

REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO SUJEITO/LÍNGUA DIVIDIDA, PELO VIÉS DA HIPERCORREÇÃO

Elizete Beatriz Azambuja – UEG/DINTER/UNEMAT/CAPES/UNICAMP

Este artigo é fruto de reflexões que estou realizando há algum tempo. Como professora de Linguística, tive/tenho a oportunidade de orientar alguns trabalhos de iniciação científica e de conclusão de curso. Nesse espaço, juntamente com alunos/as, venho discutindo sobre a relação constitutiva entre sujeito/língua.

Na universidade, se por um lado, presencio a recorrência de enunciados sobre a linguagem de nossos alunos: eles “não sabem falar/ escrever, falam/escrevem tudo “errado”, por outro, percebo diferentes casos de *hipercorreção* sendo produzidos por professores, funcionários e alunos.

Na perspectiva em que pretendo desenvolver o presente trabalho, a definição para hipercorreção, construída há algum tempo por lingüistas, conforme se vê no *Dicionário de Lingüística* é, no mínimo, equivocada, insuficiente, por tratar como “natural” a distribuição política das línguas, reafirmando o ideal de língua e trazendo a imagem de um sujeito que tem domínio do seu dizer:

Correção ‘acima do nível da linguagem urbana’. Fenômeno lingüístico que consiste na busca excessiva de correção – na fonética, na acentuação, no uso de termos -, que acaba por levar a pronúncias e a usos incorretos, por temor de incidir em erros populares. É do domínio da sociolingüística, freqüente em casos de pessoas que ascendem a uma nova classe social, por motivos sócio-econômicos (mudança para a cidade, casamento com pessoa de outra classe, enriquecimento, etc.). (DUBOIS et al., 1993, p. 323-4). (grifos dos autores).

Preocupo-me em salientar que não estou tratando de um sujeito consciente do enunciado que produz. Ao contrário, penso na hipercorreção como uma marca formal da relação que o sujeito tem com a própria língua, construída ideologicamente.

Como avançar, então, na compreensão dessas questões do ponto de vista político, histórico, ideológico, saindo do individual? Já se sabe que é o imaginário funcionando que possibilita a freqüente (re)produção de enunciados como esses. Porém, como se produziu historicamente esse imaginário no espaço das línguas e do saber sobre as línguas, dentro e fora da Escola?

Remeto-me, novamente, a Guimarães quando sustenta que não há igual direito a dizer, por exemplo, [mutio] ou [muito]. O direito à palavra é distribuído de tal maneira que ele é um para os que dizem a segunda forma e é outro para os que produzem a primeira. (GUIMARÃES, 2005, p. 21).

Há, em nossa sociedade, modos de falar que são autorizados em contraposição a outros que são interditados, ou censurados¹. Não há permissão para alguns falarem em determinados lugares sociais. Podem falar com seus familiares, amigos, colegas, no entanto, não podem falar como jornalistas, na televisão, por exemplo.

Assim, esta discussão parte do princípio de que:

- falar é uma prática política, no sentido largo do político, quando se consideram as relações históricas e sociais do poder, sempre inscritas na linguagem. (ORLANDI, 2002, p. 95).
- os espaços de enunciação são espaços divididos desigualmente, de disputa pela palavra. (GUIMARÃES, 2005, p. 24).
- falar Português no Brasil é falar uma língua que são várias (...) uma língua dividida, de tal modo que ela é uma e é diferente disso (...) esta divisão é marcada por uma hierarquia de identidades. Ou seja, esta divisão distribui desigualmente os falantes segundo os valores próprios desta hierarquia. E aqui pode-se ver como a Escola, entre outras instituições e instrumentos, é fundamental na configuração do

¹ *Censura* é aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura, conforme Orlandi, em seu livro *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*: “Não se pode dizer aquilo que (se poderia mas) foi proibido” (1995, p. 108).

espaço enunciativo de uma língua nacional, no nosso caso o Português, ou seja, a Escola é fundamental no modo de dividir os falantes e sua relação com a língua. (GUIMARÃES, 2005, p. 21).

Considerando os pontos acima colocados, penso que fazer uma discussão sobre a hipercorreção numa perspectiva discursiva contribui para melhor compreender os aspectos político-ideológicos que constituem a relação do sujeito com a língua.

1. Alguns pontos sobre a Análise de Discurso: teoria que sustenta a reflexão proposta

Para a discussão sobre o que me proponho fazer, busco fundamentos teórico-metodológicos da Análise de Discurso de linha francesa (AD, de agora em diante).

