

## “NÃO SEI FALAR NEM O PORTUGUÊS”: UMA ANÁLISE DAS MATERIALIDADES DISCURSIVAS

Alex de Castro da Costa<sup>1</sup>  
Helleflan Almeida Machado<sup>2</sup>  
Paulo da Silva Lima<sup>3</sup>

### RESUMO

O presente artigo busca analisar as materialidades discursivas contidas da expressão “*Não sei falar nem o português*”, com o objetivo de compreender os processos discursivos e os sentidos presentes ou ausentes no imaginário dos falantes da língua portuguesa. Outrossim, o estudo também explora a relação do sujeito com o fracasso escolar e o “cultivo da língua” pela Academia Brasileira de Letras (ABL), além de interpretar objetos simbólicos associados à instituição. Desse modo, entre os conceitos mobilizados na análise, encontram-se as noções de interdiscurso (Pêcheux, 1997), língua/ideologia (Orlandi, 2002; 2010) e o conceito de memória (Courtine, 2013), os quais são essenciais para os gestos analíticos apresentados neste estudo.

**Palavras-chave:** Análise do discurso. Língua portuguesa. Materialidades discursivas.

### ABSTRACT

This article aims to analyze the discursive materialities embedded in the expression “*I don't even know how to speak Portuguese*,” with the goal of understanding the discursive processes and the meanings present or absent in the imaginary of Portuguese language speakers. Furthermore, the study also explores the individual's relationship with school failure and the “cultivation of the language” by the Brazilian Academy of Letters (ABL), as well as interpreting symbolic objects associated with the institution. Among the concepts mobilized in the analysis are the notions of interdiscourse (Pêcheux, 1997), language/ideology (Orlandi, 2002; 2010), and the concept of memory (Courtine, 2013), which are essential for the analytical gestures presented in this study.

**Keywords:** Discourse analysis. Portuguese language. Discursive materialities.

### Introdução

Ao clicar em uma propaganda de um curso de idiomas a primeira formulação do professor foi a que intitula este estudo: “*Não sei nem falar o português*”. Esse não é um discurso isolado, anônimo e tão pouco novo. Certamente, todo professor já ouviu a expressão: “*Não sei nem falar o português*”. Curiosamente, a expressão, e suas variações, se repetem não apenas no ambiente escolar, mas são recorrentes em ambientes familiares, de trabalho e os mais variados possíveis. Trata-se de um discurso que se vocifera repetidas vezes no imaginário coletivo dos sujeitos Brasil afora. São vozes que ecoam não somente dos processos linguísticos, mas também de processos históricos, e especialmente de processos

<sup>1</sup> Endereço eletrônico: costa.alexcastro@gmail.com

<sup>2</sup> Endereço eletrônico: hellemachado4@gmail.com

<sup>3</sup> Endereço eletrônico: paulo.sl@ufma.br

ideológicos (Orlandi, 2010), presentes na memória dos sujeitos com pouca escolarização, que mesmo sendo exímios falantes do português, não se consideram fluentes no próprio idioma.

A Análise do discurso permite o deslocamento das estruturas puramente linguísticas para um aprofundamento discursivo-ideológico que parte da língua/discurso como materialidade ideológica. Dessa forma, este estudo propõe analisar, à luz da Análise do discurso, o funcionamento do dizer “Não sei nem falar o português” em relação às condições de produção. Portanto, não se trata de uma interpretação superficial dos elementos linguísticos, mas uma análise do contexto sócio-histórico onde se assentam as práticas analisadas. Além disso, as noções de objetos simbólicos (Orlandi, 2002), interdiscurso (Pêcheux, 1997), dicotomia língua/ideologia (Orlandi, 2010) e o conceito de memória (Courtine, 2013) são essenciais para os gestos de interpretação das materialidades discursivas apresentadas no presente estudo.

A formulação que intitula o estudo e suas variações: “eu mal sei o português”, “o português já é difícil”, “nem português eu sei”, além de outras, apresentam uma contradição evidente/aparente que necessita de uma investigação das materialidades discursivas. Como um falante nativo expressa em seu idioma, que não sabe falar tal idioma? Que português é esse que não se sabe falar? Quem não sabe? Todos sabem? Há um jeito certo de falar português? Qual é o jeito errado? Quem consagra certo ou errado? Todas essas questões colocam em jogo a relação entre os ditos e os não-ditos que se fazem presentes quando nos perguntamos quem é esse falante e que língua é essa. Desse modo, para encontrar respostas é necessário questionar a superficialidade do que é falar português.

Pêcheux (1997) propõe que o sentido de uma palavra, uma expressão ou proposição não existe em si mesmo, mas é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico onde são reproduzidas. Partindo desse pressuposto, entende-se que é necessário des-superficializar a relação de transparência com a literalidade do significante, em outras palavras, isso significa que os sentidos de um discurso não são evidentes/transparentes como podem aparentar, mas opacos, pois, mudam de acordo com as formações discursivas que estão em jogo.

