe uma ação sobre a língua e a história”. As Leis mencionadas no item anterior, interviam na ordem social, provocando esse medo de represálias nos pais, em relação aos seus filhos, se falassem a LI, deixando traços que permanecem vivos na história dos descendentes, um “jogo da metáfora (...), uma espécie de repetição vertical, em que a própria memória esburaca-se,

³⁹ Resenha de Nadja de Moura Carvalho da bibliografia: Haley, Michael C. 1988. *The Semeiosis of Poetic Metaphor*. [As Semioses da Metáfora Poética] Texas: Indiana University Press. Disponível em www.pucsp.br/pos/cos/cepe/textos/resenhas.htm. Acesso em 24/06/2006.

perfura-se antes de desdobrar-se em paráfrase” (PÊC HEUX, 2007, p. 53), como vimos nas “falas” dos professores envolvidos em nossa pesquisa.

Compreendemos essa atitude do pai como um meio de proteger seus filhos das represálias que se impunham sobre sua língua de origem. Para isso, o pai usava como argumento: “era feio fala italiano, fala italiano era feio”, sendo que o adjetivo “feio” funciona aqui como uma metáfora, compreendida por nós como “ponto em que a ordem da língua se rompe, não porque a língua seria uma máquina lógica, mas, ao contrário, exatamente porque, em seu funcionamento significante, a língua é sujeita a falhas” (MARIANI, 2005)⁴⁰ e por mais que se tente controlar a língua, ilusão necessária, “a língua não é íntegra e sempre vai ser um corpo atravessado por falhas” (SHONS, 2006, p. 58). Estas “falhas” surgem no discurso através do inconsciente, contrariando a “vontade” do sujeito e sua ilusão de controle. O vocábulo “feio” irrompe no discurso como uma maneira de silenciar o “é proibido falar italiano”. Nos dizeres de Shons (2006, p. 261), “para que alguns sentidos se tornem ‘visíveis’, é necessário que outros (sentidos) permaneçam silenciados”, o que nesse caso significa evitar que os filhos falassem a LI, dizendo que a mesma era feia.

Nas palavras de Mariani (2005), parafraseando Pêcheux: “nesse incessante deslizamento de sentidos, neste processo perene de substituição de uma palavra por outra, chega-se a algo totalmente distinto, mas que guarda alguma coisa das relações de sentidos dos deslizamentos”. Compreendemos então que, quando o entrevistado utiliza o vocábulo “feio”, está, na verdade, reproduzindo o recalque que seus pais e avós apresentavam em relação à LI, no que era proibido dizer, daí a metáfora.

Isso fez com que alguns professores acreditassem no discurso de seus pais e avós que “era feio fala italiano porque tinha / um dialeto que era só a pronúncia ficava feia e daí ia estraga o português” (SD 30), imaginário que habita em muitos descendentes nos dias atuais, considerando a LI como uma língua grosseira “sabe aquele sotaque carregado”, “era feio então não se falava pra não estraga o português” (SD30).

Apreendemos o efeito de sentido de que a LI servia como uma alternativa usada pelos mais velhos da família para que não fossem compreendidos pelos mais novos em assuntos que considerassem que estes não deveriam ouvi-los: “quando eles queriam fala alguma coisa que nós não poderíamos saber o que era [risos] então vem o tal do italiano, né. Daí a gente ficava meio de fora da história” (SD30). Dessa forma, os pais tentavam evitar que seus filhos

⁴⁰ Texto retirado dos anais do evento SEAD2, publicado no site <http://www.discurso.ufrgs.br/sead2/doc/sentido/bethania.pdf>, acessado no dia 01/12/2010.

passassem por um processo de hibridização que, “forçosamente, transformam, desestabilizam e deslocam as identidades originais” (SILVA In SILVA, 2000, p. 88) e que, naquela época, significava expôr seus filhos ao perigo da campanha de nacionalização promovida pelo Governo Vargas. Toda essa oscilação entre o dito e o não-dito, o silenciar, o negar, acaba constituindo a rede de memória (SHONS, 2006, p. 261) do sujeito-professor de LP que vive em um contexto de imigração italiana, constituindo sua identidade.

Também na SD 31, emerge esse efeito de sentido. Observemos: “... já o vô / ele me ensinava as músicas em italiano / eu cantava com ele as músicas italianas, agora com a vô não, a vô, era feio”. A utilização do termo “feio” comprova que “não há sentido sem essa possibilidade de deslize” (ORLANDI, 2010, p. 27). São esses “deslizes” que, segundo a mesma autora, nos permitem compreender a historicidade do discurso (id., p. 27). Neste caso, há presente na memória discursiva desses professores vestígios da proibição da língua do imigrante durante o Período Vargas, que afloram, inconscientemente, nesta “troca” de uma palavra por outra.

Estes “vestígios” emergem no discurso dos entrevistados também como representação de aspectos culturais, característicos dos imigrantes italianos, e na constituição fragmentária do sujeito em seu processo de identificação, como veremos no próximo recorte.

RECORTE 5 – Sujeito, memória e cultura

*Eu me orgulho muito em ser italiana e assim em
saber que eu conquistei o meu espaço
Professor 7*

Neste recorte, nosso principal objetivo é apreender outros traços identitários presentes na memória dos professores de LP descendentes do imigrante italiano. O recorte apresenta oito sequências discursivas (de número 37 a 44) que respondem a questão: Fale sobre sua ascendência. Salientamos que, partindo dessa pergunta, os professores passaram a rememorar sua cultura, sua história e trouxeram muitas informações com as quais nos surpreendemos por irem além do questionamento. Para tanto, dividimos esse recorte em dois sub-recortes denominados: “A fragmentação do sujeito no seu processo de identificação” (SDs 37-40) e “Cultura Italiana: fé, trabalho e culinária” (SDs 41- 44).

Sub-recorte 1 - A fragmentação do sujeito no seu processo de identificação

*Meu pai ele, ele é italiano, ele nasceu em Guaporé
Professor 5*

Neste sub-recorte, apresentamos quatro SDs (37- 40) que demonstram a fragmentação do sujeito do discurso, um sujeito que é “social e não tomado em sua condição linguística e/ou individual” (INDURSKY in INDURSKY e CAMPOS, 2000, p. 70), um sujeito também “dotado de inconsciente, o que faz com que o sujeito atue sob o efeito de duas ilusões: pensa ser a fonte de seu dizer e ser responsável pelo que diz” (GADET e HAK apud INDURSKY, 2000, p.70). Observemos as referidas SDs:

SD 37(P1)

P: Bom, o que marco assim bastante, por exemplo, a minha avó Pergher [sobrenome] era ITALIANONA, ITALIANONA né então ela falava / aquelas palavras, bem / vamo dizer, com o “a” aberto: cama, magna / por exemplo, de comer então ela dizia magnar, bem o “a” aberto. O vô Cigognini [sobrenome] era também italianão, mas o vô Cigognini conviveu mais com / onde ele morava / tinha pessoas de origem brasileira e esses brasileiros acho que influenciavam na língua dele, então ele falava mais correto, como hoje se diria, mais correto o português, então ele não ressaltava tanto vamo dize esse linguajar do italiano, mas do / lado do meu pai da família paterna era assim bem riscado, bem marcante né, era italiano, italiano mesmo, italiano dialeto, que a gente fala italiano dialeto italiano né, não era uma língua pura porque eles também, eles não nasceram na Itália, então eles vieram da região aí de / de Guaporé /// de Guaporé e como é que era o outro município / Nova Bassano, ali perto, nessa região né, então eles falavam italiano, o meu bisavô é da, da Itália, o meu bisavô Pergher é da Itália, mas o meu avô já nasceu em Guaporé.

SD38(P4)

P: Meus avós paternos, a minha vó paterna / ela era / descendente italiano se não me engano, e o meu avô era alemão e a minha / os meus avós maternos, minha vó era polaca e o meu avô era italiano / então eu tenho uma misturinha brabinha aí [risos], então eu não sei nem dizê o que eu sou mesmo, mas eu ainda me considero mais italiana / uma família bastante / costumes rígidos, mas também não trouxeram a língua italiana para dentro da família, no caso, pros netos, o que eu reprimo muito [riso nervoso].

SD39(P5)

P: Os meus pais / o que / de onde eles vieram? assim? / bom, meu pai ele / ele é italiano, é Sampietro [sobrenome], ele nasceu em Guaporé, veio novo aqui, pra

essa região /aqui pra Rondinha (...) e a minha mãe, ela / ela é natural de Cruz Alta, (...) a minha vó, a mãe dela, era italiana, então ela tem também bem / os traços e / e / italiano.

E: A mãe dela nasceu na Itália?

P: Não, não nasceu na Itália, não, eles são descendentes de italiano, mas não nasceram na Itália, nenhum.

SD40(P7)

P: A minha ascendência é italiano, né // meus avós italianos e os meus pais, [inc.] são italianos também.

E: Eles vieram da Itália?

P: Eles vieram da / eu realmente sei que eles a minha mãe diz / eles moravam em Guaporé, mas devem ter descendência italiana.

Nas quatro SDs que apresentamos, é possível apreender o efeito de sentido de contradição nas palavras dos entrevistados. Na SD37, o entrevistado utiliza a palavra “italianona” para definir sua avó e “italianão” seu avô. Em seguida, o professor diz “eles não nasceram na Itália, então eles vieram da região aí de / de Guaporé /// de Guaporé e como é que era o outro município / Nova Bassano”. Por que este professor os define como italiano s? Por que, no decorrer do relato, ele diz que nasceram em uma cidade do RS e não na Itália? O que as palavras “italianona” e “italianão” significam para este sujeito, se não a origem? Também nos chama a atenção neste relato o enunciado “onde ele morava / tinha pessoas de origem brasileira e esses brasileiros acho que influenciavam na língua dele”. Que efeito de sentido esse sujeito está produzindo ao dizer “esses brasileiros”? Para nós, o efeito de sentido produzido é de que seu avô morava em uma cidade brasileira, onde habitavam pessoas que não eram descendentes de italianos, as quais se definiam como “brasileiros”, e o uso do pronome “esses” nos faz compreender uma depreciação em relação à etnia brasileira. Ao utilizar a expressão “influenciavam na língua dele” compreendemos, também, que esse docente não gosta muito desse fato, tanto que, em certo momento, ele fala: “não era uma língua pura”, ou seja, já havia uma influência da língua dos não descendentes na língua de seus avós.

Estamos diante de um sujeito que “está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas” (HALL, 2006, p. 12), um sujeito que se constitui “a partir da relação com o outro, nunca sendo fonte única do sentido, tampouco elemento onde se origina o discurso” (LEANDRO FERREIRA, 2005, p. 21), mas parte desse processo. Um sujeito que, ao mesmo tempo que define seus antecedentes como nascidos no Brasil, também os define como italianos e os

distancia do que é ser “br asileiro”. Estamos diante de um sujeito descentrado, que busca uma completude, mas essa aparente “incompletude é uma propriedade do sujeito e a afirmação de sua identidade resultará da constante necessidade de completude” (Id., p. 21).