Essa teoria que tem o discurso como objeto foi inaugurada por Michel Pêcheux, na França, nos anos 60 do século XX. O interessante é que a AD, ao mesmo tempo, em que articula conhecimentos de três áreas: lingüística, psicanálise e marxismo, questiona a cada uma delas pelo que deixaram de lado. A partir daí, propõe a reflexão sobre a relação constitutiva entre língua/sujeito/história. (ORLANDI, 1999, p.20).

Essa é uma teoria que não se prende a regras e à gramática: nela “não se privilegia nem o ‘formal’ nem o ‘conteúdo’, mas a forma material (que é lingüística e histórica) do sujeito e do sentido” (ORLANDI, 1990, p. 245). A AD critica o a-historicismo e o caráter subjetivista de algumas teorias da linguagem. Em outras palavras, critica as interpretações mecanicistas, que tomam as regras como produtoras de todas as formas da língua, e as que afirmam que o sujeito é o dono absoluto do seu dizer.

Considero que, na trajetória percorrida pelas idéias lingüísticas, a AD avança em relação às demais teorias, no sentido em que se define como “um dispositivo teórico que visa apreender (analisar) gestos de leitura” (ORLANDI, 1994, p. 14). Nessa perspectiva teórica, os conhecimentos sócio-históricos e ideológicos são indissociáveis dos conhecimentos lingüísticos. A ideologia e a situação sócio-histórica são introduzidas através da noção de sujeito, trazendo para a reflexão as questões de poder e das relações sociais.

Na perspectiva da AD, há uma discussão bastante produtiva quanto à relação entre texto e discurso, visto se considerar o texto *não* como unidade estática, mas como processo de significação. Assim, o texto não é definido como um conjunto de frases, uma simples palavra pode ser um texto. Por não ser uma soma de frases, não é a sua extensão que o define. Ele é um espaço simbólico que se relaciona com o contexto e com outros textos. Nasce de determinados textos e está sempre indicando para outros.

Podemos relacionar o texto ao conjunto de outros textos possíveis, nas mesmas *condições de produção* que, de acordo com Orlandi,

incluem os sujeitos e a situação. A situação por sua vez, pode ser pensada em seu sentido estrito e em sentido 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. (ORLANDI, 2006, p. 16).

É possível dizer, ainda, que o texto é considerado a unidade da análise de discurso; é a totalidade que serve como ponto de partida na análise da estruturação do discurso. Não é visto como um produto, mas como um processo e as suas condições de produção, a sua relação com a exterioridade, mais do que fundamentais, são constitutivas.

Em relação ao que é *discurso*, Pêcheux o define como efeito de sentido entre locutores. Não como transmissão de informações, mas fazendo parte do funcionamento social geral. Sendo materialidade específica da ideologia e a língua sendo a sua materialidade, podemos dizer que o discurso é o ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos lingüísticos.

A discursividade não tem o limite do texto e a AD inscreve-se em um quadro que articula o lingüístico ao sócio-histórico e ideológico, porque a linguagem, enquanto discurso, é compreendida

como um modo de produção social. Sendo um estado discursivo de um processo mais amplo, o discurso não tem início nem fim, pois é “uma palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”.(ORLANDI, 1999, p. 15). E por essa mesma razão “não é fechado em si mesmo e nem é do domínio exclusivo do locutor: aquilo que se diz significa em relação ao que não se diz, ao lugar social do qual se diz, para quem se diz, em relação a outros discursos”.(ORLANDI, 1996, p. 83).

Há várias noções que sustentam o campo da Análise de Discurso, porém recorto aquelas que se encontram mais diretamente relacionadas com a reflexão sobre a linguagem, isto é, sobre a relação sujeito/língua que pretendo fazer. Dentre essas noções teóricas, considero ser relevante a noção de memória para que possamos entender os gestos de interpretação inscritos no material de análise. Nesse sentido, Orlandi coloca que o que garante a interpretação é a memória, sob dois aspectos:

a) *a memória institucionalizada*, ou seja, o arquivo, o trabalho social da interpretação em que se distingue quem tem e quem não tem direito a ela; e b) *a memória constitutiva*, ou seja, o interdiscurso, o trabalho histórico da constituição da interpretação (o dizível, o repetível, o saber discursivo).(ORLANDI, 1996, p. 67-68).

É entre a memória institucional e os efeitos da memória que a interpretação se faz. Desse modo, se por um lado há o congelamento de sentidos na repetição, por outro há a possibilidade do sentido vir a ser outro.