Nesse sentido, há processos discursivos que revelam a construção do imaginário que os sujeitos têm da Língua Portuguesa e de si mesmos como falantes da língua. São imagens pré-construídas que atravessam ideologicamente os sujeitos. Interessa-nos, especialmente, analisar esses processos discursivos ligados à formulação “Não sei falar nem português”, a fim de perceber os sentidos (in)evidentes que estão presentes/ausentes no imaginário dos

sujeitos falantes de português, bem como interessa-nos as relações da inscrição do sujeito em seu processo histórico ao famigerado fracasso escolar no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, também faz parte dos recortes desse estudo o conceito de “cultivo da língua” presente na apresentação dos objetivos da Academia Brasileira de Letras (ABL), bem como um gesto interpretativo dos objetos simbólicos que constituem a instituição e a imagem fotográfica, que apresenta a indumentária da ABL, onde evocamos os conceitos de materialidade simbólica/ideológica (Lagazzi, 2011).

### **Os sentidos de falar português**

O ensino formal de Língua Portuguesa é cercado de polêmicas que atravessaram séculos e perduram até os dias atuais. Há um desacordo entre linguistas e gramáticos sobre o que deve ser privilegiado no/para o ensino de língua materna. Essa é uma antiga discussão que vez por outra é jogada aos holofotes em forma de polêmica nacional como no caso do livro didático com “erros de português” ou a polêmica do significado de algumas palavras nos dicionários. Além disso, quem fala português tem a noção de que não há apenas um jeito de falar em português, mas há sim, diversos modos de falar em português. Cabe ressaltar, que não evocamos aqui, simplesmente, a noção das variações linguísticas, mas debruçamo-nos nas materialidades discursivas que evocam outros conceitos que não aqueles, pois para a Análise do discurso importa o teor político dessa variação e o modo como ela constrói historicamente uma desigualdade entre falantes.

Orlandi (2002) joga luz nesse cenário ao trazer à baila os conceitos de língua imaginária e língua fluida. Segundo a autora, a língua imaginaria é a que os analistas fixam com suas sistematizações e regras e formas. Já a língua fluida é a que não se deixa enformar e, portanto, não admite os sistemas de regras e limitações. Partindo dessa premissa, percebe-se que há sim mais de uma forma de falar em português e que os sujeitos mesmo sem mobilizar os conceitos analíticos, mobilizam na prática as noções de língua imaginária e língua fluida, pois são atravessados pelas ideologias pragmáticas que concebem a língua como sistema de falar certo ou errado e, portanto, reproduzem no seu imaginário tais conceitos.

Pêcheux (1997, p.160) chama de formação discursiva “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” [...]. Segundo o autor os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes pelas formações discursivas que representam

na linguagem as formações ideológicas que lhe são correspondentes. Dessa forma, o saber falar português adquire um novo sentido que é atravessado pelas lutas de classes, pelo papel do aluno e como ele se reconhece no processo de escolarização e pelo papel do professor e da instituição escolar como lugar de aprendizado.

A noção de objetos simbólicos é pertinente para a compreensão dos sentidos atribuídos ao sujeito. Orlandi (2002) nos afirma que há muitos objetos simbólicos envolvidos na formação de um país e que os sujeitos definem os sentidos atribuídos ao país e a si mesmo de acordo com a produção desses objetos simbólicos. É uma relação mútua onde o sujeito ao significar também se significa. Nesse ponto, comprehende-se que à medida que o sujeito coloca a língua em um patamar inalcançável (de língua imaginária) ele também coloca a si mesmo em um patamar inferior de não falante da língua, isto é, tomado por um posicionamento ideológico que comprehende o falar português como algo inatingível.

Nesse sentido, o inatingível (saber falar português) comprehende o domínio da norma-padrão da Língua Portuguesa. A língua padrão, como norma privilegiada é o equivalente, no imaginário popular, ao falar português em sentido de capacidade. Dito de outro modo, a memória coletiva popular entende que falar português é dominar a norma-padrão da língua e quando o falante não domina essa norma significa que ele não domina o português, mas um pseudo português que é coletivo entre os que não dominam o padrão desejado.

A condição de sujeito que “não domina a língua” nos transporta para Silva (1988) que aborda sobre a história da alfabetização no Brasil e a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização. A autora nos diz que o discurso sobre o sujeito analfabeto está intimamente ligado às relações de poder na sociedade: “E é neste espaço que o cidadão-analfabeto é instalado pela República: um lugar enunciativo de negação da própria cidadania. Todos são iguais perante a lei diz o texto, porém ... nem todos, dizem as práticas sociais” (Silva, 1988, p. 23).