Na SD38, o sujeito do discurso fala de muitas descendências decorrentes de sua família, mas se define como italiana “eu ainda me considero mais italiana”. Sabemos que esta professora, assim como seus pais, nasceu no Brasil, porque ela se considera mais italiana? Seria porque define sua família como “bastante costumes rígidos”? Seriam esses costumes rígidos uma marca do que ela considera ser italiana? Por quê? De onde surgiu essa concepção? Ela faz parte do imaginário dos descendentes de italianos? A mesma docente, antes de se considerar mais italiana deixa transparecer o efeito de sentido da dúvida quanto a sua origem: “eu não sei nem dizê o que eu sou”. Para Maingueneau, parafraseado por Orlandi (1988a, p. 10), “não se pode apreender, no discurso, um sujeito -em-si, mas sim um sujeito constituído socialmente”. Esse discurso é o reflexo de várias vozes que “povoam” a voz dessa professora, pois “o dizer não é apenas o domínio do locutor, tem a ver com as condições em que se produz e com outros dizeres, isto é, com os lugares em que ele passa (...), o dizer tem sua história” (ORLANDI, 1988a, p. 11), e esta é a história que a educadora permite aflorar em seu discurso.

Na mesma SD, encontramos a expressão “misturinha braba”, definindo as diferentes ascendências do professor entrevistado, sua possível identidade enquanto sujeito, provocando o efeito de sentido de divisão, de identidade não-una, o que exemplifica os dizeres de Orlandi de que “dessa contradição inerente à noção de sujeito deriva uma relação dinâmica entre identidade e alteridade: movimento que, ao marcar a identidade, atomiza (separa) porque distingue, e, ao mesmo tempo, integra, porque a identidade é feita de uma relação” (Op. cit., p.10). Esta relação permite que o sujeito tenha a ilusão de ser a origem do seu dizer e poder controlá-lo.

Na SD39, ocorre a mesma fragmentação do sujeito que, em seu relato, coloca seus pais e avós como italianos: “meu pai ele / ele é italiano; minha vó, a mãe dela, era italiana”, e, ao mesmo tempo, diz que ambos nasceram no Brasil e não na Itália: “ele nasceu em Guaporé (...), e a minha mãe, ela / ela é natural de Cruz Alta, (...) não nasceram na Itália, nenhum”. Estamos diante de um sujeito “duplamente afetado: em seu funcionamento psíquico, pelo inconsciente, e em seu funcionamento social, pela ideologia” (INDURSKY, 2000, p.71). Compreendemos que esse docente acredita que seus pais e avós sejam italianos, isto emerge de seu inconsciente e se concretiza no discurso através do uso constante do verbo “ser”, produzindo este sentido, mas nos perguntamos se este “ser italiano” refere-se ao país Itália ou

à cultura do imigrante? Essa representação que o sujeito faz de ser ou não italiano seria a mesma referente aos limites geográficos de um país europeu e à cultura de um povo que sofreu ao fugir daquele país e no Brasil construiu uma nova vida? O orgulho demonstrado parte do fato de ser de “origem” de um país europeu ou dessa luta pela sobrevivência em uma terra estranha?

Na SD40, inicialmente, o professor afirma: “A minha ascendência é italiano, né // meus avós italianos e os meus pais, [inc.] são italianos também”, depois, ele complementa: “eles moravam em Guaporé, mas devem ter descendência italiana”. No primeiro momento ele assume a formação ideológica de pertencimento à comunidade de descendentes italianos, depois, ao proferir a conjunção “mas”, ele se põe fora desse grupo de pertença, permitindo nossa compreensão de que apenas seus pais e avós “devem ter descendência italiana”, trocando inclusive a palavra ascendência por descendência, “a deriva, o deslize é o efeito metafórico, a transferência, a palavra que fala com outras” (ORLANDI, 2007 a, p. 53) e que permite transparecer a constituição identitária, e podemos dizer, fragmentária, dos sujeitos de nossa pesquisa.

Sub-recorte 2 - Cultura Italiana: trabalho, fé e culinária

*Eu me orgulho muito em ser italiana
Professor 7*

Embora este recorte apresente sequências discursivas de uma única entrevistada, o analisamos a partir de quatro SDs (41 – 44) que apresentam informações “a mais”, surgidas durante a entrevista com um dos professores de LP e que nos chamaram a atenção, pois “a história oral envolve história de vida” (TEDESCO, 2001, p. 63) . Nestes relatos, há três questões mais recorrentes: o trabalho, a fé e a culinária italiana.

SD 41(P7)

P: e assim em saber que EU CONQUISTEI o meu espaço, na minha casa não tem empregada, eu trabalho fora, mas EU preparo e faço porque gosto.

SD 42(P7)

P: [...] Olha eu lembro assim / ah / o que representa pra nós? Ah / da cultura italiana / ah / da cultura deles / a FÉ RELIGIOSA que / pra eles, quando eles chegaram, eles queriam construí / a gente pensa em escola / para eles era a IGREJA, porque eles se reuniam na igreja para LER AS CARTAS que vinham da Itália e // assim mais / a cultura / a gente / eles / nós devemos assim / eles deram

para nós assim o trabalho, a cultura do VINHO que pra eles, naquele tempo, a minha mãe contava e o meu pai também que eles queriam construir as igrejas e não tinham nem água para fazer o cimento então eles trocavam POR VINHO / e / daí assim / para eles a igreja era a FÉ RELIGIOSA e daí cada comunidade, ela [inc.] um santo que ficou padroeiro da comunidade deles.

E: Interessante. Eles se reuniam para ler as cartas?

P: Sim, em italiano, as cartas QUE VINHAM DA ITÁLIA.

E: Eles tinham comunicação com...

P: É, daí a alimentação né, a alimentação nós até hoje é italiana / o que mais // e // os hábitos né, o trabalho pra nós assim / a experiência de vida deles né, a experiência de vida, os exemplos // porque o italiano trabalhou muito E TRABALHA né, então os exemplos de vida, de trabalho e a fé.

SD 43(P7)

E: Professora, você poderia me explicar melhor a história da troca da água pelo vinho na construção da igreja?

P: Sim, porque NÃO TINHA ÁGUA e eles queriam construir porque hoje, a gente pensa em escolas, em centros, em parques e pra eles O IMPORTANTE era construir A IGREJA e então eles queriam / eles não tinham a água e queriam vender até o vinho em troca da água para construir as igrejas // aha / e daí por isso que eu estava falando que A FÉ religiosa / a religiosidade deles é o ponto fundamental DA IMIGRAÇÃO ITALIANA, a gente lembra do vinho, da alimen..., das comidas típicas né, mas assim / a fé você pode observar quando a gente passeia lá pra Bento [Bento Gonçalves], pra Caxias [Caxias do Sul], eles têm cada um o seu padroeiro e isso veio da Itália.

E: Você cultiva outros costumes italianos além da fé?

P: Costumo / o trabalho, o / os hábitos alimentares, tudo preparado né e eu faço mesmo, as comidas típicas italianas eu preparo.

SD 44(P7)

P:[...] o que a gente lembra e deve levar o exemplo como / esse exemplo de vida, de trabalho, né, de vivência, de valorizar a cultura para assim VOCÊ FAZER, a minha mãe hoje ela gosta que eu faça massa, que eu faça a bolacha, que eu faça o pão ela não admite compra, porque além de saudável né, valoriza o trabalho, ela tem oitenta e dois anos ela faz o pão, ela faz o queijo / ela faz tudo // a cultura italiana assim oh, ela valoriza muito e eu também, me dizem que eu trabalho demais, mas eu trabalho porque eu gosto e gosto de ter as coisas assim EU preparar, fazer para ter uma alimentação saudável também.

A escritora Marilena Chaui (2003, p. 244) escreve que a cultura é empregada “em sentidos muito diferentes e, por vezes, contraditórios”. Ela distingue a cultura como posse de certos conhecimentos, qualidade de uma coletividade, representação de uma atividade artística, cultura de massa e de elite ou “alguma coisa que não se limita ao campo dos conhecimentos e das artes” (id., p. 244-245). Diante dessas definições, e analisando nossas

SDs, entendemos que estamos diante de uma concepção de cultura enquanto qualidade de uma coletividade, “a coletividade aparece como um adjetivo qualificativo para distinguir tipos de cultura” (ibid., p. 244), no caso de nossa dissertação, a cultura italiana através da questão da fé, trabalho e culinária, mas é o item lexical trabalho que se constitui como eixo para compreendermos o funcionamento discursivo deste sub-recorte.

Na SD 41, nossa entrevistada deixa emergir em seu discurso a cultura do trabalho “eu me orgulho muito em ser italiana e assim em saber que eu conquistei o meu espaço, na minha casa não tem empregada, eu trabalho fora”. Nos dizeres de Costa, “ a força de espírito, de luta, de trabalho, o orgulho do tempo vivido, de forma ufanista ou não, se comunicam em novas formas de vida. Viver é retomar, é afeiçoar-se, é agradar-se, é reconstruir-se no curso de uma experiência histórica” (2001, p. 11).

Ao dizer que se orgulha de ser “italiana” e que não possui empregada, o sujeito do discurso está retomando de forma ufanista as características de seus antepassados e reportando à sua vida, permitindo a compreensão de que o italiano é trabalhador e com o trabalho consegue conquistar o que deseja, dando vida à sua própria história, pois “o uso das memórias propicia vida à história” (id., p.11)

Nas SD42 e SD43, também encontramos vestígios linguísticos que nos levam a compreender o quanto a cultura do trabalho é importante para os descendentes de italianos “eles deram para nós assim o trabalho”; “o trabalho”; “o italiano trabalhou muito e trabalha né”; “o trabalho”. Todas essas repetições da palavra “trabalho” permitem a produção de sentido de que é um costume levado muito a sério pela colônia de imigrantes e que, também, é um motivo de muito orgulho e de identificação com seus antecedentes italianos. Chama-nos a atenção o trecho da entrevista em que a professora diz: “o italiano trabalhou muito e trabalha né”. A docente utiliza o verbo “trabalhar” no passado ao referir-se aos imigrantes e no presente, produzindo o efeito de sentido de que ela é italiana e trabalha muito, é trabalhadora, estamos novamente diante de um sujeito fragmentado, dividido entre ser brasileiro e ser italiano, pois ao usar o verbo “trabalhar” no presente possibilita o efeito de sentido de ser italiana. Nos dizeres de Hall (2006, p. 12), “esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente” . Ele se considera italiano, mesmo sem ter nascido na Itália. Para o mesmo autor “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (id., p. 13).

Na SD 44, os traços identificatórios com a cultura italiana do trabalho emergem novamente no discurso da professora: “o que a gente lembra e deve levar o exemplo como /

esse exemplo de vida, de trabalho, né, de vivência, de valorizar a cultura”; “minha mãe hoje ela gosta que eu faça massa, que eu faça a bolacha, que eu faça o pão, ela não admite compra, porque além de saudável né, valoriza o trabalho, dizem que eu trabalho demais, mas eu trabalho porque eu gosto”. Novamente, estamos diante do que podemos compreender como um sentimento de orgulho e satisfação em relação à valorização do trabalho, pois “nas memórias dos nonos está o ufanismo do trabalho, do sacrifício, da solidariedade, da fé...” (COSTA, op.cit., p. 10)

A cultura da religião, da fé, aparece nas SDs 42 e 43. Nos dizeres de Chaui (2003, p. 252), “a religião é a atividade cultural mais antiga e que existe em todas as culturas”. Na SD 42, a professora foi questionada sobre o que representa a LI para ela, mas em sua resposta ocorre um deslizamento de sentido e ela relata a importância da “fé religiosa” para os italianos: “eles queriam construir / a gente pensa em escola / para eles era a igreja”; “para eles a igreja era a fé religiosa e daí cada comunidade, ela [inc.] um santo que ficou padroeiro da comunidade deles”. Para Chaui (id., p. 253), “todas as culturas possuem vocabulários para exprimir o sagrado como força sobrenatural que habita o mundo”. A docente diz que “a religiosidade deles é o ponto fundamental da imigração italiana”, deixando emergir o sentido de que a religiosidade é muito importante e é seguida pelos descendentes de italianos. Segundo a mesma autora (1997, p. 76), “a religião fornece orientação para a conduta da vida, sentimento de comunidade e saber sobre o mundo”.

