

Representações da
Língua **ESPAÑOLA:**
No imaginário dos professores, o amor à língua materna

ANA LÚCIA PEDERZOLLI CAVALHEIRO

Dissertação de Mestrado
2005

ANA LÚCIA PEDERZOLLI CAVALHEIRO

**REPRESENTAÇÕES DA LÍNGUA *ESPAÑOLA*:
NO IMAGINÁRIO DOS PROFESSORES, O AMOR À LÍNGUA MATERNA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Aracy Ernst-Pereira

Pelotas
2005

AGRADECIMENTOS

À CAPES e ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas – UCPel – pela oportunidade concedida de realizar o Mestrado em Linguística Aplicada.

A todos os colegas com os quais troquei afeto, incentivo e críticas, na verdade, construtivas. Em especial, à Valesca, pelo exemplo de determinação e à Circi, pela grande amizade que construímos.

A todos os professores do Curso de Mestrado, pela experiência compartilhada, em especial ao Prof. Hilário Bohn, por ter me mostrado uma outra maneira de ver o ensino da língua estrangeira e, assim sendo, está presente nas páginas de minha dissertação.

A minha estimada orientadora, Profa. Aracy Ernst-Pereira, pela confiança em mim depositada, pelo apoio, pela orientação segura e pelo gosto em comum com a Análise de Discurso.

A minha família, por estar ainda esperando por mim.

RESUMO

O presente trabalho busca identificar as representações sobre a língua espanhola que vigoram no meio acadêmico, concebidas como registros imaginários dos processos identitários do professor com o idioma, determinados por aspectos ideológicos e inconscientes. Por meio de relatos orais acerca de seus envolvimento com a língua espanhola – memoriais –, os professores

entrevistados atribuem significados e materializam sentidos sobre a língua que ensinam. Através da atividade do memorial, verifica-se que o desenvolvimento da construção de suas identidades enquanto professores de espanhol se dá na relação com a língua do outro. Os professores mostram-se fragmentados em suas identidades de ser em línguas, transitando entre as posições *sujeito de língua materna* e *sujeito de língua estrangeira*. Os falantes nativos de espanhol exaltam o laço afetivo e psíquico com a língua materna, enquanto os falantes de português, não menos que estes, explicitam o amor à língua materna na substituição pela língua do outro – a língua espanhola. Com o advento do Mercosul, o espanhol ganha *status* no Cone Sul e promove novas representações para o idioma, silenciando alguns sentidos. Os sentidos que se mantêm emergem na cadeia significante em forma de pré-construídos; são sentidos cristalizados em regiões do interdiscurso determinantes das representações dos professores enquanto sujeitos sócio-históricos. No entanto, em determinados momentos, o sujeito apresenta-se como ser desejanste, rompendo o ritual do assujeitamento ideológico e contrapondo-se ao institucionalizado.

Palavras-chave: discurso, representações, língua espanhola.

RESUMEN

La presente investigación busca identificar las representaciones de la lengua española que vigoran en el medio universitario, concebidas como registros imaginarios de los procesos de la identidad de los profesores con el idioma, determinados por aspectos ideológicos e inconscientes. Por medio de relatos orales acerca de sus involucramientos con la lengua española – memoriales – los profesores entrevistados atribuyen significados y materializan sentidos al respecto de la lengua que enseñan. A través de la actividad del memorial, se verifica que el desarrollo de la construcción de sus identidades como profesores de español ocurre en la relación con la lengua del otro. Los profesores se presentan fragmentados en sus identidades de ser en lenguas, transitando entre las posiciones *sujeto de lengua materna* y *sujeto de lengua extranjera*. Los hablantes nativos de español exaltan el vínculo afectivo y psíquico con la lengua materna, mientras los hablantes de portugués, no menos que esos, explicitan el amor a la lengua materna en la sustitución por la lengua del otro – la lengua española. Con el advenimiento del Mercosul, el español gana *status* en el Sur de la América Latina y promueve nuevas representaciones para el idioma, callando algunos sentidos. Los sentidos que se mantienen emergen en la cadena significante en forma de *pré-construidos*; son sentidos cristalizados en regiones del *interdiscurso* determinantes de las representaciones de los profesores como sujetos socio-históricos. Sin embargo, en determinados ratos, el sujeto se presenta como ser deseante, haciendo roto el ritual de la determinación ideológica y oponiéndose al institucionalizado.

Palabras-clave: discurso, representaciones, lengua española.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1 REFERENCIAL TEÓRICO	15
1.1 O Sujeito e a Linguagem	15
1.1.1 O Sujeito de Linguagem	15
1.1.2 O Sujeito de Discurso: o Inconsciente e a Ideologia	30
1.1.3 O Sujeito de Língua Materna: a Identidade	33
1.1.4 O Sujeito na Língua <i>Extranjera</i> : a Diferença	37
1.2 A Respeito da Análise de Discurso	41
1.2.1 Da Máquina Fechada à Heterogeneidade: o Processo de Construção	41
1.2.2 O Discurso	48
1.2.3 O Interdiscurso	53
1.3 A Respeito da Teoria da Enunciação	63
1.3.1 A Articulação entre a AD e a Enunciação	63
1.3.2 As Rupturas Enunciativas	66
1.3.3 As Heterogeneidades Mostrada e Constitutiva	67
1.3.4 A Modalização Autonímica	69
1.3.5 As Não-Coincidências do Dizer	74
2 METODOLOGIA	78
3 ANÁLISE DOS DADOS	82
3.1 O Discurso dos Professores Falantes Nativos de Espanhol – as Representações	82
3.1.1 Espanhol Língua da Identidade	82
3.1.2 Espanhol Língua Pragmática	89
3.1.3 Espanhol Língua Franca do Cone Sul	93
3.1.4 Espanhol Língua Hegemônica do Cone Sul	97
3.1.5 Espanhol Língua da Identidade	99
3.1.6 Espanhol Língua Estrangeira do Brasileiro	105
3.2 O Discurso dos Professores Falantes Nativos de Português – as Representações	110
3.2.1 Espanhol Língua Substituta da LM	110
3.2.2 Espanhol Língua Imposta pelo Mercosul	118
3.2.3 Espanhol Língua do Retorno à LM	121
3.2.4 Espanhol Língua Substituta do Inglês	123
3.2.5 Espanhol Língua do Retorno à LM	132
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	144
ANEXOS	147
ÍNDICE REMISSIVO	165

INTRODUÇÃO

O trabalho aqui desenvolvido remonta à experiência vivida no Curso de Letras, que teve como ponto de partida o desejo de dominar uma segunda língua, principalmente em sua “musicalidade”, e à tentativa de descobrir outras formas de dizer, de conhecer novas pessoas e de partilhar uma nova cultura. A princípio, aprender um novo idioma foi um desafio que se sustentou na motivação pessoal, no arriscar-se, nas vitórias e nas frustrações. Desafio, porque a subjetividade intrínseca a todas as línguas naturais não as resume a puras decodificações ou traduções, e o encontro com uma segunda língua, como disse Serrani-Infante, “talvez seja uma das experiências mais visivelmente mobilizadoras das questões identitárias do sujeito” (1998, p. 256).