Através da história, as elites detentoras do poder econômico, político e cultural controlam o acesso à educação e, consequentemente, a produção e a disseminação dos discursos sobre a alfabetização. Esses discursos frequentemente servem para legitimar a exclusão social dos analfabetos, apresentando-os como inferiores ou incapazes.

Dessa forma, o sujeito analfabeto é uma construção social/política, criada e perpetuada pelos discursos dominantes. Sendo uma construção influenciada por fatores como classe social, raça, gênero e localização geográfica, o analfabeto é muitas vezes representado de maneira estereotipada, sendo associado à ignorância, à falta de civilização e à incapacidade de

participar plenamente da sociedade.

Portanto, quando o sujeito falante de Língua Portuguesa profere em seu próprio idioma não saber falar português, há relações ideológicas em seu discurso. A memória discursiva do indivíduo remete a luta de classes e jogo de poder e dominação presentes na língua. Segundo Pêcheux (1997) trata-se do interdiscurso definido como algo que fala antes em outro lugar. Não se tratada de um discurso de um sujeito isolado, mas a representação constituída pela história de outros discursos.

Seguindo esse raciocínio, há uma separação (preconceituosa – dizem os linguistas) dos que dominam a língua padrão e dos que não a dominam. Essa divisão reflete a luta de classes e é visível a imposição da língua culta aos menos privilegiados socialmente. Esse jogo de dominação é antigo. O próprio falar português no Brasil é fruto do predomínio da “superioridade” do falar do branco para com o falar dos índios. No século XVI a colonização não se deu apenas nos fatores comerciais. A Língua Portuguesa também foi transplantada como imposição através do catecismo e da escolarização. As línguas faladas pelos dos indígenas brasileiros acabaram suplantadas em função de uma língua dominante, nesse sentido há aí um efeito da colonização da língua.

Dito isso, partindo do entendimento que o discurso é efeito de sentidos entre locutores, entende-se que os sentidos realizados entre os locutores são determinados por posições sociais, históricas e ideológicas que estão imbricados nos dizeres dos sujeitos, e, portanto, o discurso não é puramente individual. Isso é confirmado em Bakhtin (1982) que nos diz que o discurso é constitutivamente polifônico e é caracterizado por um jogo de vozes em permanente diálogo e, portanto, os dizeres estão interligados uns aos outros por compromissos políticos e ideológicos. Nesse sentido, não saber falar português reflete a condição subalterna na qual o sujeito se inscreve diante da língua dominante. Cabe aqui, um questionamento do sentido evidente “de falar português” pois o indivíduo não sinaliza a literalidade do fato “não falar português”, mas a língua imaginária que é cercada de convenções que ele não domina.

### **Uma outra formação discursiva**

Em contraste com a formação discursiva que leva o sujeito a não se reconhecer como um autêntico falante de Língua Portuguesa existe outra formação discursiva que comprehende a diversidade da língua. Para essa formação, existem variações linguísticas (regionais, históricas, geográficas etc..) que enriquecem a língua e, portanto, a noção de erro é deslizada

levando em consideração apenas a norma-padrão da língua.

A noção de erro nada tem de linguística – é um (pseudo)conceito estritamente sociocultural, decorrente dos critérios de avaliação (isto é, dos preconceitos) que os cidadãos pertencentes à minoria privilegiada lançam sobre todas as outras classes sociais. Do ponto de vista estritamente linguístico, o erro não existe, o que existe são formas diferentes de usar os recursos potencialmente presentes na própria língua [...] (Bagno, 2004, p. 8)

A formação discursiva apresentada por Bagno (2004) apesar de contar com importantes nomes que militam em sua defesa, ainda não possui – e jamais possuirá – o status que a norma-padrão ostenta. Paulatinamente, essas concepções têm ganhado espaço nos livros didáticos e consequentemente na sala de aula, no entanto, as variações linguísticas ainda são vistas como exceções – excentricidades da língua – e não como um padrão a ser no mínimo respeitado.

Nesse sentido, Faraco (2019) fala da polarização da Língua Portuguesa no Brasil. De um lado o “português culto”, falado, geralmente, pela população urbana e/ou pessoas que têm acesso à educação formal que normalmente têm contato com a cultura escrita. Do outro lado, o “português popular”, que em oposição ao primeiro grupo é falado normalmente por pessoas de áreas rurais e periferias urbanas que não tiveram acesso à educação formal regular. Entre os dois grupos há uma forte oposição das formações ideológicas.