Além da noção de memória, a de ideologia é básica para o entendimento do processo de constituição do discurso. Parafraseando Orlandi (2001, p.45-50), a ideologia, na perspectiva em que me inscrevo, é interpretação do sentido em uma direção. Há uma injunção a determinada interpretação que sempre se apresenta como sendo *a* interpretação. O sentido aparece como evidência, como se ele estivesse já sempre lá. Interpreta-se e, ao mesmo tempo, nega-se a interpretação. Para Pêcheux (1995, p. 162), é o funcionamento da ideologia em geral que interpela os indivíduos em sujeitos de seu discurso e “fornece a ‘cada sujeito’ sua ‘realidade’, enquanto sistemas de evidências e de significações percebidas-aceitas-experimentadas”.

O funcionamento ideológico faz com que não se questionem os sentidos que são produzidos. Todavia, a filiação a uma teoria como a AD possibilita um olhar de estranhamento àquilo que é tratado como natural, evidente. Lê-se/ouve-se muitas e repetidas vezes que “é natural não se cumprir a palavra! É natural só pensar em si próprio! É evidente que os pobres são pobres porque não batalham o suficiente, que os índios mereçam ser excluídos, porque são preguiçosos e invadem a terra dos não-índios, que os negros só sabem sambar, que os homossexuais devem ser eliminados..”, entre outros tantos enunciados recorrentes. Por outro lado, também lê-se/ouve-se que “é evidente que alguns falam ‘certo’ e outros ‘errado’”, que tem aqueles que “não sabem falar”. É possível observar, no nosso cotidiano, a hierarquização que se (re) produz ao conceber as práticas lingüísticas em nossa sociedade. Nessa perspectiva, o que é considerado “língua” é o registro formal das pessoas escolarizadas. A partir daí, constitui-se o modo repressivo de tratar os sujeitos que se expressam com “as línguas coloquiais de pessoas não escolarizadas” (GUIMARÃES, s/d, p.6).

A noção de formação discursiva (FD, de agora em diante) também é fundamental para se compreender o processo discursivo que pretendo analisar. Assim, trago, aqui, como M. Pêcheux trata desta noção: “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito”. (PÊCHEUX, 1995, p. 160). Desse modo, “as palavras, as proposições, expressões recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas” (ORLANDI, 2006, p. 17).

Sobre a constituição do *corpus*...

Em relação ao *corpus*, lembro que para a AD ele vai se constituindo, à medida que se procede a análise. Isso significa dizer que não o temos pronto, completo. Nem a análise acontece em etapas estanques, pois, conforme Orlandi:

a delimitação do *corpus* não segue critérios empíricos (positivistas), mas teóricos. (...) a exaustividade deve ser considerada em relação aos objetivos e à temática e não em relação ao material lingüístico empírico (textos) em si, em sua extensão. Esse material se organiza em função de um princípio teórico, segundo o qual a relação entre o lingüístico e o discursivo não é automática, não havendo biunivocidade entre marcas lingüísticas e os processos discursivos de que são os traços (as pistas). (ORLANDI, 1998, p. 10).

Diante da incompletude do *corpus*, é necessário fazer “recortes” nos quais buscarei encontrar os pontos que me possibilitem compreender os processos discursivos que estão em jogo. Segundo E. Orlandi (1996, p. 139), recorte é *uma unidade discursiva: fragmento correlacionado de linguagem e situação*. Assim, nos recortes recolhidos, observarei as seqüências que apontam para os processos discursivos que serão objeto deste estudo.

Nesse sentido, buscarei enunciados que representam a discursividade que constitui a nossa sociedade. Nesta perspectiva, remeto-me à Payer quando afirma que o modo como uma sociedade, um povo, produz sentidos encontra-se marcado no modo como ele fala a “sua” língua, ou melhor, a língua que lhe é dado falar por sua história. (PAYER, 2006, p. 39).

Para se proceder uma análise é necessário relacionar os enunciados que constituem os textos com o contexto sócio-histórico e ideológico em que são produzidos, trabalhando o discurso na sua indissociabilidade lingüístico-sócio-histórico-ideológica. Conforme Orlandi,

a análise de discurso aponta, pois, para novas maneiras de ler, para outros gestos de leitura, outra escuta, sustentada por dispositivos teóricos e analíticos que nos permitem não apenas nos reconhecermos no que lemos (ou ouvimos) mas que conheçamos o modo como os sentidos estão sendo produzidos e as posições sujeito se constituindo na relação do simbólico com o político. Sim, porque a análise de discurso trabalha com as relações de poder simbolizadas. (ORLANDI, 2006, p. 28).