No *continuum* que vai de uma língua à outra é inevitável que se ultrapasse o puramente cognitivo. Pelo fato mesmo de a linguagem ser base da estruturação psíquica do sujeito, ao entrar na língua estrangeira (LE) evidencia-se o laço afetivo estabelecido com a língua materna (LM), pois o desejo de completude na língua estrangeira coloca-nos, inevitavelmente, “*entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio*”¹ – e então o retorno à língua materna acontece. Ao mesmo tempo, o contato com uma língua estrangeira produz estranhamentos que nos fazem sentir como se fossemos todos estrangeiros, uns em relação aos outros, e, e em relação a nós mesmos,

¹ Christine Revuz. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco de exílio. In: Signorini Inês. (org.) *Lingua(gem) e Identidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. No artigo a autora coloca que o êxito na aprendizagem de um língua estrangeira dependerá, em grande parte, do laço afetivo que o aprendiz se proponha a estabelecer com esta: deixar-se-á levar pelo desejo como caminho de liberdade ou não se entregará à ameaça de um “lugar” desconhecido.

inevitavelmente estrangeiros. A nossa língua que parecia tão natural como nossa própria voz, tão familiar como nossa própria casa, agora perde terreno para o estrangeiro que habita em nós, o

estrangeiro que encontramos em nossas próprias palavras – o outro em nós e nós no outro. A identidade até então aparentemente tão unificada pela pátria mãe, pela língua da infância, apresenta-se invadida, dividida, repartida entre o *eu* sujeito de língua materna e o *eu* falante já estrangeiro. Ao colocar-se como outro, emerge de nós e em nós a diferença – o *ser* outro, o *ver* com o olho do outro, a outra forma de *dizer* o mundo e a si no mundo.

Quando já no final do curso, quase sem perceber, o desejo havia se feito real e transformado-se em querer ensinar a outras pessoas, essa língua, agora também tão minha. Como estudante e professora de Letras, as dúvidas são naturais e extremamente positivas na medida em que despertem o interesse pela pesquisa a fim de conseguir respostas a questões que venham a colaborar nos estudos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, sobre quem ensina e sobre quem aprende. As dúvidas que geraram a presente reflexão inserem-se numa perspectiva que tenta desvendar e discutir os processos identitários que envolvem, no caso, os professores de espanhol.

A partir das motivações que desencadearam o interesse pela língua espanhola em seus diversos aspectos e a pesquisa sobre ela, unidas ao reconhecimento, no decorrer do Mestrado em Letras na UCPel, da importância da Análise de Discurso (AD) (tradicionalmente definida como de linha francesa²), optei por fazer a dissertação de Mestrado seguindo seus pressupostos teóricos e metodológicos. Valorizo a AD pela possibilidade e o suporte que a teoria oferece para que veja-se a linguagem para além de si, ou seja, ela considera o exterior (o inconsciente e o ideológico) que lhe é constituinte e que apresenta “pistas” para uma maior aproximação do sujeito e do sentido.

² Mesmo a Análise de Discurso tendo se iniciado na França, atualmente, devido ao grande desenvolvimento dos estudos lingüísticos na área no Brasil, alguns estudiosos brasileiros já defendem a possibilidade de subtrair a designação “francesa”.

É básico para nossa pesquisa o entendimento de que a aula de espanhol como língua estrangeira é um espaço no qual o professor não se restringe a facilitar a aprendizagem da língua ou a apresentar uma nova cultura. Mais do que isso, o professor formador de professores, além de participar de forma significativa na formação profissional de seus alunos, influencia diretamente no desenvolvimento de suas identidades e nas representações que estes fazem da língua que estão aprendendo. Acredita-se que, na relação entre professores e alunos, a tendência é a formação de uma cadeia de elos que não se rompem, ao contrário, repetem-se, mesclando as representações do professor com as representações dos alunos.

Além de re-nomear o mundo e representá-lo sob um novo prisma, com outros signos, através de outra sintaxe, com elementos fonológicos distintos e semanticamente sob uma perspectiva diferente, o ato de construir significados constitui exatamente o que se tem que aprender a fazer nesse contexto.

A sala de aula de língua estrangeira constitui-se, portanto, num espaço de aprendizagem de atribuição de significados e de construção pessoal, no qual o aluno, enquanto sujeito discursivo, também constrói sua identidade social. Torna-se relevante, portanto, verificar as representações da língua espanhola que estão na “ordem do dia”, ou seja, que sentidos constituem o ensino do espanhol como LE, hoje, manifesto no discurso dos professores. Tal estudo certamente oportunizará um melhor entendimento do *status* do espanhol como LE em nosso meio e contribuirá como subsídio para uma política de ensino mais coerente e adequada.

Como objetivo maior dessa pesquisa, estabeleceu-se, partindo da materialidade lingüística, resgatar da memória do professor de espanhol, os saberes aos quais se filia, em suas diferentes ordens (política, social, cultural, etc.), para compreender como é constituído (sócio-historicamente) enquanto sujeito-professor de LE – ou seja, qual é sua relação com a língua que ensina. Foram convidados para participar desta pesquisa quatro professores universitários

pertencentes à UFPel (Universidade Federal de Pelotas) e à UCPel (Universidade Católica de Pelotas), sendo que dois são falantes nativos de espanhol e dois têm o português como língua materna. A coleta dos registros para a configuração do *corpus* da pesquisa fez-se através de gravação em áudio do relato dos participantes acerca de seu envolvimento com a língua espanhola e sua constituição como professores. Foi solicitado que fizessem um memorial oral relatando suas experiências com o idioma, ou seja, como se formaram professores de espanhol. Além disso, foram questionados acerca da importância atribuída ao ensino do espanhol como língua estrangeira.

As seguintes questões norteiam o trabalho:

- a) Que representações da língua espanhola são feitas pelos professores falantes nativos e não nativos do idioma?
- b) Que diferenças ou semelhanças existem entre as representações de professores falantes nativos e não nativos de espanhol?
- c) Que *saberes* veiculados nos cursos de Letras encontram eco nas representações dos sujeitos participantes da pesquisa enquanto professores de espanhol, e o que elas sinalizam a respeito da produção da identidade desses professores?

O trabalho interpretativo a ser aqui desenvolvido, busca as representações que constituem o ensino da língua espanhola, as quais podem nos indicar traços da identidade do professor de espanhol nativo e não nativo, mostrando-nos que regiões do *interdiscurso* sustentam tais representações. Focaliza, na cadeia significante, rupturas de ordem simbólica que caracterizam as

não-coincidências do dizer. Tais não-coincidências, estudadas por Jacqueline Authier-Revuz³, são mostras da heterogeneidade constitutiva e fundante de todo discurso. Entre elas, buscaremos analisar as repetições, as reformulações, as hesitações, os lapsos, a adjetivação, o uso de advérbios, os processos metonímicos e metafóricos e as glosas metaenunciativas, que são comentários do enunciador sobre seu próprio dizer, constituindo-se num momento crucial e comprometedor de ressignificação do dizer dos professores sobre o espanhol.

Teixeira considera a função metalingüística como um “sintoma”: quando o falante assume o próprio código como objeto de seu discurso, é porque essa língua, tomada como “instrumento de comunicação”, freqüentemente escapa a ele. Pelas próprias palavras da autora: “O sujeito não realiza uma fala ‘completa’; a língua não se submete ao sujeito; no entanto, a palavra ‘justa’ insiste em se dizer” (1998, p. 15). Levando em conta essas falhas do dizer, a autora busca entender de que forma se instituem efeitos de sentido no discurso.

Nossa intenção é, partindo de determinados elementos enunciativos e metaenunciativos e de outros tipos de “rasura” mostrada no dizer, saber como se representa a língua espanhola, isto é, que função social desempenha. Obviamente, ainda que seja um estudo relativo a uma pequena parcela de professores de espanhol, situados num contexto específico geograficamente reduzido, consideramos que os resultados possam ser significativos, ainda que não em termos quantitativos, e esperamos que venham contribuir para compreender o envolvimento do professor na sua função docente.

Dentre os objetivos específicos da pesquisa, buscamos entender como se constroem e se sustentam as representações do espanhol, ou seja, que discursos outros estão constituindo essas representações e como se apresentam no seu discurso, pois, certamente, os significados atribuídos ao espanhol estão vinculados a determinados valores ou conceitos histórico e socialmente instituídos.