O imaginário que circula em torno dos falantes do “português culto” são sinônimos de sábio, erudito, privilegiado, pois falam “corretamente”. Já os que usam o português popular são imagéticos aos pobres, sem etiqueta e coitados, pois falam o português “errado”. É o que Pêcheux (1997) chama de “pré-construído” que corresponde ao “sempre-já-aí” da interpelação ideológica que fornece/impõe a realidade e seu sentido como universalidade.

## O fracasso da língua

“Não sei nem falar o português”, dita por um falante nativo da língua, é uma formulação que opera no nível do interdiscurso. Ou seja, não se trata do discurso de um sujeito, mas da memória discursiva que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído. Nesse sentido, a história do sujeito e da língua estão imbricadas na produção do conhecimento do sujeito sobre a língua. Não há como desvincilar essa relação.

Partindo desse ponto, Orlandi (2002, p. 27) apresenta uma importante reflexão sobre pensar a história língua e seu funcionamento a partir de uma perspectiva discursiva. Para a

autora, isso decorre em consequências teóricas e práticas. As consequências teóricas estão ligadas ao próprio conhecimento da historicidade, da produção de conhecimento sobre a língua, da percepção dos “objetos simbólicos em movimento como parte de uma história em que os sujeitos e sentidos se constroem”. Por outro lado, a perspectiva prática diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar. A autora chama a atenção para o ensino da língua e relaciona ao famigerado fenômeno chamado fracasso escolar.

Muitas vezes temos caracterizado como fracasso escolar o baixo desempenho dos alunos com relação à gramática, escrita e interpretação. Mesmo com “aulas satisfatórias”<sup>4</sup> a respeito desses temas, é constante que os alunos ainda vociferem “Não sei falar nem o português”. Parece-nos contraditório. Que apagamentos estão imbricados nesse fenômeno? A insegurança quanto ao uso da língua dar-se-á pela falta de inscrição do sujeito no processo histórico. Isso significa que o sujeito não se reconhece no processo e, portanto, o “falar português” à base de regras vistas apenas nos livros didáticos não faz sentido na trajetória do sujeito, e deste modo, o conhecimento não é fixado (Orlandi, 2002).

Quando há um movimento contrário à filiação histórica e à memória do objeto simbólico em que o sujeito se constitui, não faz sentido em sua história e logo surgem os apagamentos/silenciamentos. Como encucar um dizer legitimado “apenas” pela escola, enquanto a mãe, o pai, os vizinhos e companhia legitimam pela prática um outro dizer? Logo, torna-se ilegítimo a formulação “Dê-me um cigarro” incentivada pela gramática enquanto “o bom negro e o bom branco da nação brasileira dizem todos os dias em alto e bom som: me dá um cigarro” (Andrade, 1972).

Portanto, torna-se necessário considerar outras formações discursivas que podem projetar outros sentidos que, mesmo sem estar fixados nas páginas das gramáticas, correspondem à realidade, reproduzem identidades, saberes e ideologias que atravessam ideologicamente o sujeito e contam histórias de vida que não podem ser simplesmente silenciadas violentamente. Não se pode fazer com que o aluno passe da oralidade que faz parte da sua história, para uma escrita que possui outra história que não é a dele. Nesse sentido, não há fracasso escolar, há inconsistência histórica. Há modos de resistência à continuidade do sistema colonizatório (Orlandi, 2002).

## Um modo de colonizar

---

<sup>4</sup> Entende-se como “aulas satisfatórias” o resultado da soma de fatores como carga horária mínima respeitada, acesso aos livros didáticos e professores com formação adequada.

Os efeitos ideológicos da colonização materializam-se em consonância com um processo de colonização linguística, que supõe a imposição de ideias linguísticas vigentes na metrópole e um imaginário colonizador enlaçando língua e nação em um projeto único (Mariani, 2004, p. 25).

Ao caminhar pela história da nossa língua, nos deparamos em um dado momento em que a língua falada no Brasil era uma língua geral. Essa era uma língua de contato intercultural falada por índios de diferentes nações, portugueses e por africanos escravizados. Essa língua geral não foi considerada digna de ser autenticada pela forma escrita. Esse é um fato político, pois, por volta de 1770, Sebastião José de Carvalho e Melo (o Marquês de Pombal) proibiu o ensino e o uso do tupi e instituiu o português como única língua do Brasil, a partir de então o único compêndio a ser utilizado pelos professores seria da Arte da Gramática da Língua Portuguesa (Bispo, 2023).

Resta que, para a Análise do discurso, todo dizer é marcado por uma ideologia que é materializada na língua. Nesse sentido, a colonização produz efeitos ideológicos que falam em nós (Orlandi, 1990), ainda que não percebamos. Esse é o exemplo da memória, o interdiscurso operando em/através de nós. Até mesmo o discurso bíblico corrobora com esse pensamento “O que foi tornará a ser; o que foi feito se fará novamente; não há nada novo debaixo do sol” (Ec 1:9, Bíblia).