Assim, pretendo tomar o material que constituirá o *corpus*, para perceber de que modo o sujeito falante está sendo interpelado-assujeitado em sujeito de seu discurso. Conforme coloca Courtine, é no interior de uma formação discursiva que se constitui “um sujeito universal que garante/sustenta aquilo que alguém conhece, pode ver ou compreender”.² (COURTINE, 1982, p. 36). Além disso, é necessário levar em conta que todo gesto de interpretação se caracteriza “pela inscrição do sujeito (e de seu dizer) em uma posição ideológica, configurando uma região particular no interdiscurso, na memória do dizer”. (ORLANDI, 1996, p. 100).

Assim, sustentada por essa teoria, lerei os enunciados que constituem o material, observando os casos de hipercorreção como traços que denotam a relação sujeito/língua dividida (ou não?) nas práticas de linguagem das pessoas envolvidas na pesquisa.

2 Tomando alguns enunciados sobre a língua para um princípio de análise

[...] sob um aparente amor à linguagem, nossa sociedade vigia e condiciona as formas de dizer e falar, sobretudo através dos métodos tradicionais de ensino e das práticas médicas e terapêuticas normativas. (MORATO, 2006, p. 67).

Na relação dos sujeitos com a língua, importa dizer que não há uma forma de censura em relação ao preconceito sobre o modo como as pessoas falam. Ao contrário, é permitido ser preconceituoso, é permitido rir da forma como se expressam as pessoas que não fazem parte do grupo cujos falares são legitimados.

² Cf. Courtine, 1982, p. 36/ trad. nossa.

Atualmente, “a mídia junta-se de maneira decisiva aos instrumentos que organizam o espaço de enunciação, juntamente com a Escola, a gramática e o dicionário” (GUIMARÃES, s/d. p. 9).

Em textos que retratam preconceito em relação a índios ou negros, há uma maneira de falar em que o enunciador restringe o próprio dizer, possibilitando perceber o funcionamento da *censura*: “não posso falar além disso”, “existem outros sentidos que não podem aparecer”, ou ainda, “esses são os sentidos permitidos nessa sociedade” (AZAMBUJA, 2005, p. 37). Porém, o que observamos é o fato de se discriminar pessoas sem nenhuma censura. É prevista a punição, em nossa sociedade, àqueles que discriminam o negro, mesmo que seja uma punição sem efeito prático-material, mas ninguém sofre sanções por fazer chacota do modo como alguém fala.

Em relação às possibilidades de dar sentido ao modo como o outro se expressa, trago um comentário sobre a contribuição da disciplina “Linguística” na formação de uma aluna do curso de Letras/UEG: “Aprendi a *tolerar os erros* das outras pessoas, no momento que conversam, pois *ninguém fala errado*, dependendo do grau de escolaridade de cada um”. (grifos meus).

Há diferentes vozes ecoando nesse recorte. Por um lado, há uma voz que fala sobre a existência de erros, os quais “aprendeu a tolerar”. Por outro, a “contradição”: ela nega a existência de erros: “ninguém fala errado”.

É isso que vemos acontecer com a inclusão de uma outra discursividade, a partir da Linguística, considerando que não há uma historicização das condições de produção do falar “diferente”. Concordamos com Payer quando argumenta que é necessário uma “postura diferente de ‘respeitar’ silenciosamente toda e qualquer forma linguística e de ensinar o sujeito-aluno a ‘adequar-se’ linguisticamente às diferentes situações sociais” (PAYER, 2007, p. 122). Isso porque o sujeito é constituído pela língua e não consegue se despir da materialidade da língua, simplesmente, por ter mudado de contexto social.

A seguir, apresento alguns recortes de entrevistas³ que tratam da relação do sujeito com a língua. Quando as pessoas envolvidas na pesquisa foram questionadas sobre a existência de uma fala “correta” em contraposição a uma “errada”, disseram que, realmente, acreditam que exista, como é possível perceber na seqüência discursiva produzida por um senhor de 70 anos: “[...] É lógico! Tem pessoas que falam o português praticamente sem erro, e outras que simplesmente não sabem o português, não aprenderam. Então, isso é uma coisa lógica”.

Assim, o sujeito se inscreve em uma FD que concebe o português aprendido na escola como ideal de língua. Nessa FD, a linguagem dos desescolarizados é uma forma “errada”, ou seja, é desconsiderada. A idéia de um português “correto” remete à idéia de prestígio.