³ Os trabalhos de Authier-Revuz situam-se no âmbito da Teoria da Enunciação, tendo, no entanto, um estreito relacionamento com a Análise de Discurso em vista da concepção comum a ambas acerca da subjetividade (sujeito efeito).

A busca pelo conhecimento do *status* do espanhol como LE manifesto no discurso dos professores levou-nos ao segundo objetivo: indagar se os professores falantes nativos – que têm o espanhol como LM – teriam as mesmas representações que os professores que têm o português como LM, estabelecendo relações entre as diferenças e as semelhanças. Essa questão coloca-se pelo fato mesmo de ser a língua materna a base da estruturação psíquica de todo sujeito, o qual estabelece natural e involuntariamente um vínculo afetivo com esta.

Considerando que a validade do trabalho esteja na sua utilidade à comunidade acadêmica e/ou à didática relacionada ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e conseqüentemente à sociedade, estabeleceu-se um terceiro objetivo: discutir de que forma as representações do espanhol podem exercer influência na formação de futuros professores do idioma. Espera-se que a dissertação proporcione a reflexão e o questionamento aos professores de espanhol a respeito da questão, com vistas a situar a língua estrangeira como algo mais do que um simples, ainda que potente, instrumento de comunicação.

O trabalho está estruturado da seguinte forma: a *Fundamentação Teórica* divide-se em três capítulos (*O Sujeito e a Linguagem*; *A respeito da Análise de Discurso*; *A respeito da Teoria da Enunciação*); a *Metodologia*; a *Análise dos Dados*, as *Considerações Finais* e, finalizando, os *Anexos* contendo as transcrições das entrevistas. Em relação à fundamentação teórica, o primeiro capítulo, intitulado *O Sujeito e a Linguagem*, versa sobre a relação do sujeito com a linguagem e apresenta como tema introdutório, sob a ótica psicanalítica, o envolvimento do sujeito com a linguagem desde antes do nascimento. O capítulo subdivide-se em quatro partes:

a) *O Sujeito de Linguagem*: Mostra como o sujeito ascende à linguagem ao mesmo tempo em que já é sempre sujeito de linguagem. Relaciona os três registros da teoria Freud-lacanian

(imaginário-simbólico-real) à Análise de Discurso e à filosofia. Apresenta também o conceito de representação e sua relação com o imaginário na perspectiva adotada pela presente pesquisa.

b) *O Sujeito de Discurso*: Apresenta a visão de Pêcheux sobre o sujeito de discurso, fundamentada na releitura althusseriana de Marx, segundo a qual a ideologia interpela os indivíduos em sujeito e na releitura de Freud por Lacan, sobre a teoria do inconsciente enquanto parte estruturante do sujeito. Comenta também, sobre como o sujeito transita em meio às duas interpelações (ideológica e inconsciente) para expressar-se enquanto ser de linguagem.

c) *O Sujeito de Língua Materna*: Mobilizando conceitos como “nação” e “língua”, versa sobre a “imaginária” identidade maior do sujeito, enquanto nacionalidade unida à língua materna. Apresenta considerações sobre a identidade na perspectiva psicanalítica, na visão de estudiosos culturais da pós-modernidade e da lingüística crítica.

d) *O Sujeito na Língua Extranjera*: Disserta sobre a relação entre os conceitos de “identidade” e “diferença” na perspectiva dos estudiosos culturais e sobre os processos identitários do sujeito quando tem acesso à língua estrangeira, na perspectiva discursiva e psicanalítica.

O segundo capítulo intitula-se *A Respeito da Análise de Discurso* e tem como temas o surgimento da AD como disciplina científica e a descrição de seu quadro epistemológico. Apresenta a trajetória da constituição da disciplina, citando e situando cronologicamente seus principais conceitos, enfatiza os que são abordados no momento das análises.

Finalizando a fundamentação teórica, o terceiro capítulo, *A Respeito da Teoria da Enunciação*, vem estabelecer o ponto de encontro entre a AD e a Teoria da Enunciação na perspectiva de Jacqueline Authier-Revuz, marcado pela heterogeneidade que atravessa o discurso. Teoriza sobre o estudo da lingüística a respeito da reflexividade metaenunciativa, a *modalização autonímica* e as formas de heterogeneidades enquanto não-coincidências do dizer. O referencial teórico que compõe o capítulo serve de base às análises no que diz respeito às não-coincidências que emergem na linearidade do dizer, especificamente à não-coincidência entre as palavras e as coisas.

Na seqüência, vem a metodologia da pesquisa que reúne pressupostos teóricos da AD e da Enunciação. O dispositivo analítico desenvolve-se com base na deslinearização lingüística e discursiva, ou seja, empreende-se uma análise que busca relacionar a heterogeneidade manifestada na linearidade do dizer com aspectos interdiscursivos. Apresentam-se os objetivos específicos, as questões que norteiam o trabalho e os critérios utilizados para os recortes das seqüências discursivas, bem como informações sobre os participantes e a coleta dos dados.

A análise das seqüências discursivas de referência que se constituem no objeto do presente trabalho encontra-se dividida em duas partes: o relato dos professores falantes nativos de espanhol e o relato dos professores falantes nativos de português. Acompanham tais seqüências a identificação e a teorização de determinadas marcas, selecionadas em função do propósito e dos objetivos da pesquisa. No decorrer das análises as representações sobre a língua espanhola vão sendo objeto de conclusões e comentários.

Na conclusão, traçamos uma breve retrospectiva das referências teóricas que fundamentaram nossa pesquisa e o alcance que tiveram para o cumprimento de nossos objetivos. Retomamos as questões que nortearam o trabalho com o intuito de relacioná-las às nossas conclusões acerca das representações da língua espanhola e de possíveis implicações com o

contexto de ensino/aprendizagem da língua estrangeira. Acreditamos em sua utilidade como contribuição aos profissionais interessados em estudar os aspectos identitários que envolvem professores e alunos de línguas estrangeiras, assim como a função social do ensino das línguas estrangeiras.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 O SUJEITO E A LINGUAGEM

Já sujeito mesmo antes de nascer, o indivíduo é falado pela fala dos que o esperam.

Conforme Revuz, além do fato de que a audição é o sentido mais desenvolvido do feto, a partir do nascimento, a criança tem a capacidade de reconhecer as vozes, as músicas e os fonemas da língua na qual está inserida,

cada um que se ocupa da criança fala dela, coloca em palavras o que percebe dela, de seu “jeito de ser”, de suas semelhanças, de suas necessidades. E essas falas são em todo momento interpretações daquilo que é ou sente a criança, predicação sobre o que ela é, o que se espera dela, e nomeação das sensações, dos afetos, dos objetos do mundo” (1998, p. 218-219).

Obviamente, toda essa fala que lhe é atribuída antes de poder falar, não é, em hipótese alguma, neutra. Revuz afirma que, além de designar um conceito (no sentido saussureano do termo), as palavras inevitavelmente comportam o valor que o ambiente atribui a esse conceito. E salienta: “Esse sistema de valores impregna completamente o sistema lingüístico” (1989, p. 219). Dessa forma, todo sujeito é sempre, já, desde antes do nascimento, um sujeito de linguagem, a qual o antecede, pré-existe a ele e o constituirá em sujeito.