A questão da alimentação também aparece nas SDs 42, 43 e 44: “a alimentação nós até hoje é italiana” (SD42); “comidas típicas” (SD43); “os hábitos alimentares, tudo preparado né e eu faço mesmo, as comidas típicas italianas eu preparo” (SD43); “minha mãe hoje ela gosta que eu faça massa, que eu faça a bolacha, que eu faça o pão ela não admite compra” (SD44); “ela tem oitenta e dois anos ela faz o pão, ela faz o queijo / ela faz tudo // a cultura italiana assim oh, ela valoriza muito e eu também” (SD44); “gosto de ter as coisas assim eu preparar, fazer para ter uma alimentação saudável também” (SD44). Em todas as SDs deste sub-recorte é possível apreender o sentido do quanto os descendentes de imigrantes italianos valorizam o cultivo dos costumes alimentares de seus ascendentes, tanto que a mãe da professora entrevistada possui uma idade avançada, mas não perde o hábito de fazer as comidas típicas do imigrante como o pão e o queijo. Para Costa (2001, p. 10), “o ontem dos nonos sobrevive no hoje dos filhos e netos sob a forma do bem-estar, do prazer, do afeto, da liberdade e liberalidade, da auto-estima social positiva, de saudades necessárias para valorizar adequadamente o presente”.

Nesse sub-recorte, podemos compreender que o ato de fazer essas comidas típicas tem a ver com a valorização do trabalho, com essa “auto-estima positiva”, já que este também é um costume herdado, pelos descendentes italianos, daqueles que os antecederam. Essas três questões - trabalho, fé e culinária, estão de tal forma intrincadas tornando-se difícil sua análise em separado – trabalho funciona, como já sinalizamos, como eixo aglutinador da cultura italiana no discurso desse sujeito enunciador.

Encerrando as análises, pautadas em nossos objetivos específicos, procuramos compreender o funcionamento discursivo do imaginário dos sujeitos da pesquisa em seu processo de identificação, ao falarem/representarem sobre língua, quais marcas linguísticas estão materializadas no discurso dos sujeitos da pesquisa que nos possibilitam observar a constituição dessa identidade. Procuramos observar traços identificatórios da língua e cultura italiana no dizer dos professores de Língua Portuguesa, que convivem em um contexto de imigração, quais representações de Língua Portuguesa, Língua Materna e Língua Italiana emergem no discurso desses professores e se há ou não relação entre-línguas. Essas questões serão retomadas nas considerações finais que se seguem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação ocupou-se em analisar os processos de identificação de professores de Língua Portuguesa em um contexto de imigração italiana procurando ressignificar os conceitos sobre o que representa para os professores a Língua Portuguesa, Língua Materna e a Língua Italiana. Procuramos também compreender, pelo funcionamento do discurso, elementos que revelassem o intrincamento dessas duas línguas. Os questionamentos que motivaram a presente dissertação foram:

Como podemos compreender o processo de identificação de diferentes sujeitos-professores ao falarem sobre língua?

Quais marcas linguísticas e traços identificatórios da língua e da cultura italiana estão materializados no discurso dos sujeitos da pesquisa que nos possibilitam observar a constituição de sua identidade?

Quais representações de Língua Portuguesa, Língua Materna e da Língua Italiana emergem no discurso de professores em um contexto de imigração italiana?

Há relação entre-línguas?

Para responder a essas questões, entrevistamos nove professores de Língua Portuguesa que atuam ou já atuaram nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, das escolas públicas do município de Rondinha, norte do Rio Grande do Sul, cuja colonização foi fortemente marcada pela presença dos italianos que saíram da Itália em busca de melhores condições de vida e se instalaram nesse município.

Depois de feitas as entrevistas em áudio, compilamos e transcrevemos os dados e os dividimos em cinco recortes que compõem o terceiro capítulo desta dissertação. No entanto, fizemos dois capítulos anteriores a este em que tratamos de questões teóricas que foram fundamentais para nossas análises.

No primeiro capítulo, apresentamos um breve histórico dos estudos da linguagem, o quadro conceitual da Análise do Discurso, conceitos dessa teoria necessários para a realização da análise, conceitos de outras escolas teóricas que contribuíram para nossa pesquisa e os procedimentos metodológicos que sustentam a subsequente análise do *corpus* discursivo.

No segundo capítulo, contextualizamos o espaço de realização das entrevistas para esta pesquisa, teorizamos a relação entre-línguas, discutindo o tema da imbricação da Língua Italiana com a Língua Portuguesa em um contexto bilíngue.

No terceiro capítulo, analisamos o funcionamento do discurso de professores de Língua Portuguesa, procurando evidenciar as relações entre-línguas e o imaginário sobre Língua Materna, Língua Portuguesa e Língua Italiana dos professores envolvidos na pesquisa. O imaginário sobre LM provocou tensão no discurso dos professores, pois, na materialidade do discurso, emergiu a relação entre-línguas que constitui o sujeito descendente de imigrantes italianos.

Ao longo desta pesquisa, foi possível entender que os processos de identificação dos sujeitos da pesquisa se evidenciam pelo trabalho da memória discursiva, mas também pela memória histórica, emergindo no discurso através de lapsos, equívocos e lembranças. A relação entre-línguas acontece, pois os sujeitos estão imersos em duas culturas, a italiana e a brasileira e, portanto, em duas línguas, a Língua Portuguesa e a Língua Italiana. Relação essa que se evidencia pelas várias marcas linguísticas que se materializam no discurso dos docentes, ficando perceptível que a LI lhes é constitutiva. A memória discursiva emerge no discurso, ao serem questionados sobre a representação das línguas Italiana, Portuguesa e Materna. As análises levaram a entender que a LI se apresenta como orgulho e representação da família e costumes herdados dos imigrantes italianos, justificando o que escreve Halbwachs, no sentido de que a família “é uma âncora que assegura a ligação entre o sujeito ao mundo social relembrando e reconstruindo constantemente vivências do passado, (re)avivando recordações, noções de felicidade e de bem-estar” (apud TEDESCO, 2001, p. 34).

A LP aparece, principalmente, como uma necessidade e instrumento de trabalho, uma língua “funcional”, prevalecendo a visão de língua de “madeira”, não de “gozo” - uma língua em que as regras gramaticais precisam ser seguidas e, portanto, causando muita preocupação em relação ao uso correto da mesma, evidenciando uma grande preocupação, por parte dos educadores, com a gramática normativa, tradicional.

Ao analisarmos o que habita no imaginário dos professores, ao se referirem à LM, encontramos um sujeito dividido, que se move, fortemente heterogêneo, que se constitui por ambas as línguas provando, portanto, que a LM desses sujeitos é uma língua híbrida, formada pela LP e a LI. No entanto, surge uma enorme tensão nos entrevistados. Muitos educadores ficam na dúvida ao responderem sobre qual é a sua LM, ocorre um “constrangimento”, que interpretamos como um silenciamento. Esse nos levou a estudar o Período Vargas, época em que ocorreu a interdição das línguas estrangeiras em prol de um projeto de nacionalização, cujas marcas permanecem vivas nos descendentes de imigrantes italianos. Há ainda certo

“medo” em assumir que falam e entendem a LI - o estigma “feio”, para determinar a LI, o entendemos como uma forma de silenciá-la.

Também, durante nossas análises, fomos surpreendidos por informações que ultrapassaram nossos questionamentos. Estas nos trouxeram um sujeito totalmente fragmentado, que ora se autodenomina italiano, ora brasileiro, um sujeito totalmente imerso na hibridez linguística e cultural. Sujeitos que se orgulham de seguir costumes típicos do imigrante italiano como a fé, a culinária e o trabalho, interferindo na sua constituição identitária.

Entendemos que conseguimos responder a nossas questões de pesquisa, mas sabemos que esta deixa muitas lacunas abertas, as quais poderão ser melhor trabalhadas/aprofundadas em outros momentos. Mesmo assim, acreditamos ter contribuído para as pesquisas sobre processos de identificação e, concluímos que foi muito válido para nós, enquanto educadores, uma vez que, no decorrer da mesma, também nos ressignificamos e compreendemos melhor esse universo híbrido que nos cerca.

REFERÊNCIAS

- ALBERTON, Cristiane. *O Português falado no RS: a ordem verbo-sujeito*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2001.
- ARAÚJO, Inês Lacerda. *Do signo ao discurso: Introdução à filosofia da linguagem*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BAKHTIN/VOLOSHINOV. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. 7ª edição. São Paulo, SP: Hucitec, 1995.
- BERTONHA, João Fábio. *Os italianos*. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2010.
- BOLOGNINI e PAYER *Línguas de imigrante*. 2005. Disponível no site: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cicv57n2a20v57n2.pdf> Acesso em 06/08/2010.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à Análise do Discurso*. 6ª edição. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.
- BRÉAL, Michel. *Ensaio de semântica*. Tradução de Aída Ferrás et.al. São Paulo: EDUC, 1992.
- CARBONI, Florence. *O mito da Lei do Silêncio*. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/049/49carboni.htm>. Acesso em 05 de agosto de 2010.
- CAZARIN, Ercília Ana. *Heterogeneidade discursiva: relações e efeitos de sentido instaurados pela inserção do discurso-outro no discurso político de L. I. Lula da Silva*. Ijuí, RS: Editora da UNIJUI, 1997. Série Dissertações de Mestrado.
- _____. *Identificação e representação política: uma análise do discurso de Lula (1978-1998)*. Tese de doutoramento. Instituto de Letras. UFRGS, 2004.
- CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Gramática Reflexiva: texto, semântica e interação*. 10ª reimpressão. São Paulo: Atual, 1999.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. Coordenação da tradução: Fabiana Komesu. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- CHAUÍ, Marilena. *Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas*. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. *Convite à Filosofia*. 13ª edição. São Paulo: Ática, 2003.
- CHEMAMA, Roland (org.). *Dicionário de Psicanálise*. Larousse. Artes Médicas. Tradução: Francisco Franke Settineri. Poerto Alegre-RS: Artes Médicas, 1995.

CHNAIDERMAN, Miriam. Língua(s)-linguagem(ns)-identidade(s)-movimento(s): uma abordagem psicanalítica. In SIGNORINI, Inês (org.). *Língua(gem) e Identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de letras; São Paulo: Fapesp, 1998, p.47-68.

CHOMSKY, Noam. *Novos horizontes no estudo da linguagem*. DELTA, 13, número especial, 1997. p. 49-71. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010244501997000300002&lng=en&nrm=iso Acesso em 02/06/2010.

CORACINI, Maria José. *Identidade e Discurso: (des) construindo subjetividades*. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

_____. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

COSTA, Rovílio. *Apresentação*. In TEDESCO, João Carlos. *Memória e cultura: o coletivo, o individual, a oralidade e fragmentos de memórias de nonos*. Porto Alegre: Suliani Editografia Ltda, 2001.

Decreto-Lei de 25 de agosto de 1939. Disponível em : <HTTP://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1545-25-agosto-1939-411654-publicacao-1-pe.html>. Acesso em 20/01/2011.

Decreto- Lei Adolfo Gordo. Disponível no site: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/gordo.html>. Acesso em 07/04/2011.

DIAS, Luiz Francisco. *O nome da língua no Brasil: uma questão polêmica*. In ORLANDI, Eni P. *História das idéias lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional*. Campinas, SP: Pontes, Cárcere, MT: Unemat editora, 2001.

FÁVERO, Altair Alberto et. al. *Apresentação de trabalhos científicos: normas e orientações práticas*. 4ª edição. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2008.