Em vista disso, o contexto histórico (que tem sido apagado) denuncia o forte apego dos brasileiros em geral à modalidade oral da língua e ao mesmo tempo os apagamentos incentivados pela imposição da gramática e da escrita. Não se trata de um apego projetado por um indivíduo, mas um apego que sinaliza gritos de resistência e evoca a liberdade que um dia foi cerceada. De outra forma, é necessário observar os aspectos históricos, para que o sujeito possa se constituir nesse processo e assim possa operar com o uso da língua.

### **Uma salvaguarda da língua?**

Quando pensamos no “falar português” de forma institucional, alguns objetos simbólicos são evocados, como a escola, os documentos norteadores/reguladores/ditadores da Língua Portuguesa, a gramática normativa, entre outros objetos simbólicos que também são determinados pelas formações discursivas ligadas ao sujeito. Entretanto, um desses objetos

salta-nos à vista: a Academia Brasileira de Letras<sup>5</sup> (ABL), pois nos parece que seja um órgão de autoridade no assunto, começando por ostentar o nome que também é o nome do curso de Língua Portuguesa. Além disso, de acordo com o site oficial da instituição, o objetivo da ABL é o “cultivo da língua e da literatura nacional”, o que caracteriza formações discursivas que acabam sendo interligadas ao “falar português” e ao mesmo tempo carregam sentidos presentes pela ausência no interdiscurso.

Sabendo que a “entrada no simbólico é irremediável e permanente” (Orandi, 2010, p.9), nos cabe perceber que há um jogo simbólico que envolve a instituição ABL e o “falar português”. As imagens da instituição que foi criada aos moldes da Academia Francesa, sugerem tradição, poder e prestígio, mas também apontam apagamentos/silenciamentos. Há processos de significação que constituem as imagens do que é fazer parte da Academia Brasileira de Letras. Há um forte jogo de poder que funciona também como mecanismo de exclusão que circula entorno do tema. Pensar na Academia Brasileira de Letras de forma discursiva, requer pensar COMO ela significa, quais são os sentidos (re)produzidos nela/por ela e COMO funcionam os processos de determinação histórica e de significação que a concebem como instituição “cuidadora” da língua.

Presumindo a noção da materialidade do discurso que leva em consideração a relação língua/discurso/ideologia e considerando também a proposição de Pêcheux (1997) que nos diz que não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia, partimos das interrogações: Qual é realmente o objetivo a academia? Qual a relação da ABL com o “falar português”? Quem legitima a ABL?

**Figura 01 - Imagem do site da ABL**



A Academia Brasileira de Letras (ABL) é uma instituição cultural inaugurada em 20 de julho de 1897<sup>5</sup> e sediada no Rio de Janeiro, cujo objetivo é o cultivo da língua e da literatura nacional.

<sup>5</sup> As informações a seguir foram retiradas do site oficial da Academia Brasileira de Letras. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academia/quem-somos>. (Acesso em 20/04/2024).

Segundo o site da ABL, o objetivo da instituição é o “cultivo da língua e da literatura nacional”. Essa formulação é carregada de significados que ultrapassam as interpretações linguísticas superficiais à nível de léxico, mas adentram ao campo da Análise do discurso e requerem gestos de análises que falam não apenas do que é visível no texto, mas apontam justamente para os não ditos e os sempre ditos revelando a opacidade da língua, isto é, a não transparência, pois, analisar o discurso requer relacionar a linguagem à exterioridade.

Questiona-se: Quem está investido da imponente missão de ser um “guardião” da língua falada no Brasil? Seriam os falantes da língua? Os gramáticos? Os linguistas? (Esses últimos, por certo, não “ousariam”). É temeroso torna-nos prolixos diante de tantos questionamentos cabíveis, aliás, a qual língua estamos nos referindo? A falada por milhares de brasileiros? A norma culta da língua? Qual seria essa literatura? Cabe-nos questionar, COMO esse discurso significa, pois apesar do efeito de universalização do enunciado sabe-se que não é toda língua e nem tão pouco toda literatura que detém o *status* de ser “cultivada” pela ABL.

Antes, é preciso retomar a compreensão do objeto simbólico “Academia Brasileira de Letras” e sua significância para/pelos sujeitos. Em torno da entidade circula os sentidos de instituição nacional, tradicionalismo e legitimação da língua. Essas formulações advêm das condições sócio-históricas de produção desse discurso. São homens e mulheres<sup>6</sup>, pertencentes a um seletivo grupo, que têm sido legitimados pela tradição ao longo dos anos de existência, pois, falam investidos de relações de forças<sup>7</sup> que os colocam na posição de interlocutores/defensores da língua e da cultura nacional. Cabe aqui, um destaque para a indumentária usada pelos acadêmicos, uma farda exclusiva, feita sob medida, bordada à fios de ouro – na maioria dos casos – com direito a espada, fato que, por um lado, reforça a imagem de guardiões da língua, e, por outro, reforça o abismo sociocultural existente entre os imortais da ABL e os “simples falantes nativos” do mesmo português defendido pela instituição.