1.1.1 O Sujeito de Linguagem

1. 1. 1. 1 O Real, o Simbólico e o Imaginário

A criança a princípio, tem-se como uma continuação da própria mãe e, em vista dessa natural impossibilidade de perceber-se como indivíduo, vê-se como algo desestruturado. Considerando a si como objeto único de desejo da mãe – o falo –, pelo *recalque originário*¹, a criança substitui o objeto perdido em uma troca de significante na qual o pai tem o papel de

¹ Tal processo, fundamentalmente estruturante, consiste na metaforização que resulta da implantação natural da lei que impede o incesto. O significante fálico (do desejo da mãe) é substituído pelo Nome-do-Pai. Ver: Lacan, J. *Las formaciones del inconsciente*. (1976). Título original: *Les formations de l'inconscient*. Seminários sobre textos freudianos de dezembro de 1957, março de 1958 e de abril-junho de 1958.

substituto do significante recalcado que corresponde ao significado do desejo da mãe para o sujeito. Dor assinala que, segundo Lacan, é no advento da linguagem como acesso ao simbólico que se configura o controle simbólico do objeto perdido, em uma relação metafórica de substituição de significantes. Essa relação metafórica de substituição de significantes explica-se pelo fato de que a criança necessariamente deve abandonar “ser” o falo da mãe para deslocar-se para “ter” um substituto simbólico para representar a coisa perdida. Segundo Lacan, é necessário “que a criança seja conduzida a colocar-se como ‘sujeito’, e não mais apenas como ‘objeto’ de desejo do outro. E acrescenta, “o advento desse ‘sujeito’ atualiza-se numa operação inaugural de linguagem, na qual a criança se esforça por designar simbolicamente sua renúncia ao objeto perdido” (LACAN apud DOR 1989, p.90).

Por volta de seis meses de idade, e até dois anos e meio aproximadamente, a criança passará, irremediavelmente, pelo *Estádio do Espelho*², uma experiência inerente à configuração da identidade do sujeito enquanto tal. Nessa fase, a criança começa a perceber a si própria e tomar consciência de seu próprio corpo quando vê, no olhar da mãe, sua imagem refletida. Essa relação é, conforme Dor, “exterior e simetricamente invertida” (1989, p. 80), na medida em que, a partir da virtualidade de uma imagem ótica, vê a si refletida no espelho do olhar do outro. De fato, vê-se sendo vista pelo olhar do outro.

Lacan compreende o estágio do espelho “*como uma identificação*”, no sentido pleno, ou seja, constitui-se na transformação produzida no sujeito quando assume uma imagem – o *imago* (1976, p. 98). É, portanto, na relação imaginária com o *outro* que se inicia sua estruturação enquanto *eu*. Logo, “a conquista da identidade é sustentada, em toda a sua extensão, pela dimensão imaginária” (DOR, 1989, p. 80). Os três grandes termos apresentados por Lacan em *Os escritos técnicos de Freud – O Seminário, livro 1 – 1953-1954* (apud TEIXEIRA, 1998, p. 89)

² *O Estádio do Espelho como Formador da Função do Eu*: comunicação apresentada por Lacan no XVI Congresso Internacional de Zurich, em 1949.

que constituem o sujeito e sua relação consigo e com o mundo através da linguagem são: o *imaginário*, o *simbólico* e o *real*³. Na perspectiva lacaniana, o imaginário está ligado à conquista da identidade do sujeito que, ao nascer se percebe desestruturado e esfacelado como uma continuação da própria mãe. Ainda que produza a impressão de realidade, é da ordem do engodo e da ilusão.

O simbólico corresponde ao registro da castração, em vista de que a criança é simbolicamente castrada pela lei natural do incesto e conseqüentemente direcionada à renúncia do objeto de desejo (ser o falo da mãe), fazendo-se sujeito quando ascende à linguagem. Sendo, portanto, identificável com a linguagem, é o simbólico que representa. O real não é a realidade, e sim a própria impossibilidade de formalização pela linguagem, ou seja, é o impossível de simbolizar. Pelo fato mesmo de constituírem o sujeito, os três registros (*imaginário - simbólico - real*) coexistem em uma relação de interdependência, na qual, conforme Lacan (apud TEIXEIRA, 1998, p. 91), podem ser representados pelo *nó borromeu*, em que, desfazendo-se qualquer um deles, os outros se perderiam. Devido a essa interdependência, constata-se a dificuldade em delimitar as fronteiras entre os três registros, apesar de serem de diferentes ordens.

O real difere-se da realidade, a qual é uma construção imaginária e simbolicamente instituída. Pela definição já clássica de real, este é o “*que não cessa de não se escrever, [...] o impossível, o que escapa ao escrito*”. E mais: “é o contingente que faz descarrilar o automatismo simbólico e, por não se deixar aprisionar, só é discernível a partir de seus efeitos na estrutura” (ZIZEK apud TEIXEIRA, 2000, p. 89).

O real, pela AD, vem à tona justamente quando o enunciador perde o controle ilusório de seu discurso, abrindo espaço para a falha, para o furo da linguagem imperfeita, contraditória, não coincidente nem consigo mesma, nem com quem a enuncia. Dessa forma, segundo Pêcheux, é

³ Os conceitos de imaginário, simbólico e real foram reformulados por Jacques Lacan dos estudos de Freud acerca da definição do aparelho psíquico.

necessário que a pesquisa lingüística aborde o fato lingüístico do equívoco “como fato estrutural implicado na ordem do simbólico” (1997d, p. 51).

Se, na Psicanálise, a tríade lacaniana está a serviço de um melhor entendimento da prática psicanalítica, em AD ela serve para entender os efeitos de sentido que partem dos sujeitos enquanto seres de linguagem, social e ideologicamente determinados. Mas será mesmo o sujeito, na perspectiva da AD, completamente regido pela exterioridade sem chance de subverter?

Vejamos:

Na evolução da obra de Pêcheux, mais especificamente no que se refere à leitura de Lacan, a 2ª fase da AD (AD2), sem dúvida, dá ênfase ao simbólico, na medida em que concebe a alienação total do sujeito à estrutura. O sujeito, nessa perspectiva, é anterior e exteriormente determinado a reproduzir o que lhe é posto/imposto, sem desejo é incapaz de transformação – logo, um sujeito sempre falado antes de falar. No entanto, na última fase de Pêcheux (AD3) já se opera um deslocamento do simbólico para o real. Abre-se o espaço necessário para a capacidade de produção/transformação, para o desejo, enfim, também para a liberdade de um sujeito desejante. “Reconhece-se que há algo que é da ordem da Lei e antecede o sujeito na sua existência. No entanto, [...] há uma renovação lingüística sempre possível, que pode reincidir sobre a linguagem legislada” (TEIXEIRA, p. 94). Segundo Pêcheux “não há identificação plenamente bem sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada de uma maneira ou de outra por uma ‘infelicidade’ no sentido performativo do termo” (1997d, p.56).

O mundo imaginariamente dividido do qual fazemos parte é, em uma mesma esfera, vivido pelos homens de maneira imaginária, na medida em que seus atos não são frutos de decisões estritamente racionais. Toda a sociedade, seja em sua divisão grupal, comunitária, cidade ou nação, conta com suas crenças, seus mitos, seus rituais, suas fantasias, os quais influenciam e

moldam posturas e atitudes, construindo assim as identidades sociais. O individual e o coletivo interpenetram-se. Age-se de acordo com padrões muitas vezes impostos como se fizessem parte da natureza. Nessa perspectiva, pode-se considerar o imaginário como uma rede de sentidos que circulam pela sociedade como uma verdade mais ou menos imposta, entretanto, em meio às adesões que favorecem há resistências que inviabilizam as imposições.