Há um trecho de entrevista feita com uma jovem graduada em Direito, ao responder se acreditava que existem algumas pessoas que falam corretamente e outras que falam errado: “Eu acho que tem o certo, o correto, mas é difícil achar quem fala assim: certinho, do jeito que tem que ser falado mesmo.”

Na FD em que se inscrevem, tanto o senhor de 70 anos quanto a jovem, acima citados, há uma atribuição de juízo de valor em relação aos diferentes falares. Assim, independentemente da faixa etária, nessa inscrição ideológica, há o “certo” e o “errado”, um “português correto”, “um falar ideal”, inalcançável. Inconscientemente, tratam da “língua imaginária”, *a que os analistas fixam na sua sistematização, a língua fluida é a que não pode ser contida no arcabouço dos sistemas e fórmulas.* (ORLANDI, 1998, p. 34).

Também é necessário enfatizar que em relação à língua há

[...] toda uma série de pré-construídos que circulam pelas diferentes classes sociais, formando um bloco aparentemente homogêneo e coeso. [...] os locutores têm como uma capacidade “natural” para hierarquizar as produções do falante de uma sociedade, distribuindo-as, também naturalmente, entre as diferentes classes sociais e atribuindo como causa dos erros e faltas, o locutor. (SILVA, 2007, p. 157).

³ Os enunciados citados fazem parte de uma pesquisa de iniciação científica que foi por mim coordenada em 2006.

Pagotto (2007, p. 36), tratando sobre a universalização do acesso à escrita, afirma que, “ao universalizar a língua, submetem-se *todos* os falantes ao processo normativo. *Todos* passam, então, a ter que responder pela língua que falam e pela língua que escrevem”. (PAGOTTO, 2007, p. 36). (grifos meus).

Não raro o sujeito tem uma imagem de que a língua que fala não é “a” língua e pede desculpas por isso: “A! Desculpe-me pelos erros de português é que eu estudei só até A! deixa pra lá . Thau. Thau.” (enunciado produzido por um reeducando do Centro de Inserção Social ao qual farei referência mais adiante). Patativa do Assaré também traz em seus versos a relação entre a escolarização e o “bem falar” em contraposição à falta de escolarização e, conseqüentemente, de uma língua. Ele também pede licença para se expressar:

Poetas niversitário
 Poetas de Cademia
 De *rico* vocabularo
 Cheio de mitologia;
 Se a gente canta o que pensa,
 Eu *quero pedir licença*,
 Pois mesmo *sem português*
 [...] Sou um caboco rocêro,
 Sem letra e sem instrução (...)

(ASSARÉ, 2001, p. 17) (grifos meus)

Esses enunciados acima citados remetem ao fato de que, conforme Payer, “enquanto sujeitos de linguagem somos colocados, constantemente, em condições de re-produzir discursos, com suas memórias próprias”. Às vezes nos dando conta, às vezes não, das memórias que carregam e/ou desencadeiam nos outros, utilizamos: “palavras de ordem, repertórios, palavras simplesmente, sintaxes, modos de dizer etc”. (PAYER, 2006, p.13).

2. 1. Enunciados constituídos pela *hipercorreção* produzidos por diferentes sujeitos

Como disse anteriormente, tenho nesse trabalho o objetivo de analisar a relação do sujeito com a língua e considero que a hipercorreção seja um interessante observatório para isso.

Pêcheux (1997, p. 82-87) afirma que há um jogo de formações imaginárias que preside todo discurso. Considerando “A” o locutor, a pessoa que fala; “B” o interlocutor, a pessoa com quem se fala, e “R” o referente, o assunto sobre o qual se fala, pode-se citar esses elementos como constitutivos do processo discursivo:

$I_A(A)$ → imagem do lugar de A para o sujeito de A, ou seja, a imagem que A tem de si mesmo
 $I_B(B)$ → imagem do lugar de B para o sujeito de B, ou seja, a imagem que B tem de si mesmo
 $I_A(R)$ → imagem que A tem do referente, ou seja, o ponto de vista de A sobre R
 $I_B(R)$ → imagem que B tem do referente, ou seja, o ponto de vista de B sobre R

Além das imagens acima relacionadas, ainda faz parte do processo discursivo a imagem que A tem da imagem que B tem do referente: $I_A(I_B(R))$. Ou seja, a imagem que se tem da imagem que o interlocutor tem do referente também constitui os sentidos produzidos.