FERNANDES, Cleudemar Alves. *Análise do Discurso: Reflexões Introdutórias*. 2ª edição. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

FERNANDES, Cleudemar Alves; ALVES JÚNIOR, José Antônio. *Sujeito discursivo e construção identitária do mendigo*. In NAVARRO, Pedro (org.) *O discurso nos domínios da linguagem e da história*. São Carlos: Editora Claraluz, 2008. p. 101- 110.

FERRI, Gino. *Rondinha*. Chapada, RS: Editora Artes Gráficas Ltda, 1988.

FILHO, Manuel Alves. *Geopolítica determinou perseguição de Vargas aos imigrantes, aponta pesquisa*. Artigo disponível em http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hojejornalPDFju386pag03.pdf. Acesso em 05/08/10.

FISCHER, Luís Augusto. *A polêmica do ensino do Português*. In *Jornal Zero Hora-RS. Caderno Cultura*. Edição de sábado, 04 de junho de 2011.

FLORES, Valdir do Nascimento, TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à Lingüística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2005.

FROSI, Vitaliana et. al. *Prestígio e estigmatização: dialeto italiano e Língua portuguesa da região de colonização italiana do nordeste do Rio Grande do Sul*. Disponível em <http://www.abralin.orgrevistarv7n206-Vitalina-Maria-Frosi%5B1%5D.pdf>. Acesso em 05/08/10.

GADET, Françoise et.al. *Apresentação da conjuntura em Linguística, em Psicanálise e em Informática aplicada ao estudo dos textos na França, 1969*. In GADET, F e HAK, T. (orgs.). *Por uma Análise Automática do Discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução MARIANI, Bethania et. al. 3ª edição. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

GADET, Françoise e PÊCHEUX, Michel. *A língua inatingível: O discurso na história da lingüística*. Tradução: Bethania Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: Pontes, 2004.

GERALDI, João Wanderley. *Concepções de linguagem e ensino de Português*. In GERALDI, João Wanderley (org.) *O texto na sala de aula*. 3ª edição. São Paulo: Editora Ática, 1999.

GERALDO, Endrica. *O “perigo alienígena”: política imigratória e pensamento racial no governo Vargas (1930-1945)*. Tese de doutoramento. Campinas, SP: 2007.

GHIRALDELO, Claudete Moreno. *As representações de Língua Materna: Entre o desejo de completude e a falta do sujeito*. Tese de doutoramento. IEL. UNICAMP, 2002.

_____. *As representações de Língua Portuguesa e as formas de subjetivação*. In CORACINI, Maria José (org.). *Identidade e Discurso: (Des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

GREGOLIN, Maria do Rosário. *Foucault e Pêcheux na Análise do Discurso: diálogos e duelos*. 3ª edição. São Carlos: Editora Claraluz, 2007.

GUILHAUMOU, J. e MALDIDIER, D. *Efeitos do arquivo: A Análise do Discurso do lado da história*. In ORLANDI, Eni P. (org.). *Gestos de leitura: Da história no discurso*. Tradução: Bethania Mariani et. al. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994. (Coleção Repertórios).

GUIMARÃES Eduardo. *Os Estudos Sobre Linguagens. Uma História das Idéias*. Disponível em <http://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling14.htm>. Acesso em 17/01/11.

HALEY, Michael C. 1988. *The Semeiosis of Poetic Metaphor*. [As Semioses da Metáfora Poética] Texas: Indiana University Press. Resenha de Nadja de Moura Carvalho. Disponível em www.pucsp.br/pos/cos/cepe/textos/resenhas.htm. Acesso em 24/06/2006.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

INDURSKY, Freda. *A fragmentação do sujeito em Análise do Discurso*. In INDURSKY, Freda; CAMPOS, Maria do Carmo. *Discurso, Memória, Identidade*. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 2000.

_____. *Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso*. In MITTMANN et.al. (org.). *Práticas discursivas e identitárias: Sujeito e língua*. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

LAPLANCHE, Jean. *Vocabulário de Psicanálise/ Laplanche e Pontalis; sob a direção de Daniel Lagache; Tradução Pedro Tamen; 3ª edição*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina (coord.). *Glossário de Termos do Discurso*. Porto Alegre: UFRGS. Instituto de Letras, 2005.

MARIANI, Bethania. *Silêncio e metáfora: algo para se pensar*. Disponível em <http://www.discurso.ufrgs.br/sead2/doc/sentido/bethania.pdf>, 2005. Acesso em 01/12/2010.

MATTOSO CAMARA JR., Joaquim. *História da Lingüística*. 6ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1975.

MAZIÈRE, Francine. *A Análise do Discurso: história e práticas*. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MICHAELIS: *Dicionário Escolar Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2008.

MILNER, Jean-Claude. *O amor da língua*. Tradução de Angela Cristina Jesuino. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MITTMANN, Solange. *Identidade entre leitores de Caros Amigos*. Revista Animus, UFSM, V. III, n. 1, jan-jun, 2004.

MORALES, Blanca de Souza Vieira. *Sujeito: imaginário, simbólico e real*. In MITTMANN, Solange et. al.(orgs.) *Práticas discursivas e identitárias: Sujeito e língua*. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

MOTA, Carlos Guilherme; LOPEZ, Adriana. *História e civilização: o Brasil imperial e republicano*. São Paulo: Editora Ática S.A., 1995.

NARDI, Fabiele Stockmans De. *A estranha relação do sujeito com a lingual materna: algumas reflexões sobre língua e identidade*. In MITTMANN, Solange et. al.(orgs.) *Práticas discursivas e identitárias: Sujeito e língua*. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

NETTO, Angela Derlise Stübe. *Tramas da subjetividade no espaço entre-línguas: narrativas de professores de língua portuguesa em contexto de imigração*. Tese de doutoramento. IEL, Campinas, SP, 2008.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A incompletude do sujeito*. Série Cadernos PUC. São Paulo, Educ, nº 31, p. 9-16, 1988. (a).

_____. *A língua imaginária e a língua fluida: Dois métodos de trabalho com a linguagem*. In Orlandi, Eni P. (org.). *Política linguística na América Latina*. Campinas, SP: Pontes, 1988. (b).

_____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 3ª edição. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

_____. *O discurso sobre a língua no Período Vargas (Estado Novo- 1937/1945)*. In UNICAMP, *Línguas e Instrumentos lingüísticos*. Edição nº15. UNICAMP, SP: Pontes Editores, 2005.

_____. *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. 7ª edição. Campinas, SP: pontes, 2007. (a)

_____. *O que é lingüística*. 17ª reimpressão. Coleção Primeiros Passos 184. São Paulo: Brasiliense, 2007. (b)

_____. *Discurso e texto: Formulação e circulação dos sentidos*. 3ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso*. In LAGAZZI-RODRIGUES, Suzi; ORLANDI, Eni P. (Orgs.) *Introdução às ciências da linguagem: discurso e Textualidade*. 2ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

PAVEAU, Marie-Anne; SARFATI, Georges-Élia. *As grandes teorias da linguística: da gramática comparada à pragmática*. Tradução de M. R. Gregolin et al. São Carlos: Claraluz, 2006.

PAYER, Maria Onice. *Memória da língua: Imigração e nacionalidade*. Tese de Doutorado, IEL, Unicamp, 1999.

_____. *Memória e esquecimento da língua materna e a relação com a escrita*. In SCHONS, Carme R. e RÖSING, Tania M. K. (orgs.). *Questões de escrita*. Passo Fundo-RS: UPF, 2005.

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

_____. *Entre a língua nacional e a língua materna*. Disponível em http://www.discurso.ufrgs.br/sead2/doclingua/Maria_onice.pdf. Acesso em 05/08/10.

_____. *O trabalho com a língua como lugar de memória*. Disponível em <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Bresil7payer.pdf>. Acesso em 05/08/10.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. *A Propósito da Análise Automática do Discurso: atualizações e perspectivas (1975)*. In GADET, F e HAK, T. (orgs.). *Por uma Análise Automática do Discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução MARIANI, Bethania et. al. 3ª edição. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, Michel. *Ler o arquivo hoje*. In ORLANDI, Eni P. (org.). *Gestos de leitura: Da história no discurso*. Tradução: Bethania Mariani et. al. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994. (Coleção Repertórios).

_____. *Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni P. Orlandi et.al. 2ª edição. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

_____. *Análise Automática do Discurso (AAD 69)*. In GADET, F e HAK, T. (orgs.). *Por uma Análise Automática do Discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução MARIANI, Bethania et. al. 3ª edição. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

_____. *A Análise de Discurso: Três Épocas (1983) pp. 311- 319* In GADET, F e HAK, T. (orgs.). *Por uma Análise Automática do Discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução MARIANI, Bethania et. al. 3ª edição. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

_____. *Sobre os contextos epistemológicos da Análise do Discurso*. In Cadernos de Tradução, Nº 1, 2ª edição, UFRGS: Nov/1998.

_____. *Papel da Memória*. In ACHARD, Pierre; et. al. *Papel da Memória*. Tradução e introdução: José Horta Nunes. 2º edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. 5ª edição. Campinas- SP: Pontes Editores, 2008.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *O imigrante na política Rio-Grandense* In BARROS, Eliane Cruxên et al. (orgs.) *RS: imigração e colonização*. 3ª edição. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1996.

PETTER, Margarida. *Linguagem, língua, linguística*. In FIORIN, José Luís. *Introdução à Lingüística: I. Objetos teóricos*. 5º edição. São Paulo, SP: Contexto, 2007.

POSSENTI, Sírio. *Gramática e Política*. In GERALDI, João Wanderley (org.) *O texto na sala de aula*. 3ª edição. São Paulo: Editora Ática, 1999.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. 3ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RASIA, Gesualda dos Santos. *Entre a indeterminação e a determinação: o discursivo na materialidade lingüística*. In MITTMANN, Solange et. al.(orgs.) *Práticas discursivas e identitárias: Sujeito e língua*. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística Geral*. Organizado por Charles Bally et.al. Tradução de Antonio Chelini. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHONS, Carme Regina. *“Adoráveis” revolucionários: produção e circulação de práticas político-discursivas no Brasil da Primeira República*. Tese de Doutorado. UFRGS: Programa de Pós-Graduação em Letras. Porto Alegre-RS, 2006.

SERCOVICH, Armando. *El discurso, el psiquismo, el registro imaginário*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1977.

SERRANI-INFANTE, Silvana. *Identidade e segundas línguas: As identificações no discurso*. In SIGNORINI, Inês (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

SGANZERLA, Claudia Mara. *A lei do silêncio: repressão e nacionalização no Estado Novo em Guaporé (1937-1945)*. Passo Fundo: UPF, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *A produção social da identidade e da diferença*. In: _____. (org.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

TEDESCO, João Carlos. *Memória e cultura: o coletivo, o individual, a oralidade e fragmentos de memórias de nonos*. Porto Alegre: Suliani Editografia Ltda, 2001.

TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e lingüística*. Tradução de Rodolfo Illari. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2006.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. *Concepção de Gramática*. Texto disponível no site: <http://periodicoinstavel.blogspot.com/2009/10/concepcao-de-gramatica-luiz-carlos.html>. Acesso em 10/06/11.

VENTURINI, Maria Cleci. *Imaginário urbano: espaço de rememoração/comemoração*. Passo Fundo: Editora UPF, 2009.

ANEXOS

ENTREVISTA 1

Entrevistadora: Professora, em sua família, qual ou quais línguas eram faladas?