Dentro de uma visão filosófica, Castoriadis, opondo-se, em parte, ao pensamento lacaniano, apresenta a tese que defende o imaginário não como a imagem especular *de* alguma coisa, e sim como “criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens a partir das quais somente é possível falar-se de ‘alguma coisa’. Aquilo que denominamos ‘realidade’ e ‘racionalidade’ são seus produtos” (1982, p. 13). Para o autor, o imaginário é sempre duplamente formado pelo sócio-histórico e pelo psíquico, estabelecendo o vínculo entre o imaginário e o real/racional, atribui ao primeiro a maior importância. Pode-se resumir a abordagem do autor pela ligação entre as significações psicológicas com o sócio-histórico e pela evidência do imaginário sobre o real e o simbólico. Assim, as representações da realidade construir-se-iam tendo por base o imaginário. Além disso, “as profundas e obscuras relações entre o imaginário e o simbólico” se explicam pelo fato de que se “deve utilizar o simbólico, não somente para ‘exprimir-se’, o que é óbvio, mas para ‘existir’, para passar do virtual a qualquer coisa a mais” (CASTORIADIS, p. 154). E prossegue: “o delírio mais elaborado bem como a fantasia mais secreta e mais vaga são feitos de ‘imagens’ mas estas ‘imagens’ lá estão como representando outra coisa; possuem, portanto, uma função simbólica”. Conclui que inversamente também o simbolismo pressupõe a capacidade imaginária de ver em uma coisa o que ela não é, vê-la diferentemente, portanto. Considerando o imaginário como “faculdade originária de pôr ou dar-se, sob a forma de representação, uma coisa e uma relação

que não *são* (que não são dadas na percepção ou nunca o foram), o autor estabelece que na origem está o imaginário radical, ao qual subjaz o imaginário efetivo e o simbólico. O imaginário *radical* vincula-se à capacidade de criar, de inventar tal como na arte o artista cria imagens e formas, o poeta cria um poema, um romance, o músico cria uma melodia, uma sinfonia, enfim, cria-se o que “nunca foi”. Dessa forma, esse imaginário situa-se como uma característica eminentemente humana, não como um engano ou uma fantasia mítica, mas como a introdução do novo. O imaginário funcionaria como um motor da sociedade, na medida em que a própria origem humana advém dele e não de uma postura simplistamente racionalista. O mundo se racionalizou pelo imaginário e não puramente pela razão, tese essa que coloca racionalismo e imaginário definitivamente em uma mesma esfera. Podemos perceber que não só a sociedade como um todo e a história organizaram-se a partir do imaginário com também cada experiência individual – e voltamos a Lacan – que parte do imaginário, ou seja, é a partir das relações imaginárias que o sujeito se estrutura enquanto tal. O imaginário *efetivo*, por sua vez, é produto do radical. Caracteriza-se como a ação propriamente dita das significações imaginárias que atuam em uma sociedade. Tais significações constituem a identidade dos grupos sociais e a partir delas os indivíduos relacionam-se com o mundo circundante de uma forma e não de outra. Interessante é a “realidade” que se estabelece no imaginário, o qual, estando realmente presentificado, não é nenhuma utopia. A evidência da realidade do imaginário se nos apresenta no fato mesmo de que, efetivamente, faz parte da vida das pessoas, mesmo estando além da consciência. Generalizando, pode-se dizer que o imaginário é base, tanto da constituição de novos sistemas simbólicos, quanto à sua utilização, a cada momento, de um sistema simbólico estabelecido, segundo a visão de Castoriadis.

Quanto à especificidade do conceito de *imaginário* na perspectiva da Análise de Discurso (AD), Orlandi, partindo do princípio althusseriano de que a relação do sujeito com o mundo é

constituída pela ideologia, considera que “a ideologia é vista como o imaginário que medeia a relação do sujeito com suas condições de existência” (1994, p.56). Tal qual a ideologia (e o inconsciente) afeta a constituição dos sujeitos e dos sentidos, o imaginário é constitutivo e condição básica da relação entre mundo e linguagem. Sendo ambos coisas de ordens diferentes, incompatíveis em suas próprias naturezas, somente se aproximam pela ideologia e pelo efeito do imaginário. O imaginário cria o contexto ilusório para que aparentemente exista uma relação termo-a-termo entre a linguagem e o mundo. Pela AD, o sentido das palavras não é transparente, porém o imaginário produz o efeito de que se poderia atravessar as palavras e encontrar seu “conteúdo”.

Na perspectiva de Pêcheux (1997, p. 83), as formações imaginárias fazem parte das condições de produção de todo processo discursivo. Em um primeiro momento, na AAD-69 (PÊCHEUX, p.171), criou-se certa ambigüidade, por aparentar tratar-se da situação vivida pelo sujeito em uma ordem mais ou menos consciente. Logo, as relações de lugar foram “confundidas com o jogo de espelhos de papéis interiores a uma instituição”. Em realidade, trata-se de objetos imaginários, e não da realidade física. Para o autor, “as diversas formações resultam, elas mesmas, de processos discursivos anteriores (provenientes de outras condições de produção) que deixaram de funcionar, mas deram nascimento a ‘tomadas de posição’ implícitas que asseguram a possibilidade do processo discursivo em foco” (PÊCHEUX, p. 85). Assim, a percepção que o sujeito enunciadador tem do referente, de si mesmo e de seu interlocutor é condição *pré-discursiva do discurso*, o que faz dessa percepção – atravessada pelo “já dito” e pelo “já ouvido” – a substância das formações imaginárias.

Um dos princípios fundamentais da AD é a relação entre linguagem e exterioridade como constitutiva de todo discurso – são as *condições de produção* que sustentam qualquer discurso. O dito também é histórico, e é quando o sujeito desconhece essa história que tem a ilusão de ser a

fonte e de controlar o seu dizer, pois o contexto é constitutivo do sentido; o dizer estará sempre vinculado a determinadas condições de produção. O discurso é parte integrante de um mecanismo em funcionamento, que remete a uma determinada ideologia, correspondendo, pois, a um certo lugar no interior de uma determinada formação social. Ou seja, “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas” (PÊCHEUX, p.77). Essas condições são, portanto, a situação imediata – por exemplo, a sala de aula de línguas – e a situação ampla referente ao contexto sócio-histórico e ideológico. Esse contexto abrange aspectos como a função do ensino de LE, o *status* e a hegemonia ou não da LE estudada. Nele incluem-se, também, os interlocutores: professor e alunos nas posições que, como sujeitos, ocupam na sociedade. Essas imagens que os sujeitos fazem de suas próprias posições e das posições dos outros em relação a si, Pêcheux (p. 82) denominou-as, como já foi dito, formações imaginárias, as quais estão presentes em todo o processo discursivo.

Quanto ao simbólico, também faremos uma aproximação entre os estudos filosóficos de Castoriadis e a perspectiva da AD, por encontrar traços em comum que nos servem para um melhor entendimento da questão. Castoriadis diz que “tudo o que se nos apresenta, no mundo social-histórico, está entrelaçado com o simbólico” (1972, p. 142). Assim sendo, a linguagem é a primeira “instituição” da rede simbólica com a qual se envolve e envolve o sujeito. Como ela, ainda pelo autor, também estão as outras instituições e todos os atos reais, individuais ou coletivos da vida social. As convenções, depois de perdurarem por muito tempo, deixam de sê-lo para se constituírem no simbólico. Logo, é no simbólico que se materializa o que se produziu no imaginário. A própria linguagem, segundo Lacan (apud CASTORIADIS, p. 146), apresenta-se ao sujeito, ou melhor, ele a encontra já constituída. Castoriadis salienta que os sentidos, de certa forma “privados”, da palavra ou expressões possuem uma liberdade limitada, devendo apoiar-se em algo que “aí se encontra”, já construído, portanto. Sugere que o mesmo ocorra com a

sociedade e seus simbolismos (p. 147): “Ela também deve tomar sua matéria no “que já existe”. Esse “já existe” do autor relacionamos ao sempre “já dito” que na AD é definido por Pêcheux como o *interdiscurso enquanto pré-construído*⁴, “que fornece, por assim dizer, a matéria-prima na qual o sujeito se constitui como ‘sujeito falante’, com a formação discursiva que o assujeita” (1995, p.167). Seria pois, o interdiscurso, o espaço de todos os dizeres já ditos, que são evocados pelo sujeito que fala, conforme a formação discursiva a que se vincule. É possível aproximar a posição sustentada pela AD e a posição filosófica de Castoriadis pelo fato de ambas considerarem a determinação do sócio-histórico sobre o sujeito. Se, na AD há o “sempre-já-aí”, paralelamente, na visão de Castoriadis, tem-se o que “já-existe”, anterior e determinante sobre o sujeito.