Orlandi (2010, p.42) nos diz que “o imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem [...] assenta-se no modo como as relações sociais de inscrevem

---

<sup>6</sup> A entrada de mulheres na ABL é bem recente (1977), somente 80 anos após a criação da instituição a escritora Raquel de Queiroz foi aceita no hall de autores, quebrando protocolos e marcando a História como a primeira imortal do sexo feminino.

<sup>7</sup> Segundo essa noção, podemos dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é consecutivo do que ele diz. Dessa forma, o sujeito fala investido de um poder que determinado lugar lhe concede, o lugar de professor, de médico, de aluno entre outros. E assim, suas palavras significam de acordo com o lugar que ocupa (Orlandi, 2010).

na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder”. Isso significa que a ABL obtém a legitimidade para o “cultivo” da língua, a partir do entendimento de que academia é constituída por sujeitos leitores, sujeitos escritores que “falam em nome da cultura letrada”, isto é, a única cultura letrada, a elite intelectual consagrada no país. Assim, há o confronto do simbólico com o político onde estão imbricados os processos que ligam os discursos e as instituições.

Para a Análise do discurso, o dizer não é propriedade particular do sujeito. As palavras funcionam/significam pela história e pela própria língua. Assim, o que é dito em outro lugar é retomado pelas nossas escolhas de palavras para significar o/na presente. Esse é o já-dito que funciona no interdiscurso e sustenta a possibilidade do dizer e, portanto, nos permite linkar (para usar um termo atual) o dizer “cultivo da língua” a uma filiação de dizeres e memórias, significando em sua historicidade revelando compromissos políticos e ideológicos.

### Figura 02 - Imagens da indumentária dos acadêmicos<sup>8</sup>

[...] a não co-relação com o verbal, porém, não descarta o fato de que a imagem pode ser lida. Propriedades como a representatividade, garantia pela referencialidade, sustentam, por um lado, a possibilidade de leitura da imagem e, por outro, reafirmam o seu status de linguagem (SOUZA, 2001, p. 387).



Enquanto Pêcheux (2012, p. 214) define o discurso como “uma sequência linguística de dimensão variável, geralmente superior à frase, referida às condições que determinam a produção dessa sequência em relação a outros discursos”, Lagazzi (2011, p. 276, grifos da autora), o define como “a relação entre a materialidade significante e a história”.

<sup>8</sup> Recorte da galeria de fotos da Academia Brasileira de Letras. Disponível em: [Cerimônia de Posse do Acadêmico Iilton Krenak | Academia Brasileira de Letras](http://www.academias.org.br/cerimonia-de-posse-do-academico-ilton-krenak-academia-brasileira-de-letras). (Acesso em 10/05/2024).

Recorremos à definição da autora, ao perceber que o nosso recorte fotográfico supera a expectativa pecheutiana. A definição de Lagazzi abre a possibilidade de analisar não somente o texto, mas também [...] “diferentes materialidades e reiterar a importância de tomarmos o sentido como efeito de um trabalho simbólico sobre a cadeia significante, na história (Lagazzi, 2011, p. 276).

Souza (2011) nos traz alguns apontamentos sobre a leitura de imagens:

Trazendo o conceito de policromia, entende-se que as imagens não são visíveis, mas tornam-se visíveis a partir da possibilidade de cada um projetar as imagens possíveis, que necessariamente, não compõe a estrutura visual do texto não-verbal em si, mas que compõe a rede de imagens mostradas, indiciadas, implícitas, metaforizadas ou silenciadas. (Souza, 2011, p. 391)

Dito de outro modo, a imagens adquirem sentido diante de outras imagens que estão presentes na memória e são retomadas fazendo a nova imagem significar. Sobre isso, Courtine (2013) nos diz que assim como a ideia de memória discursiva implica dizer que não existe discursos que não sejam interpretáveis a partir de uma memória, toda imagem se inscreve em uma cultura visual que supõe a existência de uma memória visual, isto é, a memória de imagens onde toda imagem chama outra imagem, o que autor chama de “eco”. Segundo o autor, isso significa que assim como no discurso existe um “sempre já”, algo que funciona antes em outro lugar, também existe um “sempre já” da imagem, uma imagem antes da imagem. Assim, uma imagem faz sentido por causa da memória. Esse é o gesto de interpretação que nos debruçaremos agora, isto é, sobre as imagens que apresentam a indumentária dos acadêmicos.