Cito esse jogo discursivo de formações imaginárias por considerar que as imagens que o sujeito tem de si mesmo, do outro e do próprio referente, no caso, a língua, constituem o processo de produção de enunciados com *hipercorreção*. Na nossa sociedade, independente da posição sujeito que se ocupa, existe uma preocupação em relação à língua.

No quadro a seguir, trago alguns enunciados produzidos por reeducandos e por professores universitários,⁴ ou seja, enunciados construídos a partir de duas posições-sujeito distintas:

A observação do quadro acima com as hipercorreções constituídas em dois espaços de dizer tão diferentes, unidade prisional e universidade, faz pensar sobre o que há de semelhança e o que distingue essas duas posições-sujeito: reeducando e professor universitário. O que os distingue, pode-se dizer, é a relação com a escolarização. Enquanto o primeiro praticamente, não teve acesso à escolarização, o último teve escolarização superior.

Contudo, o que os assemelha também é a escolarização, ou melhor, a falta dela no grupo social de origem. Ou seja, o grupo de professores universitários que produziram essas hipercorreções é o grupo “novo” na escola, visto que são filhos de pessoas sem escolarização.

Remeto-me a Pfeiffer quando trata sobre a diferença de sentidos entre “língua materna” e “língua nacional”, entre “variedades lingüísticas” e “língua de cultura”. Enquanto a textualização de “variedades lingüísticas” é utilizada, em documentos oficiais, para se referir à língua de quem é novo na escola, “língua de cultura” serve como referência a de quem já está na escola desde sempre. Para quem já está na escola desde sempre há uma equivalência entre “língua materna” e “língua nacional”. Para quem é novo na escola é necessário adequar sua língua materna para “poder estar no lugar correto do bem dizer, da língua nacional”. (PFEIFFER, s/d, p. 14).

Chamo a atenção para a hipercorreção na palavra “vitror”, no lugar de “vitro”. A omissão da

Professores universitários	Reeducandos
São <u>enes</u> questões que estão envolvidas... (professora do Curso de Pedagogia, em uma reunião de professores)	[...] juntamente com as <u>professoura</u> aprendemos a aproveitar essas embalagem [...]
“falta de <u>assumência</u> ” [...] É uma rede de “aprendência” dos diferentes níveis: fundamental, médio e superior (professora do curso de Letras)	[...] não tenho palavras para agradecer todas as <u>peçouas</u> que nos ajudaram nos encinando com toda paciência [...] Esta oficina noz encinou muita coisa <u>bôua</u> .
Uma professora de Pedagogia comentando sobre a corrupção, falou sobre o “ <u>previlégio</u> dos senadores”. Os alunos precisam estar <u>embuidos</u> de muita força de vontade ...	<u>veijo</u> que isso não e so um simplis artesanato mas também um palco de calor <u>homano</u> [...] Eu tive muito prazer em têr participado das aulas pois as professoras foram muito educadas e muito atenciozas para <u>com nosco</u> apesar do <u>lugar</u> em nos encontramos.
Você é <u>mal</u> , professora! (professora do Curso de Letras, reproduzindo o que a aluna falou para ela)	[...] o artesanato me influenciou a <u>reootilizar</u> coisas que não tem precisão, para fazer coisas interecante e também para manter o meio ambiente limpo e bem cuidado [...]
Gente, o <u>vitror</u> está estragado! (professora do Curso de Letras)	[...] apesar de nós estarmos excluído da sociedade, eu sei que nem todos vê nós de uma maneira só, não é o lugar que faz a pessoa, é a pessoa que faz o lugar, não é <u>dermagogia</u> minha mas poucas pessoas reconhecem que quem vive encarcerado também é ser humano.

vibrante simples /r/ ao final da palavra soava como um “erro” para a professora que a produziu. Por isso, o acréscimo desse fonema. Não queria correr o risco de ser estigmatizada como um falante que produz, por exemplo, a palavra “dotô” (doutor). Essa mesma professora costuma construir palavras com o sufixo “ência”, formador de substantivos abstratos: “assumência”, “aprendência”.