No caso desta pesquisa, esperamos – através do “já dito” que os antecede e retorna ao seu discurso muitas vezes na forma de pré-construído – apurar a que regiões do interdiscurso relaciona-se o discurso dos professores de espanhol, para entender como estão constituídos em tal prática.

Para complementar a questão do sujeito relativamente à sua estruturação enquanto sujeito de linguagem inserido na relação linguagem/pensamento/mundo, comentaremos a constituição do signo lingüístico como entidade elementar do sistema lingüístico e, por conseguinte, da enunciação (objeto a ser detalhado no capítulo 3):

Ao descrever o signo lingüístico, Saussure (1980, p.144) divide-o em *significado* – conceito – unido a um *significante* – imagem acústica. Logo, a cadeia da fala estaria composta por uma seqüência de significados unidos a seus respectivos significantes, numa relação caracteristicamente fixa entre ambas partes, como sugere em sua metáfora da folha de papel: “A língua é comparável a uma folha de papel. O pensamento é a face, e o som o verso”; não se pode cortar a face sem cortar ao mesmo tempo o verso; assim também, na língua, não poderíamos isolar o som do pensamento, nem o pensamento do som” (SAUSSURE, p. 157).

Lacan propõe uma inversão no signo lingüístico quando se opõe à idéia do corte

⁴ O conceito original de pré-construído advém de P. Henry (1977) o qual foi articulado por Pêcheux em sua abordagem sobre o interdiscurso.

delimitador entre significado e significante, na medida em que, analisando a experiência

psicótica, pôde constatar que a relação entre ambas partes é “sempre fluida, prestes a se desfazer”

(apud DOR, 1989, p.39). Invertendo a entidade lingüística e estabelecendo a supremacia do

significante (S) sobre o significado (s), Lacan (p. 41) argumenta que, através de processos

metonímicos e metafóricos, o significante sustenta a linguagem e governa o discurso do sujeito.

Na concepção lacaniana, o processo metafórico é, no sentido pleno do termo, uma *substituição significante*, estando vinculado ao eixo paradigmático, por quanto este constitui-se no eixo das substituições. Logicamente, nesse contexto, a substituição ocorre apenas em nível do significante, mantendo-se o significado primeiro, ou seja, a metáfora modifica apenas o elemento significante enquanto mantém o significado, caso contrário não teríamos uma metáfora e sim outro signo lingüístico. Tais postulações evidenciam a tese de Lacan do primado do significante sobre o significado.

Já no processo metonímico, justamente pelo fato de a substituição ocorrer entre termos que apresentam algum tipo de ligação como de parte e todo, de matéria a objeto, de continente a conteúdo, ou ainda, por uma relação de causa e efeito, há a manutenção de dois significantes em relação de contigüidade, por sua vez associados a um mesmo significado.

O que, de fato, interessa-nos neste momento da pesquisa é o processo inaugural de metaforização que ocorre quando o indivíduo ascende à sua estruturação enquanto sujeito de linguagem. Trata-se da *metáfora paterna*⁵, primeira substituição significante que a criança faz.

⁵ Sustentada pelo *recalque imaginário*, a metáfora do Nome-do-Pai é um processo inaugural da evolução psíquica da criança, que se constitui na substituição significante: o pai, enquanto lugar da lei, priva a criança de desejar ser o objeto único de desejo da mãe. Além de permitir à criança advir como sujeito pelo acesso ao simbólico (e à prática da LM), tal metáfora institui a divisão psíquica no sujeito (ibid., p. 100).

Recalcando o assujeitamento imaginário à mãe, confere-lhe o *status* de “*sujeito desejante*”. Esse *sujeito desejante*, por via metonímica, substitui o desejo do todo que perdeu pelo desejo das partes como objetos substitutivos. Ao ter, portanto, seu desejo transformado em palavra, aliena-se na linguagem, separando-o de uma parte de si mesmo, fazendo advir o inconsciente (LACAN apud DOR, p. 95).

É na concepção de metáfora adotada por Pêcheux, baseada nos pressupostos lacanianos, que se explica uma das teses fundamentais da AD sobre a constituição dos sentidos, segundo a qual “uma palavra, uma expressão ou uma proposição não *têm* um *sentido* que lhes seria próprio, preso a sua literalidade [...]”, sendo o sentido “sempre uma palavra, uma expressão ou uma proposição *por* uma outra palavra, uma outra expressão ou proposição” (1995, p. 262). Dessa forma, nessa relação de trocas de significantes explicita-se que o sentido não poderia nunca estar antes “preso” a determinada palavra ou expressão, ou seja, não cabe à língua em sua estrutura sintática/lexical definir sentidos e sim às formações discursivas enquanto espaços historicamente provisórios de constituição de sentidos. Segundo o autor, os sentidos existem nas relações de metáfora que realizam-se pelas substituições, paráfrases, formações de sinônimos, etc. Para Pêcheux, a metáfora “é sempre determinada pelo interdiscurso, isto é, por *uma região* do interdiscurso” (p. 263).

Serrani-Infante (1998, p. 248-249) ilustra os processos metafóricos e metonímicos que constituem o sujeito em sujeito de palavra, contando sobre a criança que sempre recebia balas e as chamava “pepel”. Instruída verbalmente a tirar o papel, imediatamente recebia o *feedback* com a repetição da palavra correta: “Muito bem! Tirou o papel!” Num outro contexto, quando vê cerejas, pede-as: “Quero pepel!”

O exemplo citado insere-se no processo discursivo da aquisição-produção da linguagem e revela uma substituição significativa, quando o todo é representado pela parte ou uma palavra toma o lugar de outra. Sem seguir a lógica inalcançável de uma língua perfeita, é uma prova que tal processo não se resume às seqüências gramaticais ou às funções comunicativas da linguagem. A criança, quando encontra na linguagem uma forma de dizer seu desejo, ultrapassa o campo objetivo da nomeação do mundo e estabelece uma nomeação carregada da subjetividade própria da afetividade, que perpassa o caminho que a constitui em sujeito de linguagem, e da própria construção dos valores das coisas que compõe o seu mundo e estabelecem-se a partir do desejo do outro. A língua, ainda que “totalmente investida de subjetividade, constitui, pela existência de um sistema lingüístico, um espaço terceiro com respeito à relação adulto/criança, espaço no qual um e outro são confrontados com uma lei social que os supera” (Revuz, 1998, p. 219). No entanto, a língua materna, pelo fato mesmo dessa trajetória de aprender a significar as coisas do mundo e estruturar-se no compasso da afetividade, banhado pelo desejo do outro, não será jamais um instrumento objetivo com função lógica e transparente de designar, descrever ou representar.

Questões como essa vêm dar credibilidade ao laço afetivo que une o sujeito a sua língua materna. “Tão logo o sujeito ascende à linguagem, perde-se nessa mesma linguagem que o causou”. Além disso, “não somente o sujeito não é causa da linguagem, mas é causado por ela” (LACAN apud DOR, 1989, p. 107). Conclui-se que o sujeito, constituído enquanto tal pela linguagem, é autenticamente efeito dessa linguagem. Segundo Lacan, o sujeito em sua relação com seu discurso não se apresenta propriamente dito – ao contrário, representa-se no seu discurso através dos símbolos, os quais viriam nomear ou representar. “*a presença de um real às custas da ausência desse real como tal*”. E mais: “pela palavra, que já é uma presença feita de ausência, a própria ausência vem a se nomear”. Nessa presença feita pela ausência nomeada pelo símbolo,

atesta-se a *cisão* do sujeito que só pode estar presente no discurso quando ausente em seu ser.