O uniforme feito de cambraia inglesa verde, é decorado por bordados com traços imperiais feitos à fios de ouro. A farda, que pode variar de 30 a 80 mil reais, é composta, por casaca, calça, chapéu com plumas e uma espada que eleva ainda mais o simbólico presente na vestimenta, de forma que a textualização da imagem convoca a memória da monarquia que se projeta diante de seus súditos/servos reforçando a ideia de que não é qualquer sujeito que pode estar investido do poder de “cultivar” a língua, mas é preciso um sujeito “digno da armadura” que o legitima e reforça as relações de dominação evocando mais uma vez a luta de classes.

Um verde descortinado por um amarelo funciona como um gatilho que evoca os sentidos de nacionalismo presentes na farda. Assim, a sensação de pertencimento, unidade, união e representação é despertada no interior do sujeito. A imagem sugere a leitura “sou

brasileiro e com orgulho” daí a para a legitimação dos acadêmicos como “defensores do brasileirismo” é só um passo. Todo esse movimento trata-se da perpetuação dos efeitos de

“[...] uma história que é constitutivamente atravessada pela colonização, pela cruel experiência da escravidão, e pelo racismo e sexism que constituem a arena de lutas da cultura brasileira [...] cujos efeitos se perpetuam e se atualizam a todo instante em discursos e práticas (França, 2023, p. 284).

Ainda que a imagem grite a memória de uma história atravessada pela colonização, escravidão, racismo e sexism como nos diz França (2023), há na imagem um acontecimento que perfura a memória da academia e da língua e convoca a contradição, uma falha na memória, semelhante a falha que acomete a língua que é sempre passível de sentidos contraditórios. A imagem se trata da posse do líder indígena Ailton Krenak na ABL, a representatividade da ascensão de um povo que experenciou/experiencia as cicatrizes da colonização.

Assim, a imagem fotográfica revela a contradição que habita na instituição que tem o objetivo de cultivar a língua. Nas imagens vemos a representatividade do colonizador e colonizado, de mãos entrelaçadas em um gesto que simboliza a recepção daquele que rompeu a barreira da negação, da aceitação, da imposição. Gesto em que se pode ler “seja bem-vindo, você venceu”. No entanto, as boas-vindas não se restringem ao acadêmico, mas contemplam a ancestralidade presente na faixa envolta em sua cabeça, no colar que descansa em seu peito e no adereço que recobre o seu pulso. Por um instante, (e apenas por um instante) apaga-se que “o penhor dessa ‘igualdade’ foi conquistado com braço forte”.

É possível ainda, notar as relações de sentido e os simbolismos que atravessam a indumentária da ABL. Afinal, quem se veste dessa forma? Quem usa o “apetrecho” de uma espada para ir ao trabalho? De fato, os objetos simbólicos que estão relacionados à Academia Brasileira de Letras sugerem o imperialismo, a tradição, a competência de indivíduos que falam, “investidos de um poder de cultivo da língua” (como “guardiões” da língua) de uma determinada posição ideológica/social, o que Foucault (1996) chama de direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala<sup>9</sup>, isto significa que – conforme a teoria foucaultiana – qualquer um não pode falar qualquer coisa, mas, quem fala, o faz investido de determinado poder.

---

<sup>9</sup> Foucault aborda sobre os procedimentos de exclusão, sendo a interdição o mais evidente. De acordo com essa teoria, existe o tabu do objeto, isto é, não se tem o direito de dizer tudo. Existe também o ritual da circunstância, que significa que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância e finalmente o autor fala sobre o direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala, isto é, qualquer um não pode falar de qualquer coisa.

Por outro lado, nos cabe refletir as noções de pré-construído. A imagem da indumentária nos faz ressoar algumas memórias, alguns dizeres à travessam e são compartilhados como nos mostra a figura 03 que apresenta o título de uma matéria publicada na folha de São Paulo.

**Figura 03 - Título de matéria da Folha de São Paulo<sup>10</sup>**



Sendo “sempre já sujeito” o sujeito acaba “esquecendo” das determinações que o colocaram no lugar que ele ocupa e o constituem como tal, isso constitui o que chamamos de assujeitamento ideológico que nos leva ao pré-construído entendido como “aquilo que todos sabem” num dado contexto situacional.

Nesse viés, a folha de São Paulo recupera o pré-construído da imagem que temos dos acadêmicos da ABL usando a sua farda, como um traje real, isto é, “roupa de rei”. Não se trata mais de uma farda, que poderia ser usada por comerciários, bancários, lojistas e trabalhadores afins, mas trata-se de uma farda dita no grau aumentativo do substantivo, e, portanto, o sentido é alterado. Todos podem usar farda, mas “fardão” é para poucos. “Fardão” é exclusividade. “Fardão” é para elite. “Fardão” é coisa de rei.