Na série de hipercorreções produzidas na posição-sujeito reeducando, vale observar o modo como elas são construídas: ditongações (*professoura*, *bôua*, *peçouas*, *veijo*), metáfora (*homano*, *reootilizar*), metaplasmos por acréscimo: *dermagogia*. Por um lado, possibilita-me dizer que o acesso

⁴ Para contextualização, importa dizer que os textos recortados fazem parte da avaliação de um projeto de extensão universitária por mim coordenado e realizado no *Centro de Inserção Social de São Luís de Montes Belos/GO*. Reproduzi os textos que foram transcritos com fidelidade, apesar dos recortes feitos.

que tiveram à escrita foi insuficiente para que se construísse uma imagem de “correção” da língua, o suficiente para que percebesse que a escrita difere da oralidade, daí o incômodo em escrever de uma outra forma, comparando com as palavras “vassoura”, “beijo”, “outro”, constituídas por ditongo. Por outro lado, as faltas de concordâncias nominais e verbais, as falhas ortográficas indicam o modo como foi insuficientemente afetado pelo discurso da escrita. Em relação a essa questão, Mariani argumenta que

o falar ‘certo’ é um objeto de consumo vendido pela escola tradicional (e pelos meios de comunicação), mas não adquirido. Na escola tradicional, o aluno entra em um circuito imaginário frustrante: supõe que ali poderá obter uma linguagem que lhe falta, desejada, no entanto se depara com o dialeto padrão, algo que corresponde a um suposto ‘falar certo’. (MARIANI, 1998, p.112).

Dito de outro modo, nas produções do sujeito não escolarizado, filho de pais também não escolarizados, fica duplamente marcada a relação do sujeito com a forma de expressão escrita, pelo excesso ou pela falta. Mesmo em um registro formal como esse da avaliação escrita.

Nessa perspectiva, a hipercorreção presente nos enunciados está funcionando como uma marca do equívoco que constitui a afirmação de que o sujeito adquire uma língua, pois ele não a adquire. Ele se inscreve nela (na língua) no instante mesmo em que a língua é tomada, visto que, conforme Guimarães, “os falantes são caracterizados histórico-socialmente pelo modo como são tomados pelas línguas (e pelas divisões que a constituem) e assim se distinguem lingüisticamente”. (GUIMARÃES, s/d, p.3).

O sujeito professor universitário, considerando a imagem que tem de si mesmo e a imagem da imagem que seu interlocutor tem dele (seja aluno, seja outro professor), faz com que ele até reproduza as regras de concordância verbal e nominal legitimadas como “as corretas”. No entanto, o léxico da língua da elite não coincide com o da “sua” língua. O funcionamento da hipercorreção é um vestígio de que aquela língua que ele tenta falar não é propriamente “a sua”.

Quando se contrapõem os enunciados dos sujeitos em questão, nota-se que, nos enunciados produzidos pelo sujeito professor há excesso (vitror, mal, enes), e trocas (previlégio, embuídos, assumência), nunca falta. Ao passo que o sujeito reeducando, além das hipercorreções, se expressa pela falta: concordância nominal e verbal, ortografia. Em outras palavras, um dos pontos que distingue esses dois lugares enunciativos, universidade e unidade prisional, é o próprio modo como são construídas as hipercorreções.

Para pensar sobre o que faz com que os diferentes sujeitos produzam hipercorreções, trago Payer que trata sobre a relação língua/sujeitos, refletindo sobre o incômodo que as pessoas sentem com a língua que usam no cotidiano:

[...] mesmo uma criança pode notar – ainda que sem compreender inteiramente – em seu grupo social, os familiares, seus pais, por exemplo, “arrumarem” a própria língua diante de estranhos, publicamente. Situação em que o *sujeito* se encontra exposto aos efeitos de um certo modo de *relação com a língua* que parece abrir aspas sobre a linguagem comum de todo dia, tornando-a estranha ao suspender-se a familiaridade com que é normalmente praticada. Cria-se assim para a língua familiar o efeito de ser outra, diferente das evidências de si própria, mas o que pode fazer com que a língua comum de todo dia possa incomodar, levando os sujeitos a se apresentarem a si próprios como estranhos, isto é, como fora da evidência natural do seu dizer? – pode se perguntar a criança. (PAYER, 2006, p.14).

Importa lembrar que, no pequeno pátio do Centro de Inserção, estava escrito em uma das paredes: “cadeia é o cômodo do inferno, no verão e no inverno”. Isso me faz pensar sobre como se constitui a relação com a língua na posição ocupada por eles, como eles mesmos se referem: “naquele lugar”. A hipercorreção, conforme Cox (2004, p. 136), “nada mais é do que o desejo de se apropriar das formas lingüísticas que valem mais no mercado de bens simbólicos.” Na perspectiva em que me inscrevo, esse “desejo” não é do conhecimento do sujeito, já que se constitui ideologicamente.: “*todos*” querem falar e escrever “certo”, da “melhor” forma possível. Para isso, traz à tona o

imaginário das formas lingüísticas hegemônicas que construíram nas suas experiências, nas suas práticas lingüísticas nos espaços formais de enunciação.