Professora: Ah / na verdade a gente dizia que falava a Língua Portuguesa, mas / tinha muita mistura né / do dialeto italiano porque como / todos os meus antepassados [sic], antepassados, desculpe eram /// de origem italiana e são de origem italiana na verdade, /então a gente misturava muito o dialeto só que a minha avó / ela falava só o italiano / aí ela / quando a gente ia lá ela não queria que a gente / falasse o italiano porque ela dizia que as crianças não poderiam falar o italiano, que tinha que falar, ao invés de ela falar português, ela dizia vocês tem que falar em Portugal [risos]. Daí, daí ela falava, mas na escola a gente era proibido falar o italiano porque se as professoras pegassem alguém falando italiano eles já repreendiam, davam até castigo porque / tinha / era na época da lei que não se poderia falar italiano.

E: Qual era o ano?

P: 1961 eu nasci, 1968, 69, 70, 71, por aí.

E: Então você chegou a pegar a época em que era...

P: era proibido, a época em que era proibido falar italiano.

E: Vocês não podiam falar italiano?

P: Não, e em casa assim, se os pais, por exemplo, meu pai era muito RÍGIDO, RÍGIDO, e pelo amor de Deus se pegasse a gente FALANDO italiano, ele corrigia na hora, ele dizia gente vocês não podem falar italiano, dizia que era feio falar italiano, falar italiano era feio.

E: Nossa!

P: Aha, era feio.

E: E você, você fala que línguas? Você entende ou compreende quais línguas?

P: Bom / português né porque a gente fala português, é a nossa língua materna, mas / o italiano entendo, compreendo tudo, mas não ITALIANO, italiano, italiano porque eu cursei, se não tivesse cursado eu só entenderia o dialeto, mas o dialeto eu compreendo todo ele, todo ele.

E: Mesmo sendo proibido falar você compreende...

P: ...sim, porque depois essa proibição / foi caindo né aos poucos e daí / eu compreendia tudo porque em casa assim, as pessoas mais de idade que não sabiam falar o português, eles tinham que falar o italiano para se entender, se comunicarem né, a vó / minha vó /// Pergher

[sobrenome] no caso, que é do meu lado / o meu avô Cigognini [sobrenome] / o meu avô Pergher, eles não / conseguiram fala o português porque eles não tinham aprendido né então eles falavam, falavam, tentavam fala, mas não falavam corretamente né, vamo dizer como a gente aprendeu né.

E: Você poderia falar um pouco mais sobre essa tua ascendência?

P: Deixa / tu que sabe tipo / das duas famílias, dos dois lados?

E: O que você quiser falar.

P: Bom, o que marco assim bastante, por exemplo, a minha avó Pergher [sobrenome] era ITALIANONA, ITALIANONA né então ela falava / aquelas palavras, bem / vamo dizer, com o “a” aberto: *cama, magna* / por exemplo, de comer então ela dizia *magnar*, bem o “a” aberto. O vô Cigognini [sobrenome] era também italianão, mas o vô Cigognini conviveu mais com / onde ele morava / tinha pessoas de origem brasileira e esses brasileiros acho que influenciavam na língua dele, então ele falava mais correto, como hoje se diria, mais correto o português, então ele não ressaltava tanto vamo dizer esse linguajar do italiano, mas do / lado do meu pai da família paterna era assim bem riscado, bem marcante né, era italiano, italiano mesmo, italiano dialeto, que a gente fala italiano dialeto italiano né, não era uma língua pura porque eles também, eles não nasceram na Itália, então eles vieram da região aí de / de Guaporé /// de Guaporé e como é que era o outro município / Nova Bassano, ali perto, nessa região né, então eles falavam italiano, o meu bisavô é da, da Itália, o meu bisavô Pergher é da Itália, mas o meu avô já nasceu em Guaporé.

E: Já no Brasil?

P: Aha, já aqui no Brasil.

E: E para você, o que significa essa língua italiana?

P: Olha, tanto que eu admiro ela [língua italiana] que eu cheguei a cursar o italiano [risos] [inc.] Eu acho que é um respeito à cultura, a nossa cultura, então eu acho que quem não / quem despreza, vamos dizer / a língua italiana, tipo nós que somos italianos, estamos desprezando nossa própria cultura né, então eu acho super interessante valoriza / então eu / agora eu compreendo porque na época a gente chegava goza das pessoas que falassem o italiano, o dialeto italiano, a gente achava assim / não sabe fala, hoje eu já vejo de outra forma, hoje eu vejo [inc.] que é uma língua a mais / uma forma a mais de se comunicar.

E: E para você, o que é Língua Materna?

P: Bom, a língua materna, nós dizemos que a nossa Língua Materna é a Língua Portuguesa né / então eu aprendi que a língua materna é a Língua Portuguesa, mas / pro entendimento que nós temos hoje Língua Materna eu acho que devia ser o italiano para nós né.

E: E porque você escolheu ser professora de Língua Portuguesa?

P: Bom, eu escolhi /// por ter uma pessoa [risos] que gostaria [risos] que eu fosse colega dela [risos] /// não, brincadeira. A Língua Portuguesa eu sempre gostei realmente, mas a minha maior paixão seria a matemática / é outro extremo / mas depois que eu comecei a cursar Língua Portuguesa, eu admiro e gosto e / e gosto mais da área da gramática mesmo, então / escolhi / porque / porque gosto também.

E: Por paixão?

P: Uma paixão mesmo. Eu acho.

E: E o que a Língua Portuguesa representa para você?

P: Ai, ai / a Língua Portuguesa /// acho que a forma da gente se comunica na nossa, é a nossa língua né, nós temos que dizer mesmo que ela seja EMPRESTADA vamo dizer, mas é a nossa língua, então a gente tem que conhecer ela cada vez mais, lê muito, ela é um pouquinho COMPLICADA / a Língua Portuguesa eu acho uma língua bastante complicada / a gente tem muitas falhas na fala, principalmente na fala porque na escrita / eu // não acho que eu tenha muita falha na escrita, mas na fala / e acho que é justamente por causa dessa mistura porque a gente não aprendeu uma língua pura né / então / tem muita influência na Língua Portuguesa eu acho, na nossa língua.

E: Você disse que na sua família falavam italiano, misturavam, mas eles também faziam leituras ou escreviam em italiano ou só falavam, compreendiam?

P: Só falavam e compreendiam, a escrita era toda ela em português. O meu pai tinha uma leitura excelente, ele lia corretamente...

E: ...em Português?

P: ... em português, ele nunca / a ÚNICA coisa que eu tenho lembrança assim que ele lesse em italiano era / no Jornal Correio Rio-Grandense que vinha de Caxias do Sul e aí chegava até lá em casa porque ele era assinante e / então / tinha uma parte que / tinha uma coluna escrita em italiano e ele TENTAVA lê mas ele não conseguia lê porque...

E: ...mesmo falando...

P:... mesmo falando o dialeto ele não conseguia lê então ele lia / por exemplo / ao invés de *chi* [ki] ele lia *xi* / que é o nosso *xi* o *chi* em italiano, então ele lia as palavras conforme escritas na nossa língua porque ele aprendeu o português né.

E: Interessante!

P: Interessante ///muito interessante / e eu tentava também lê daí com ele, eu lembro que eu tentava lê aí meu pai deduzia NE, por exemplo, *chamar*, por exemplo que é de chamar né *chamar* deve ser chamar ele falava né , *xiamar* daí ele dizia, mas não é .

E: ...Porque esse jornal era escrito num italiano diferente daquele que ele compreendia...

P: É /// que ele compreendia/// porque ele era feito na verdade ele era o gramatical [italiano] de alguma região da Itália devia se /// porque /// eu lembro / essa palavra do *chiamarse*, seria do chamar né, eu lembro que ele dizia / ma *xiamar* [som de x], ma não pode *xiamar*, daí ele conseguia entende o contexto eu acho, daí ele dizia ma que dize chamar, é o chamar, né, *xiamar* daí ele falava porque o *xiamar* era o dialeto que eles chamavam.

ENTREVISTA 2

Entrevistadora: professora, em sua família, qual ou quais línguas são ou eram faladas?

Professora: Bom / quando eu era pequena / os meus avós sempre falaram italiano / mas conosco eles não falavam italiano / eles sempre procuravam fala // assim / o PORTUGUÊS por mais que fosse / bastante aquele português / bastante atrapalhado, né / por quê? / porque na época tinha bastante preconceito em relação AO ITALIANO e / aí / era feio fala italiano porque tinha / um dialeto que era só a pronúncia ficava feia e daí ia estraga o português então não se falava tanto, conosco não, entre eles sim.

E: Mas havia uma proibição ou não?

P: Não, não, não era, só que assim oh / eu tinha uma tia minha que achava feio / sabe aquele sotaque carregado // e aí quando eles queriam fala alguma coisa que nós não poderíamos saber o que era [risos] então, vem o tal do italiano, né. Daí a gente ficava meio de fora da história [risos] por isso que eu entendo bastante italiano, mas inúmeras palavras eu não entendo porque / por causa disso né /era feio então não se falava pra não estraga o português [risos].

E: E você professora, qual ou quais línguas você fala ou entende?

P: Bom / português ah / o inglês / algumas coisas e / o italiano também eu entendo alguma / o dialeto e mesmo se você vê algumas entrevistas na televisão / eu / consigo entende uma parte do que eles falam.

E: Você quer dizer entrevistas em italiano?

P: Em italiano tipo / quando eles entrevistam alguém / tipo um italiano / assim / se a pessoa fala / assim / pausadamente / eu consigo entende / o que eles falam.

E: E você poderia falar um pouco sobre sua ascendência.

P: E / tanto materna quanto paterna é italiano / dos dois lados, então a gente tinha a *NONNA* e a *VÓ* porque a vó não queria ser chamada de *nonna* [risos] então eu tinha do lado / a vó não queria ser chamada de *nonna* era uma ofensa, e a outra se você chamasse de vó não te atendia porque ela queria que chamasse de *nonna*.

E: E esse fato dela não gostar que chamasse de *nonna* tinha a ver com essa questão da proibição do italiano?

P: Sim, sim porque daí ela não era *nonna* então eu não podia / então ela falava / e assim/ o que / tipo / desde orações ela não ensinava, a *VÓ*, já o *vô* / ele me ensinava as músicas em italiano / eu cantava com ele as músicas italianas, agora com a vó não, a vó, era feio / depois quando ela tava aí / no final da vida dela né que daí que ela começo a conta e a dize / fala pra nós como era, como se dizia certas palavras mas eu já / bastante coisa eu não memorizei / tipo /

dias da semana ela me dizia e mas eu / eu tenho que pensa / não lembro assim / não tenho memorizado isso.

E: E o que representa para você essa língua italiana?

P: Hoje / eu me arrependo de não ter falado porque assim / eu percebo que eu até entendo bastante coisa que eles falam / a minha mãe até hoje / ah / quando ela conversa / tem um parente que vem aqui / então ele vem toda semana / eles sempre falam italiano / geralmente ele fala no dialeto então eu consigo entende ele / agora / quando eu vô fala / um desastre total tipo / eu falo dessa maneira / nem dialeto eu consigo / eu começo a fala e eu já misturo com o português e já não dá nada certo.

E: E para você o que é Língua Materna?

P: Olha / a minha língua materna não foi o italiano, foi o português / porque os meus pais não falavam italiano, só com os avós e daí a mãe com eles, o pai com eles, mas entre nós, conosco, não, conosco sempre foi o português, então é o português.

E: O português?

P: Aha.

E: E porque você escolheu ser professora de Língua Portuguesa?