### Considerações finais

Ao propormos analisar as materialidades discursivas presentes no dizer “não sei falar nem o português” percorremos pelas relações da inscrição do sujeito em seu processo histórico. Esse percurso nos possibilitou abrir espaços analíticos para compreender a existência de formações discursivas distintas que em que o dizer se realiza com diferentes impactos. Além disso, propomos uma análise da expressão “cultivo da língua” presente no

<sup>10</sup> Matéria retirada da versão virtual do jornal Folha de São Paulo, publicada em 23/04/2012. A matéria completa está disponível para assinantes do jornal em: [Fardão usado por imortais parece roupa de rei - 23/04/2012 - Folhinha - Folha de S.Paulo \(uol.com.br\)](http://Fardão%20usado%20por%20imortais%20parece%20roupa%20de%20rei%20-%2023/04/2012%20-%20Folhinha%20-%20Folha%20de%20S.%20Paulo(uol.com.br).). (Acesso em 11/05/2024).

objetivo geral da ABL e para tanto nos debruçamos sobre os processos de significação que constituem as imagens do objeto simbólico Academia Brasileira de Letras onde percebemos a existência de jogos de poder que funcionam também como mecanismos de apagamentos/silenciamentos e como (não) continuidade do ciclo colonizatório que, ora reproduz gestos de dominação na arena da história da língua e da cultura brasileira, ora perfura a memória das relações de poder evocando a contradição.

A partir do gesto interpretativo da imagem fotográfica, que apresenta a indumentária da ABL, onde evocamos os conceitos de materialidade simbólica/ideológica, percebemos que a textualização da imagem convoca a memória da monarquia que se projeta diante de seus súditos/servos reforçando as relações de dominação e evocando mais uma vez a luta de classes.

Averiguamos nesse trabalho que desvendar a opacidade do texto requer um esforço bem mais prolongado e que ainda assim culminará na equivocidade, pois a não transparência da língua sempre será uma regra e não uma exceção. Por isso, temos ciência de que não é possível capturar, em um só gesto analítico, todos os sentidos possíveis. No entanto, deixamos aberta a possibilidade de diálogos com outros pesquisadores e pesquisas futuras que dialoguem com a temática.

## Referências

- ANDRADE, O. de. **Obras completas**. v. 6-7. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.
- BAGNO, M. Por uma sociolinguística militante. In: BORTONI-RICARDO; STELLA, M. **Educação em língua materna:** a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola editorial, 2004, p. 7-11.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1982.
- BÍBLIA. Eclesiastes. In: **Bíblia Sagrada**. Tradução de Fernando. 3<sup>a</sup> Edição. Rio de Janeiro - RJ: Editora NVI, 2023.
- BISPO, M. L. S. F. **O Marquês de Pombal e a construção do ensino de primeiras letras (1757- 1772)**. Lisboa: Theya, 2023.
- COURTINE, J-J. **Decifrar o corpo:** pensar com Foucault. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- FARACO, C. A. **História do português**. São Paulo: Parábola, 2019.
- FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FRANÇA, G. Imagem, cultura e corpo: formas de distorcer o poder. In: FERREIRA, M. C. L.; VINHAS, L. I. (org.). **O corpo na análise do discurso:** conceito em movimento.1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023, p. 279-299.

LAGAZZI, Suzy. Análise de Discurso: a materialidade significante na história. In: DI RENZO, A. et al. **Linguagem, História e Memória:** discursos em movimento. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MARIANI, B. **Colonização linguística.** Campinas, SP: Pontes, 2004.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso:** princípios e procedimentos. 9.ed. Campinas: Pontes, 2010.

ORLANDI, Eni P. **Língua e conhecimento linguístico:** para uma história das idéias do Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, E. P. **Terra à vista.** São Paulo: Cortez, 1990.

PÊCHEUX, M. **A aplicação dos conceitos da linguística para a melhoria das técnicas de análise de conteúdo.** Campinas: Pontes Editores, p. 203-226, 2012.

PECHÉUX, M. **Semântica e Discurso:** uma Crítica à afirmação do óbvio. 3.ed. Campinas, SP: EDUNICAMP, 1997.

SILVA, M. V. da. **História da alfabetização no Brasil:** a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização. 1998. 268 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1988. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/131819>. Acesso em: 18. mai. 2024.

SOUZA, T. C. C. de. **A análise do não verbal e os usos da imagem nos meios de comunicação.** Campinas: Unicamp, 2001.

SOUZA, T. C. C. de. Imagem, textualidade e materialidade discursiva. In: RODRIGUES, E. A.; SANTOS, G. L. dos; CASTELLO BRANCO, L. K. A. (orgs.). **Análise de discurso no Brasil:** pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas: RG, 2011.