Para finalizar, lembro que os sentidos não são eternos, mas eternalizados. Desse modo, é possível pensar em outra relação sujeito/língua que não seja essa que se impõe. Considero que, como pesquisadora, poderei ter melhores condições para interferir no imaginário social sobre a língua, ao procurar compreender o funcionamento da hipercorreção, assim como ao pensar em possibilidades de espaços de enunciação capazes de produzir resistência à hierarquização dos diferentes falares. Conforme foi dito por Orlandi, Payer e Silva (2007, pp. 61; 122 e 159, respectivamente), é necessário historicizar as questões em relação à língua e desconstruir o seu sentido de evidência.

Referências

- ASSARÉ, P. *Cante lá que eu canto cá: filosofia de um trovador nordestino*. RJ, Petrópolis: Vozes, 2001.
- AZAMBUJA, E. B. *Olhares, vozes e silêncios que excluem: estereótipos de índio*. Cáceres: Editora Unemat, 2005.
- COURTINE, J.J. Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours communiste adressé aux chrétiens. *Langages*, (62), Paris:ED. Larousse,1981.
- COX, M.I.P. Pedagogias da língua: muito siso e pouco riso. *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 63, maio/agosto, 2004, p. 135-148.
- DIAS, L.F. Gramática e política de língua: institucionalização do lingüístico e constituição de evidências lingüísticas. In: ORLANDI, E.P. (org.). *Política Lingüística no Brasil*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.
- DUBOIS, J. *et al. Dicionário de Lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1993.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da Prisão - História da Violência nas Prisões*. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.
- _____. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.
- GUIMARÃES, E. (org.) *História e Sentido na Linguagem*. Campinas, SP: Pontes,1989.
- _____. *Semântica do Acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- _____. *A Língua do Estado e as Línguas do Povo: diversidade, civilização e cultura*. IEL/LABEUB:UNICAMP, mimeo, s/d.
- _____. *Enunciação e política de línguas no Brasil*. IEL/LABEUB:UNICAMP, mimeo, s/d.a.
- _____. *Política de línguas na lingüística brasileira: da abertura dos Cursos de Letras ao Estruturalismo*. In: ORLANDI, E.P. (org.). *Política Lingüística no Brasil*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.
- GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. (orgs.). *Língua e cidadania: o português no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 1996.
- MARIANI, B. *As leituras da/na rocinha*. In: ORLANDI, E.P.. *A leitura e os leitores*. Campinas, Pontes, 1998.
- MORATO, E. M. *As afasias entre o normal e o patológico: da questão (neuro)lingüística à questão social*. In: SILVA, F. L.; MOURA, H.M.M. (Orgs). *O direito à fala: a questão do preconceito lingüístico*. Florianópolis: Insular, 2002.
- ORLANDI, E. P.(org.) . *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Editora da UNICAMP, 1995.
- _____. *A linguagem e seu funcionamento*. Campinas, SP: Pontes Editores, 1996.
- _____. *A leitura e os leitores*. Campinas, Pontes, 1998.
- _____. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- _____. *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- _____. *Língua e Conhecimento Lingüístico*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *Introdução*. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (orgs.). *Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade*. Campinas, SP: Pontes, 2006.
- _____. (org.). *Política Lingüística no Brasil*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

- PAGOTTO, E.G. O lingüista e o burocrata: a universalização dos direitos e os processos normativos. In: ORLANDI, E.P. (org.). *Política Lingüística no Brasil*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.
- PAYER, M. O. *Memória da língua: imigração e nacionalidade*. São Paulo: Escuta, 2006.
- _____. Processos de identificação sujeito/língua. In: ORLANDI, E.P. (org.). *Política Lingüística no Brasil*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.
- _____. Análise automática do discurso. In: GADET, F; HAK, T. (orgs). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradutores Bethânia Mariani [et. al.]. Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 1997.
- _____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad.. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1997.
- PFEIFFER, C.C. Saber escolarizado – espaço de institucionalização da língua. A Língua do Estado e as Línguas do Povo: diversidade, civilização e cultura. IEL/LABEUB:UNICAMP, sd.
- SAUSSURE, F. de. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1974.
- SILVA, M.V. A escolarização da língua nacional. In: ORLANDI, E.P. (org.). *Política Lingüística no Brasil*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.