“Ele desaparece como sujeito, para ali (na linguagem) encontrar-se representado unicamente na forma de um símbolo” (LACAN apud DOR, p. 106).

Gramaticalmente, com base na tradição retórica de Aristóteles (IV a.C.), a metáfora, uma das mais importantes figuras de estilo, era descrita como *desvio*. Aristóteles entendeu a metáfora como uma transferência de nomenclatura que se operava entre dois termos como “similaridade objetiva entre as próprias coisas ou similaridade subjetiva entre as atitudes relacionadas à compreensão dessas coisas” (RICOEUR, 1992, P. 147). Segundo o filósofo Aristóteles, a metáfora servia para dar nomes adequados às novas idéias ou às novas experiências, ou ainda reelaborar o discurso com a finalidade de persuadir e agradar. Dessa forma, desde muito tempo, enquanto a ciência era feita pela razão e pelo literal, a poesia fazia-se com a imaginação e a metáfora.

Já na década de 70, surgem estudos que sinalizam para um outro paradigma desmistificador do positivismo e do objetivismo ocidental, atribuindo à metáfora um valor também cognitivo (LAKOFF e JOHNSON, 2002). Ou seja, a metáfora seria um recurso do pensamento que nos faz falar, ver e agir sobre determinados fenômenos de uma maneira e não de outra. Para os autores, a justificativa da existência das metáforas lingüísticas está na existência de metáforas no sistema conceptual de cada um de nós (2002, p. 48). Segundo Lakoff e Johnson (p. 15), existe um sistema conceptual metafórico subjacente à linguagem, que influencia em nossas relações inter-humanas e em nossas relações com o mundo. Várias expressões metafóricas similares que usamos no cotidiano têm, segundo a tese, uma metáfora “maior” subjacente que molda as expressões metafóricas oriundas, segundo o contexto social e histórico referente às distintas culturas.

O conceito de metáfora proposto por Ricoeur (1992, p. 148) diz que a similaridade forjada pela metáfora constitui-se na aproximação entre idéias aparentemente heterogêneas que revelam parentesco e a transferência de significado não é nada mais senão a mudança ou alteração da distância lógica. Por esse prisma podemos conceber que os usos das metáforas podem ser encarados como maneiras diferentes de ver e descrever a “realidade”.

1.1.1.2. As Representações como Registros Imaginários

As representações aqui concebidas relacionam-se aos sentidos que são construídos no *interdiscurso*, o qual Pêcheux propõe como “todo complexo com dominante” (1995, p.162) das formações discursivas (FD), intrincadas nas formações ideológicas (FI). É o espaço de todos os dizeres já ditos, em um outro tempo, em um outro lugar. O interdiscurso vem à tona no discurso e faz emergir na cadeia da fala – intradiscurso – as representações imaginárias que os indivíduos constroem da língua que estão ensinando ou aprendendo. Pêcheux considera as representações como constituintes das formações ideológicas. “Não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’, mas relacionam-se mais ou menos diretamente a *posições de classes*⁶ em conflito umas com as outras” (1997, p. 166). Portanto, as atitudes ou as representações que os professores têm com relação à língua que ensinam, obviamente sustentam-se em formações ideológicas vinculadas a determinadas formações discursivas.

Para definir o conceito de representação postulado em nosso trabalho, aproximamos a concepção de representação AD à concepção psicanalítica segundo a qual as representações compreendem “registros imaginários dos processos identitários dos sujeitos com as coisas do mundo” (Grigoletto, 2001), e resumiremos assim: as representações são registros imaginários dos

processos de identificação do professor de espanhol com o idioma, determinados por instâncias ideológicas e por aspectos de seu inconsciente.

Um dos objetivos a que nos propomos é, portanto, relacionar as representações que o professor de espanhol tem desse idioma com sua identidade enquanto professor formador de professores e, conseqüentemente, formador de identidades. Para tanto fez-se necessário estudar o imaginário a respeito da língua espanhola no discurso dos professores, pois esse é o elemento mediador entre a linguagem e a ideologia.

Representar um idioma é significá-lo, é construir sentidos para a prática em questão. É

⁶ Em relação à expressão *posições de classe*, faz-se necessário reiterar que os primeiros estudos de Pêcheux direcionavam-se para questões de ordem política, mais especificamente à luta de classes como pano de fundo de toda a história. Pêcheux viu no discurso um instrumento político capaz de interferir em questões desta mesma ordem. Posteriormente, a AD já considera que as formações ideológicas não somente se referem a posições de classe sociais, mas também de outras ordens.

necessário que se questione o ensino do espanhol como mais uma prática social porque esta, inevitavelmente, rompe o contexto imediato da sala de aula, relacionando-se diretamente com um contexto mais amplo, que diz respeito à constituição das identidades sociais e às formas através das quais os sujeitos constroem significados, “representando” a si mesmos e ao mundo no qual estão inseridos. O imaginário do espanhol, por conseguinte, suas representações e os traços identitários dos professores universitários, exercerão influência sobre os futuros professores, que, por sua vez, incidirão nos alunos que aprendem o idioma nas diversas escolas. Essa é a cadeia de elos da qual falamos na introdução dessa dissertação.

Rajagopalan (2003, p. 31) questiona o pressuposto básico estabelecido na maioria das teorias lingüísticas, no qual a linguagem constitui-se, antes e acima de tudo, na representação do pensamento. Para interrogar e compreender a noção de representação e sua relação com a linguagem, baseia-se nas postulações de Korg que defende que a tese do representacionalismo é,

⁷ O conceito de númeno, de onde deriva a palavra numenal, foi criado por Kant e refere-se aos fatos que se passam em nossa alma e nos são revelados por nossa consciência. Opõe-se a fenômeno, fenomenal.

ao mesmo tempo, “uma lamentação” e “uma expressão de desejo”. Uma lamentação na medida em que afirma a incapacidade dos homens em apreenderem o mundo numenal⁷ tal e qual, e expressão de um desejo, “pois elege como condição ideal (embora confessadamente inatingível) da linguagem a total transparência [...]”. Para Rajagopalan, a tese do representacionalismo está baseado na “metafísica da presença”, proposta por Jacques Derrida. Tal tese “esconde o sonho de *apresentação*, de uma espécie de “epifania” do significado – o sonho, o desejo, de enfim, desvencilhar-se da própria linguagem humana” (apud RAJAGOPALAN, p. 30). Os seres humanos não podem se apresentar senão pela linguagem, ainda que através desta não consigam capturar o mundo.

Conforme Korg, se as línguas perdessem suas funções representacionais e expressivas, deixariam de ser línguas. Fato é que a função das línguas, mesmo ultrapassando o representacionalismo, mantem-no como função primordial e originária. O que queremos dizer é que, se a língua também representa conflitos e rupturas, transformações ou reproduções – seja em seus aspectos sociais, ideológicos ou políticos – é porque, originariamente, ela dá voz a quem a utilize para apresentar-se/representar-se.

No que diz respeito ao imaginário, considerado na perspectiva da psicanálise, na AD e na visão filosófica de Castoriadis, constatamos que o *imaginário especular* de Lacan é, a princípio, o processo básico da ascensão do sujeito enquanto tal, também ligado a fenômenos ilusórios que põe em evidência a posição de um sujeito sempre dividido, porém dependente da necessária ilusão de unicidade. O imaginário de Pêcheux sinaliza para as *formações imaginárias* – ou *representações imaginárias* – que ultrapassam a realidade física, o espaço/tempo, constituindo-se base dos processos discursivos.