P: [risos] Olha / primeiro / porque eu gosto muito de lê / essa parte de literatura / eu sô o tipo de professora de português que não gosta muito de gramática / infelizmente / eu gosto muito da parte de literatura e eu me encontro com a /as palavras tipo quando eu leio um livro eu gosto de vê / assim / de / perceber como foi construído aquela oração / como foi feito / como ele uso, como ele boto as palavras, uma antes da outra, de que manera [sic], o que ele quis dizê com determinadas palavras / tipo na poesia, as metáforas, enfim, essa parte eu so apaixonada por essa parte da linguagem, não aquela parte de dissecar uma frase pra tenta vê porque que é aquilo / porque que não é aquilo.

E: E o português, o que representa para você?

P: Olha é o meu objeto de trabalho né /// eu acho que / eu não so daquele tipo /// que segue muito / mesmo sendo professora de português eu não sigo o tempo todo corrigindo os alunos /// eu acho que eles têm aqueles traços que não adianta você corrigi eles porque eles vão fica inibidos em relação / eles não vão ser naturais então como eu trabalho no interior eu vi bastante traços do italiano por exemplo “apaga”, eles usam expressões para se xinga, eles jogam cartas, então eu ouço expressões, muitas vezes na hora do recreio, eu ouço expressões deles em italiano, enfim, eu acho assim / o português é uma língua muito bonita, mas ela tem que ser o mais natural possível, erros a gente tem que corrigi / aqueles mesmo que a gente vê que são gritantes / aquelas coisas assim que / que tu não / não tem como permiti / agora

aquelas falas como do dia-a-dia / inclusive quando você trabalha a gramática normativa / aquela coisa / você ensina tudo aquilo, mas você sabe que ele não vai / nunca talvez não / mas dependendo o trabalho que teve ele não vai usa aquilo / ele tem que entende e tenta pela própria palavra / formação de palavras / o que pode significa e nesse sentido, ouvi uma notícia e sabe o que ela significa, mas não sabe de cor aquele português todo polido / acho que não é para isso, minha opinião é essa.

ENTREVISTA 3

Entrevistador: Professora, em sua comunidade / família, qual ou quais línguas eram / são faladas?

Professora: São, ERAM faladas a Língua Portuguesa, mas especialmente o dialeto italiano. Os meus avós, os meus pais, eu inclusive falo alguma coisa [risos]. Eu falo e tenho // até com os alunos, às vezes, quando eles não/ não// estão atrapalhando, a gente diz: *Taci sù* [fiquem quietos], qualquer coisa assim para eles ficarem em silêncio / eu faço dessas assim em sala de aula.

E: E você professora, qual ou quais línguas você fala ou entende?

P: Eu falo a Língua Portuguesa / ah / algumas palavras do dialeto italiano e eu tenho formação em nível // de faculdade curta, dois anos em Inglês né, não tenho MAIS DO QUE ISSO de Inglês / então já trabalhei aqui na escola também, mas até a oitava série. Tenho bastante dificuldade no Inglês porque trabalhei pouco [sic], aprendi pouco na verdade.

E: O que representa para você a Língua Italiana?

P: Ah / eu acho muito bonita / eu admiro as pessoas que / sabem falar e / eu particularmente entendo mais do que falo, mas eu acho muito bonita.

E: Você pode falar um pouco sobre sua ascendência?

P: Da parte do meu pai // o / vô / ele //deixa pensar bem como é que foi // ele / eles vieram da Itália e no caminho / parece / parece que morreu a vó / a // o meu bisavô veio da Itália e no // nessa viagem morreu a vó / a bisa e aí / a minha vó teve que criar, além dos filhos dela, os irmãos do marido dela // da parte do meu pai. Eles falavam quase só italiano. E / da parte da minha mãe eu não tenho tanto conhecimento, mas eles também falavam muito italiano, são da família Signor [sobrenome].

E: Existe um livro que conta a história da família da tua mãe?

P: Tem, da família Signor e Magro [sobrenomes], eles são meio, são DESCENDENTES DE ITALIANO, não é são meio, eles são descendentes, mas eu não conheço a trajetória deles, do passado, mais da parte do meu pai porque a gente conviveu desde a infância com os vô.

E: Professora, qual é a sua Língua Materna?

P: A Língua Portuguesa.

E: Por que você escolheu ser professora de Língua Portuguesa?

P: Bom, eu escolhi / na verdade / porque era a mais PRÁTICA, a gente na época ia para a faculdade de ÔNIBUS e eu trabalhava de dia então ia para a aula de noite e também pela questão financeira, era uma das faculdades mais baratas, mas hoje não me arrependo de ter

escolhido isso. Gosto muito do que faço, SE FOSSE me aperfeiçoar hoje não sei se eu ficaria ainda na área das licenciaturas, pensaria em sair do Magistério, mas até que eu tô aqui vô fazê aquilo que eu faço com muito amor, e muita dedicação.

E: O que representa para você a Língua Portuguesa?

P: Uma diversidade muito grande, ah, é uma língua que // TEM MUITAS DIFICULDADES, mas ela é maravilhosa / gosto muito de trabalhar, leio muito e tento passar para os meus alunos essa, esse gosto pela leitura, que é pela leitura que eles vão adquirindo o vocabulário melhor, vão falar melhor, vão escrever melhor e assim vai.

ENTREVISTA 4

Entrevistador: Professora, em sua comunidade/ família, qual ou quais línguas são/eram faladas?

Professora: Na minha família normalmente eram falados o português e / alguns / o italiano / e só.

E: Seus pais, seus avós?

P: Meus avós e meus pais conversavam, mas comigo não conversavam em italiano.

E: Por quê?

P: Até isso me deixa bastante // assim / eu fico um pouco pra trás, porque eu gostaria muito de ter aprendido pra ser uma língua a mais / e / não sei por que até hoje eles não / eles preferiam fala em português né, comigo mesmo, mas eles dominam muito bem as duas línguas.

E: E você professora, qual ou quais línguas você fala ou entende?

P: FALA mesmo, português, mas já / quase que NOVENTA POR CENTO do Inglês eu domino, mas não falo fluentemente.

E: Você pode falar um pouco sobre sua ascendência?

P: Meus avós paternos, a minha vó paterna / ela era / descendente italiano se não me engano, e o meu avô era alemão e a minha / os meus avós maternos, minha vó era polaca e o meu avô era italiano / então eu tenho uma misturinha brabinha aí [risos], então eu não sei nem dizê o que eu sou mesmo, mas eu ainda me considero mais italiana / uma família bastante / costumes rígidos, mas também não trouxeram a língua italiana para dentro da família, no caso, pros netos, o que eu reprimo muito [riso nervoso].

E: O que representa a Língua Italiana para você?

P: O italiano representa a minha cultura, a minha / minha vida, eu me sinto / até os costumes das nossas comidas eram italianas, ah, polenta, o *RADICCI*, tudo isso vem a ser do / do italiano mesmo / as vestes até não porque a gente acaba mudando com o passar dos anos né, mas o que representa assim / a minha vida / eu me sinto mais italiana do que qualquer outra misturinha que eu tenha [risos] da minha raça.

E: Qual é a sua Língua Materna?

P: É na verdade o brasileiro, né, o português / não tenho contato nenhuma, não sei, não entendo, podem me xingá em italiano que eu não vo / entendo nada [risos].

E: Por que você escolheu ser professora de Língua Portuguesa?

P: É / Língua Portuguesa, na verdade porque eu escolhi, nem eu sei / quando eu fui fazer a / o vestibular era para Direito, na época, então eu / eu fiz pra Direito, consegui alcança a média,

mas as verbas não/ não cobriam o custo do Direito / eu não conseguia paga, aí eu tinha a segunda opção Letras, que foi o que eu escolhi por ser a Língua Materna e / eu sempre gostei de textos, leituras, daí foi o que me / e hoje assim / /eu posso dizê que eu fiz o primeiro semestre com a intenção de troca por Direito e hoje eu jamais troco, eu quero só cresce na minha disciplina, amo de paixão [risos], amo demais.

E: O que representa para você a Língua Portuguesa?

P: Tudo. Tudo, tudo. Eu / até me dá um / assim pra fala / [ela faz gestos para mostrar os arrepios no braço] a gente se emociona porque eu / eu relevo a minha matéria assim / ao auge, ao topo porque sem ela / é a base de tudo, né. Sem o português tu não é nada, a matemática é o português, as ciências gera o português, então você tem que trabalha bem / acredito que o português porque as outras disciplinas se desenvolvem com / como tem que se desenvolve mesmo / essa é / não troco hoje / se eu pudesse volta atrás eu faria tudo de novo [risos] com certeza.

ENTREVISTA 5

Entrevistadora: Professora, em sua comunidade/ família, qual ou quais línguas eram/ são faladas?

Professora: A Língua Portuguesa // né e / o dialeto italiano né, pelos antepassados, pelos pais, pelos avós.

E: Sua mãe fala o dialeto italiano?

P: Fala, mas aqui tem uma coisa / uma coisa que eu não gosto / não gostei que / na nossa infância ela e o meu pai falavam italiano, mas conosco nunca falaram italiano.

E: Por quê?

P: Eu não sei se isso vinha de quando que eles achavam que não podia, ou da proibição ou se foi uma // eles dois, eu sei que eles dois seguidamente / o que eu recordo é / eles tomando chimarrão de manhã / e falando italiano daí foi que a gente foi aprendendo um pouco, não de eles falarem com a gente, mas de eles / entre eles e também assim com os tios porque entre eles, eles falavam italiano, mas com a gente, minha irmã e eu nunca falavam // italiano.

E: E você, qual ou quais línguas fala?

P: EU falo a Língua Portuguesa / TENHO NOÇÕES / assim / BÁSICAS, MAS BEM BÁSICAS de Inglês e de Espanhol e o dialeto italiano.

E: Você fala o dialeto?

P: O dialeto italiano / esse nosso dialeto aqui né / que não é...

E: Mesmo eles não conversando com vocês...

P: Mesmo eles não falando, porque ficou gravado, a gente lembra, né.

E: Você pode falar sobre sua ascendência?

P: Os meus pais / o que / de onde eles vieram? assim? / bom, meu pai ele / ele é italiano, é Sampietro [sobrenome], ele nasceu em Guaporé, veio novo aqui, pra essa região /aqui pra Rondinha e / fico aqui, faleceu aqui, fazem 20 anos agora esse ano que ele é falecido. E a minha mãe, ela / ela é natural de Cruz Alta, daí ela é Manuel da Maia [sobrenome] e / mas a mãe dela é Moresco [sobrenome] / então o pai dela eu não sei se ele é italiano / não / mas a mãe dela / eles tem parece um sotaque até de caboclo / não sei / mas / a minha vó, a mãe dela, era italiana, então ela tem também bem / os traços e / e / italiano.

E: A mãe dela nasceu na Itália?

P: Não, não nasceu na Itália, não, eles são descendentes de italiano, mas não nasceram na Itália, nenhum.

E: O que a Língua Italiana representa para você?

P: Eu acho que já é uma /um norte já, né, é / uma coisa que a gente já se identifica, inclusive a minha irmã e eu já temos / há algum tempo a / cidadania italiana, né.

E: Vocês já tem?

P: Sim, nós já temos já faz algum tempo e o sonho da gente / é um dia ir pra Itália, lá pros nossos antepassados, eles eram / nossos BISAVÓS / eles eram da / daquela região de Como e, e já tem / então a gente já sabe que a gente tem a casa porque eles vieram para cá fugidos de lá. O meu avô, tanto é que o meu avô não se adaptou aqui / o meu bisavô / o meu avô ele / ele / trabalhava na Scala de Milão, a minha bisavó / ela era / como é que é / assessora ajudante de uma costureira de uma das / da / da Scala de Milão, que eles eram artistas né / e ela era / ajudava na / na / tipo uma ajudante de costureira né / de uma artista e o meu avô ELE FAZIA calçados também pros artistas né, e eles tiveram que fugi / ele era / ele era artesão né / meu avô, e quando eles vieram pra cá meu avô não se adaptou, ele dizia / e começo a bebe e vivia chorando porque dizia que lá ele fazia calçados pros artistas e aqui ele ía fazer calçado pra quem, PROS BICHOS, que era mata né / quando vieram / quem seguro / até quem seguro as pontas da família / quem agüento / foi a minha bisavó / ela era bem baixinha, mas ela era / porque o meu bisavô diz que ele aqui ele não se adaptou / ele não / imagina / veio da Itália, tinha o TRABALHO DELE, não trabalhava em lavoura e ele aqui desanimou e começou a bebe, enfim, quem seguro as pontas da família daí / era a minha bisavó, foi ela que / que / que seguro porque ele não / não / não aqui, não o que ele diz / também na realidade eles prometiam uma coisa e vinha aqui e era outra diferente né, então essa é a história que a gente sabe dos nossos bisavós que vieram da Itália.

E: Qual é a sua Língua Materna?

P: A minha é a Língua Portuguesa, né.

E: Por que você escolheu ser professora de Língua Portuguesa?

P: Bom, ser professora sempre eu /eu quis / o meu pensamento desde pequena / eu nunca me imaginei outra coisa a não ser professora, nunca. NUNCA, NUNCA, NUNCA imaginei outra coisa e aí ouve essa possibilidade, consegui fazer Magistério, porque também no tempo da gente não era fácil né / fiz Magistério aí eu fui fazer a faculdade, a primeira / a / o primeiro vestibular que eu fiz foi em Passo Fundo para Educação Artística / só que naquela época a gente tinha / pra fazer uma licenciatura / tinha que estar atuando e eu sai do Magistério com dezoito anos né, então, na / em Passo Fundo havia entrevista e logo na entrevista, eles já falaram que / tinha que estar atuando e / então diz que ali era difícil a não ser que tivesse poucos candidatos e na época HAVIA CANDIDATOS, VÁRIOS CANDIDATOS por vaga então eu não passei no primeiro vestibular.No segundo, eu fui fazer no mesmo ano, na mesma

época eu fui em Erechim e não tinha Educação artística então eu fiz Letras // e gostei, tô até hoje, sei que não é fácil agora com essa mudança / eu já me aposentei de uma matrícula, já tenho trinta e um anos de Magistério e / agora com a nova reforma / eu sou bastante TRADICIONAL, né / então / mas gosto muito do Português, claro, vejo / HOJE não é fácil, percebo que hoje não é fácil a gente lecionar, com a internet que tá aí, com esse linguajar, o internetês, essas gírias todas // pouca leitura, não é fácil, mas eu gosto muito de lecionar, gostaria DE ME aperfeiçoar mais, no momento eu não posso, mas não sei, gostaria DE ME aperfeiçoar mais na língua, acho que é bom / agora eu vejo você fazendo o mestrado e eu fiz pós / como não tinha pós em Linguística, sempre é / são poucos candidatos né / então eu fiz em supervisão escolar e mas eu gostaria de seguir Linguística / isso é o meu sonho desde que saí da / da universidade / que eu terminei em 88 em Erechim, e eu gostaria de fazer Linguística, eu gostaria do Português assim puro né / de estudar eu gostaria / só que não houve essa possibilidade assim / eu fico assim / dá aquela inveja boa sabe / ah / que sonho / que bom.

E: O que representa para você a Língua Portuguesa?

P: Ah, hoje ela representa muito, EMBORA eu saiba que a gente sabe MUITO POUCO e é que nem eu aqui em Rondinha / possibilidades não tem muita, condições de me aprimorar, de comprar muitos livros eu não tenho, agora / quando foi em fevereiro do ano passado que já houve essa reforma eu sei que eu fui para Porto Alegre e já a primeira coisa que eu fui, eu fui ver de livros, e dicionários, o básico assim né, até um livro do Ledur [Paulo Fávio Ledur lançou a terceira edição do livro Guia Prático da Nova Ortografia pela editora Age em 2009] pra eu dá uma estudada, fazer minhas pesquisas, um dicionário que a Zero Hora lançou, pra assinante tinha um preço razoável eu também comprei dá / que diz / eu procuro embora eu / o que / que me angustia / que eu sinto falta / que eu acho que o professor de Língua Portuguesa ele deve estar em CONSTANTE estudo. Então eu acho aqui, principalmente / aqui em Rondinha / eu sinto essa / essa carência, comigo, como professora de Língua Portuguesa / mas a Língua Portuguesa pra mim, é / hoje é / se tu me dissesse, me perguntaste eu não sei se eu / outra coisa / eu gosto, gosto de lecionar português e acho que sempre todos os anos, o ano tá terminando, eu acho que dei muito POUCO pros meus alunos / que a orientação que eu dei / que aquilo que eu quis ensinar / meu Deus do céu / eu acho que foi muito pouco / que tá faltando porque é muita coisa né.

E: Acho que esse é o sentimento de todo bom professor...

P: [risos] Não / é / também é a VIVÊNCIA, né / já são vários anos, mas eu gosto / hoje a Língua Portuguesa para mim ela é parte / ela faz assim / bem assim / é a minha vida também né.

ENTREVISTA 6

Entrevistadora: Professora, em sua comunidade/família qual ou quais línguas são/eram faladas?

Professora: A Língua Italiana / se ouvia muito também a Língua Alemã e / Língua Portuguesa.

E: E você, professora, qual ou quais línguas você fala ou entende?

P: Eu falo a Língua Portuguesa, mas entendo // ah / a Língua Inglesa, que eu dou aulas né, e italiano também eu entendo.

E: Seus pais falavam em casa o italiano?

P: Meus pais falavam entre eles, eles falavam né / e eu escutava, mas aprender a falar eles não // agora eles não falavam diretamente a / a / língua italiana / mas a gente / eu aprendi assim / ouvindo / eu entendia.

E: Eles falaram porque eles não falavam em italiano com vocês?

P: Não, não.

E: Você poderia falar sobre sua ascendência?

P: A minha ascendência toda ela é italiana, os / os avós todos eles são // vieram da Itália / os bisavós e vieram para cá // os bisavós vieram e depois os avós vieram para cá, pra Garibaldi, pra lá.

E: O que representa para você a Língua Italiana?

P: A minha família, né, parece que é / a terra que a gente, né / tem alguma coisa a ver com a gente né / lembra dos avós / faz parte da família.

E: Qual é a sua Língua Materna?

P: Português // desde pequena é sempre a Língua Portuguesa, né, como eu falei, a Língua Italiana a gente entende, né / ALGUMAS PALAVRAS NÃO, mas / mas a língua mesmo que a gente fala desde o início é a Língua Portuguesa.

E: Por que você escolheu ser professora de Língua Portuguesa?

P: Porque eu tinha muita dificuldade na minha infância, na adolescência, não aprendia né / e assim achei que, que eu ia gostar, né, daí eu já fiz Língua Inglesa para ter duas línguas, mas era pra isso mesmo.

E: O que representa para você a Língua Portuguesa?

P: Nossa pátria, né / é a nossa língua, o nosso dia-a-dia, né / saber fazer concordância e tudo mais que a gente precisa no nosso dia-a-dia né, é a nossa / língua é importante né, pra nós, no nosso dia-a-dia também.

ENTREVISTA 7

Entrevistadora: Professora, em sua comunidade/ família, qual ou quais línguas são/eram faladas?

Professora: O italiano e o Português.

E: Por quem?

P: Os meus pais falavam italiano, mas com nós eles falavam só o português.

E: Por quê?

P: Era a maneira de eles nos ensinar a gente, acho até que eles preferiam falar o português / falavam O PAI E A MÃE ENTRE ELES FALAVAM / em italiano / mas com nós eles falavam só em Português.

E: E você, professora, qual ou quais línguas você fala ou entende?

P: O português.

E: Você pode falar um pouco sobre sua ascendência?

P: A minha ascendência é italiano, né // meus avós italianos e os meus pais, [inc.] são italianos também.

E: Eles vieram da Itália?

P: Eles vieram da / eu realmente sei que eles a minha mãe diz / eles moravam em Guaporé, mas devem ter descendência italiana.

E: Você sabe alguma coisa da história deles?

P: Da história italiana? Olha eu lembro assim / ah / o que representa pra nós? Ah / da cultura italiana / ah / da cultura deles / a FÉ RELIGIOSA que / pra eles, quando eles chegaram, eles queriam construí / a gente pensa em escola / para eles era a IGREJA, porque eles se reuniam na igreja para LER AS CARTAS que vinham da Itália e // assim mais / a cultura / a gente / eles / nós devemos assim / eles deram para nós assim o trabalho, a cultura do VINHO que pra eles, naquele tempo, a minha mãe contava e o meu pai também que eles queriam construir as igrejas e não tinham nem água para fazer o cimento então eles trocavam POR VINHO / e / daí assim / para eles a igreja era a FÉ RELIGIOSA e daí cada comunidade, ela [inc.] um santo que ficou padroeiro da comunidade deles.

E: Interessante. Eles se reuniam para ler as cartas?

P: Sim, em italiano, as cartas QUE VINHAM DA ITÁLIA.

E: Eles tinham comunicação com...

P: É, daí a alimentação né, a alimentação nós até hoje é italiana / o que mais // e // os hábitos né, o trabalho pra nós assim / a experiência de vida deles né, a experiência de vida, os

exemplos // porque o italiano trabalhou muito E TRABALHA né, então os exemplos de vida, de trabalho e a fé.

E: Qual é a sua Língua Materna?

P: O português.

E: Por que você escolheu ser professora de Língua Portuguesa?

P: Olha, primeiro por gostar muito de ler e também por achar importante ter um vocabulário / um bom vocabulário pra saber se expressar tanto oral como escrito porque acho que a pessoa que escreve DEZ PALAVRAS e não escreve corretamente, ela / assim / não vai ser vista como uma pessoa culta e hoje pra ter um bom campo de trabalho, a pessoa tem que ser valorizada pelo que lê e escreve E SE EXPRESSAR BEM TAMBÉM né / hoje numa entrevista para o trabalho as pessoas, elas observam muita né, tanto a língua oral como a escrita.

E: O que a Língua Portuguesa representa para você?

P: Eu acho assim oh, é muito importante para todas as disciplinas olha / a / primeiro / a pessoa precisa aprender a falar e escrever corretamente para poder se desenvolver nas outras / se preparar para as OUTRAS DISCIPLINAS e para ter uma boa profissão.

E: Professora, você poderia me explicar melhor a história da troca da água pelo vinho na construção da igreja?

P: Sim, porque NÃO TINHA ÁGUA e eles queriam construir porque hoje, a gente pensa em escolas, em centros, em parques e pra eles O IMPORTANTE era construir A IGREJA e então eles queriam / eles não tinham a água e queriam vender até o vinho em troco da água para construir as igrejas // aha / e daí por isso que eu estava falando que A FÉ religiosa / a religiosidade deles é o ponto fundamental DA IMIGRAÇÃO ITALIANA, a gente lembra do vinho, da alimen..., das comidas típicas né, mas assim / a fé você pode observar quando a gente passeia lá pra Bento [Bento Gonçalves], pra Caxias [Caxias do Sul], eles têm cada um o seu padroeiro e isso veio da Itália.

E: Você cultivava outros costumes italianos além da fé?

P: Costumo / o trabalho, o / os hábitos alimentares, tudo preparado né e eu faço mesmo, as comidas típicas italianas eu preparo.

Continuação da conversa após a entrevista. Momento em que a professora pensou estar desligado o gravador:

P: Se meu pai tivesse vivo / nos dias que chovia o pessoal vinha até na minha casa / os jovens / pra o pai contar todas as histórias dele, desde o trabalho, o tempo da juventude, os bailes // os bailes [inc.] que antigamente faziam no paiol né, porque não tinha lugar né / o pessoal se

reunia e daí eles GOSTAVAM TANTO que eles vinham até minha casa nos dias de chuva porque o pai não trabalhava, pra ouvir o meu pai contar as histórias.

E: Ele contava histórias...

P: Dos antepassados dele, ele faleceu com setenta anos e a memória dele de criança, desde que ele trabalhava / ele não pôde estudar porque ele teve que trabalhar, puxa leite pro meu avô e ele aprendeu sozinho a ler e escrever e até os 70 anos ele lia jornal, ele estava sempre assim / ele cresceu, cresceu, mas a mentalidade dele // assim, ele convivia / ele cresceu quando criança com jovens, com jovens e adultos, ele gostava e o dia que ele faleceu eu escrevi isso que o meu pai era apaixonado pelas crianças, pela juventude, então ele sempre gostou muito de contar e assim oh / ele não gostava / ele estava triste em ver as pessoas comprarem as coisas ou pedirem pra alguém capina, planta porque ele dizia que A GENTE DEVIA FAZER, VALORIZAR E TRABALHAR, o meu pai pelo trabalho...

E: ...isso ele aprendeu com o pai dele?

P: Com o pai dele e ele aprendeu, desde criança ele teve que / pra ele ter a terra ele teve que trabalha, pra ter como se diz comprar, porque ele não ganhou, meus pais, meus avós eram pobres, tinham muitos filhos e ele teve que trabalha e depois de casado teve dez filhos e daí ele trabalhou para colocar todos.

E: Por isso, profe, você fala no italiano como trabalhador?

P: É, mas assim o que a gente lembra e deve levar o exemplo como / esse exemplo de vida, de trabalho, né, de vivência, de valorizar a cultura para assim VOCÊ FAZER, a minha mãe hoje ela gosta que eu faça massa, que eu faça a bolacha, que eu faça o pão ela não admite compra, porque além de saudável né, valoriza o trabalho, ela tem oitenta e dois anos ela faz o pão, ela faz o queijo / ela faz tudo // a cultura italiana assim oh, ela valoriza muito e eu também, me dizem que eu trabalho demais, mas eu trabalho porque eu gosto e gosto de ter as coisas assim EU preparar, fazer para ter uma alimentação saudável também.

E: E pra você pro, é um orgulho dizer que você é italiana?

P: Eu me orgulho muito em ser italiana e assim em saber que EU CONQUISTEI o meu espaço, na minha casa não tem empregada, eu trabalho fora, mas EU preparo e faço porque gosto.

ENTREVISTA 8

Entrevistadora: Professor, em sua comunidade/família, qual ou quais línguas eram/ são faladas?

Professor: Bom, o português né / o [inc.], mas na minha família nós falávamos bastante o dialeto, o / como é que é /o italiano, né ah // que hoje não sei, mas não é a tal língua assim ah, a verdadeira / o italiano né / ah / mas o Vêneto, dizia o meu / meu falecido vô né e se falava-se bastante essa / essa língua e depois com o passar do tempo, né / o português // ele entro e hoje praticamente quase / o / esse dialeto é pouco falado, né, praticamente assim / o português e esse // o dialeto // esse italiano, né, não sei se é isso, ta bom.

E: E você, qual ou quais línguas fala ou entende?

P: Bom, português como professor de português né, ESSE DIALETO / estudei alguma coisa assim de ESPANHOL, né, INGLÊS // na época de seminário, que eu estive no seminário, FRANCÊS, né / LATIM // até o / estudávamos O GREGO, alguma coisa de grego, quer dizer, hoje eu não falo isso, né, mas a gente teve essa oportunidade de / de estudar no seminário essa parte ali e, diga-se de passagem, uma época assim que pra mim foi // bastante ah // proveitosa e tenho que agradece muito a / essa época de seminário que é onde a gente aprendeu a ser gente e fala muita coisa né, uma pena que o dinheiro foi / a gente não teve essa oportunidade de prosseguir, mas senão o italiano né / a gente estudo, o italiano assim bastante profundo no seminário, né /quer dizer tive assim a oportunidade até de conhecer / bastante línguas / ouvir pessoas falar né e foi proveitoso pra mim.

E: Fale um pouco sobre sua ascendência.

P: Bom // o italiano, né, o pessoal que / da Itália / meu avô, bisavô, né, eles falavam muito desses lugares que eles vieram, ali de Guaporé, essa região aí e eles vieram // toda minha família assim são de origem italiana, da Itália, né.

E: Eles falavam italiano em casa?

P: Falavam, FALAVAM BASTANTE, não tinha quase assim // o português, era tutto italian, quer dizer, não tinha / meu avô, meu bisavô dificilmente ouvia-se falarem na / na Língua Portuguesa né, o português, era italiano verdadeiro assim, né falavam praticamente // um português, o italiano bastante até profundo né, sei lá, né, se, desses lugares mais antigos né, que eles vieram, Bento Gonçalves, Guaporé, essas regiões mais // de i posti vecchi.

E: O que representa para você a Língua Italiana?

P: Ah, hoje bastante né, porque é uma / toda uma história, né // todo um / né um passado desse pessoal que veio né e é uma verdadeira / até inclusive MEUS GURIS enquanto eu falo

em casa esse DIALETO NÉ, eles ficam atentos né porque eles não / até praticamente, assim, do vô eles chegam / e o vô fala mais o português agora, não aquele italiano, então eles não tiveram assim um conhecimento / até inclusive até eu gostaria que pelo menos um fizesse curso de espanhol, italiano né, pra se aprofundar, mas eles ficam bem atentos quando a gente fala essa língua né.

E: Qual é a sua Língua Materna?

P: Ah, eu acho assim, acho não, tenho certeza o /o português né em primeiro lugar e o italiano né, essas duas línguas acho que correm juntas uma pelo / pelo passado, o italiano né, e outra a gente se formou na Língua Portuguesa né e trabalho com o português assim, de tantos anos e a gente defende, mas eu considero assim o italiano essencial pelo passado como eu disse né, pelos meus avós, meus pais, bisavós e pela cultura né, desde // lá da Itália a gente tem assim ah // até vontade de conhecer, e pelo pessoal que / que vem de lá e conta essas histórias né, quem sabe um dia se a gente tiver essa oportunidade de conhecer a Itália né por ser assim um país próximo ao nosso, o Brasil e essas duas culturas são assim fantásticas né.

E: Por que você escolheu ser professor de Língua Portuguesa?

P: Ah, ali começou desde criança, eu gostava bastante de ler né e assim eu pegava em casa / o pai não tinha muito assim // vinha com os jornais do mercado né que enrolavam aquelas mercadorias e a gente pegava // aqueles jornais e ia lendo né, buscando, que revistas a gente de pequeninho não se tinha condições, jornais mesmo ainda, então a leitura assim depois quando fomos à escola né e aí nós tivemos a oportunidade de ter livros, um pouco de livros a gente tinha // no segundo grau ali melhorou bastante, a Professora Eida Cardozo ela / eu era muito fã dela na Língua Portuguesa né /e começo ali e com o passar do tempo veio a faculdade e eu escolhi Letras assim por me dar muito bem na questão de / de textos, elaboração de textos, redação eu gosto bastante desse / trabalho inclusive, verbos né, que é uma questão bastante que eu adoro, verbos da Língua Portuguesa, mas a questão texto foi o que assim me chamou a atenção, [inc.] texto e leitura né, hoje a leitura acho, acho não, tenho certeza que é a principal fonte de conhecimento e nossos alunos é uma pena que nossos alunos estejam assim // esquecendo esse lado, você vai pra faculdade, você vai pra um concurso / ah / tudo esses / [inc.] aborrecimentos / [inc.] de aprovação, de reprovação vem da questão do conhecimento de leitura, esse pessoal não lê né e isso aí leva na testa, como se diz né.

E: O que a Língua Portuguesa representa para você?

P: Ah, representa tudo né / eu como professor de Língua Portuguesa, eu a defendo e procuro assim me aprofundar cada vez mais esses conhecimentos, DAR tudo o que eu sei pro meu

aluno / pra sociedade enfim, acho que tá faltando pra nossa / nossa / nosso Brasil mesmo é / amar um pouco mais a nossa língua né, acho que tá muito esquecido, se tem preocupação com muita coisa e se esquece a língua que a gente fala né.

ENTREVISTA 9

Entrevistadora: Professora, em sua comunidade/família qual ou quais línguas são/eram faladas?

Professora: Ah, a Língua Italiana, o dialeto na verdade, e a Língua Portuguesa também, bastante mesclada com o italiano.

E: E você, qual ou quais línguas você fala?

P: Eu falo a Língua Portuguesa, mal [risos] e falo o dialeto do italiano também todo misturado com a Língua Portuguesa [risos] / é verdade.

E: Qual é a sua ascendência?

P: A minha ascendência é italiana de pai e de mãe e / não vou explicar mais porque pela minha / pela minha pronúncia vocês vão perceber [risos].

E: O que representa para você a Língua Italiana?

P: Ah, representa toda a minha história na verdade, que eu guardo com carinho em fotos, em cartas, em, em conversas com os antigos e eu gosto muito também de conversar com eles no nosso dialeto aqui / para que eles tenham mais liberdade/ de conversa com a gente.

E: Você aprendeu com seus pais a falar em italiano?

P: Aprendi com meus avós, é / eu morei com os meus avós e os primeiros anos da minha vida eu guardo muitas e muitas palavras que eles me ensinaram.

E: Nunca teve nenhum problema quanto a ensinar...

P: Não. Não. Eu aprendi, não, eu aprendi enquanto eles falavam comigo.

E: Qual é a sua Língua Materna?

P: A minha Língua Materna? É a Língua Portuguesa? A Língua Portuguesa que nós aprendemos na escola, né.

E: Por que você escolheu ser professora de Língua Portuguesa?

P: Na verdade eu não escolhi, a Língua Portuguesa que me escolheu [risos]. Eu fui pra / pra me escrever na faculdade, na Universidade de Erechim pra História e Geografia e quando eu cheguei lá meus colegas me disseram: olha, tem muita gente pra essa disciplina e português tem menos, você não quer se escrever para Língua Portuguesa? [risos] e aí como eu era assim MUITO, MUITO VOCACIONADA, [ironia] na hora eu mudei de História e Geografia pra Língua Portuguesa [risos].

E: E se arrepende, profe?

P: Não, nem um pouco, depois eu vi que realmente era, era a minha / a minha // a minha linha de trabalho, por isso que eu digo que certas coisas elas não acontecem por acaso na vida da gente.

E: O que a Língua Portuguesa representa para você?

P: Eu gosto muito da palavra, eu acho que a palavra, ela tem uma simbologia e uma representatividade na vida da gente muito grande, tanto que eu me apaixonei pela / pela Língua Portuguesa e depois disso eu fiz pós em leitura, foi ali que eu aprendi a gostar de livros, de histórias, de / de, então eu penso assim oh, que a Língua Portuguesa é o elo que existe entre as pessoas, porque é a maneira como a gente fala. Claro que existem outras línguas, mas pros menos letrados, pros que têm menos condições resta só a Língua Portuguesa e eu diria o seguinte, Paula, que eu, eu / tenho uma defesa que é muito minha e muito particular que língua é aquela que você fala e que você entende e que você se faz entender.