Castoriadis vê o *imaginário* como motor da humanidade, como forma do sujeito “desenhar o real”, através do simbólico na dupla perspectiva psíquica/social. O traço em comum

daí extraído é que o imaginário constitui-se no ponto de partida da estruturação pessoal e da estruturação do mundo, por isso individual (psíquico) e coletivo. A partir de sistemas simbólicos – e aqui nos estaremos detendo na linguagem –, mediante relações imaginárias, o sujeito representa a sua realidade.

No entanto, pelo fato de que a organização dos sentidos é um trabalho ideológico, conforme Orlandi – e essa é a perspectiva defendida pela AD – “não há controle ‘pessoal’ ou ‘coletivo’ dos processos e da história de que os sujeitos e os sentidos participam. O que há é a aparência de controle e de certeza dos sentidos porque as práticas sócio-históricas são regidas pelo imaginário, que é político” (1993, p.7).

1.1.2 O Sujeito de Discurso: O Inconsciente e a Ideologia

Seja pelo fato de a criança “ser falada” por palavras que comportam determinados valores, pela espera que causa ou mesmo da prévia nomeação que lhe é conferida, tem ela, inevitavelmente, um lugar reservado e pré-determinado ideologicamente, antes mesmo de nascer. Pode-se dizer que uma ideologia envolve-a enquanto a espera.

A ideologia, na perspectiva de Althusser (1996, p.123), afasta-se da definição original de uma Teoria (genética) das idéias⁸. Aprofundando a idéia de Marx, o qual cinquenta anos antes, sustentou que a ideologia é um sistema de idéias e representações que domina a mente de um homem ou de um grupo social, Althusser situa-a numa esfera maior: é estrutura essencial constitutiva do sujeito. Segundo este autor, anteriormente às ideologias particulares há uma ideologia maior, vista como uma superestrutura de caráter semelhante à estrutura dos sonhos. Para ele (p.125), a ideologia não tem história imutável e onipresente, é eterna tal qual o inconsciente na perspectiva freudiana. Althusser, propôs uma teoria da ideologia “*em geral*”,

assim como Freud expôs uma teoria do inconsciente “*em geral*”. Ainda que se mudem as ideologias particulares e os sentidos das palavras que elas conduzem, ainda que se mudem os conteúdos latentes ou manifestos dos sonhos, ambos manterão suas estruturas fundamentais. A *interpelação* define-se como o processo através do qual a ideologia “‘*recruta*’ sujeitos entre os indivíduos (ela os *recruta* a todos) ou que ‘*transforma*’ os indivíduos em sujeitos (transforma-os a todos)” (ALTHUSSER, p. 133). Subjazem à central duas teses conjuntas: não existe prática, a não ser através de uma ideologia, e dentro dela; não existe ideologia, exceto pelo sujeito e para sujeitos. Althusser prescreveu um sujeito de ideologia, mas não o relacionou ao sentido. Pêcheux (1975) desloca a tese da interpelação introduzindo a noção de discurso, com vistas ao estabelecimento da relação necessária entre ambos – sujeito e sentido – para entender e explicar a *não-transparência* do sentido. Para Pêcheux, os sentidos das palavras dependem das formações discursivas, nas quais se encontram, intrincadas por sua vez às formações ideológicas. Logo, o caráter material do sentido depende do sentido das formações ideológicas.

⁸ Proposta por Cabanis, Destutt de Tracy e seus amigos. Althusser, L. – *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado (notas para uma investigação)*, Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

Na fundamentação dos estudos de Pêcheux sobre uma teoria e um método de análise do discurso, está a aproximação entre inconsciente e ideologia na constituição do sujeito e do sentido. Segundo o autor, no processo da linguagem unem-se, portanto, inconsciente e ideologia. Teixeira explica que paralelamente à tese lacaniana fundamentada no *estágio do espelho*, no qual a criança – “fundida e confundida com o mundo a seu redor – reconhece a própria imagem através da figura de um outro-eu” (1998, p. 77), o mesmo ocorre na esfera ideológica dentro da perspectiva althusseriana. O discurso ideológico que domina o sujeito atuaria também como um espelho no qual o sujeito encontra-se refletido. A autora chama a atenção para a leitura ampliada

feita por Pêcheux da metáfora da interpelação de Althusser, a qual pode ser sintetizada da seguinte forma (TEIXEIRA, p. 66-67):

a) os indivíduos são interpelados em *sujeitos falantes* pelas formações discursivas que representam, na linguagem, as formações ideológicas que lhes são correspondentes;

b) o Sujeito (com S maiúsculo) – entidade maior, absoluta e universal – pode ser identificado com o que Lacan designa como o Outro (com O maiúsculo);

c) o efeito do *pré-construído* vem atestar que o sujeito resulta como *causa de si* a partir de uma rede de significantes que lhe é dada antes, em um “fora” anterior;

d) o sujeito constitui-se pelo *esquecimento* daquilo que o determina. Dois tipos de esquecimento criam no sujeito uma realidade discursiva ilusória.

Pelo *esquecimento número 2*, relativamente aos processos enunciativos e de ordem consciente, o sujeito tem a ilusão de um sentido transparente formulado adequadamente a partir do que pensa. Vinculado a determinada FD, o falante elege dizeres e apaga outros. Mediado por uma relação parafrástica, tem a ilusão de um conhecimento objetivo da realidade. Parece-lhe sempre que o que disse não poderia ter sido dito de uma outra forma. Pelo *esquecimento número 1*, de ordem inconsciente e ideológica, o falante coloca-se como origem do que diz. Os sentidos “transparentes” partiriam dele. “Esquece” que fala a partir de determinados lugares sociais, filiando-se a saberes de determinadas formações discursivas.

Para Pêcheux (1995), um traço une ideologia e inconsciente: ambas operam ocultando sua própria existência, produzindo uma rede de verdades “subjetivas” evidentes para o sujeito. Justamente a partir dessa relação estrita entre inconsciente e ideologia que Pêcheux vê a necessidade de uma teoria materialista do discurso, na medida em que o sujeito é sempre efeito de ambos. Logo, situa o sujeito entre o sujeito ideológico e o sujeito de linguagem. Há, pois, uma aproximação fundamental na obra de Pêcheux entre o Outro lacaniano – inconsciente – com o Sujeito de Althusser – ideologia. Se, por um lado, as FD intrincadas às FI formam o exterior que define a “liberdade” do sujeito efeito das ideologias, por outro, e ao mesmo tempo, o seu inconsciente também o determina.

1.1.3 O Sujeito de Língua Materna – a Identidade

Em meio a contínuas transformações do mundo social, nossa experiência emocional ainda nos faz sentir unos, embora sejamos indivíduos fragmentados, presos na contradição de seguindo o que somos, mas, ao mesmo tempo e naturalmente, deixando de sê-lo. Dessa forma, estabelece-se uma nítida relação entre a identidade do indivíduo moderno e a representação que faz de si e do mundo em que está inserido. Um mundo geográfica, política, cultural e, por que não dizer?, imaginariamente dividido, faz-nos representar a nós mesmos por uma identidade maior, que é nossa nacionalidade unida à língua materna. Quem somos? Somos brasileiros. Somos, em uma das primeiras instâncias e acima de tudo, nossa nacionalidade que se entrega pela própria língua. Obviamente essa não é uma questão biológica, e sim de uma identidade maior representada metaforicamente. Ainda que não estejam em nossos genes, o laço afetivo com a língua e a nação é forte a ponto de nos fazer emocionar diante de situações em que irmãos de pátria são significativamente vitoriosos, como os atletas de nosso país, por exemplo. De fato, o nacionalismo, seja de quem for, gera um sentimento de igualdade e lealdade.

Concebidas por considerável período de tempo como objetos naturais, as nações já são vistas como “comunidades imaginadas” (ANDERSON, 1983), construídas evidentemente pela via do imaginário. Afonso dos Santos, apresenta duas dimensões a se considerar em relação à nação: ou como construção imaginária ou como base de uma episteme para pensar a própria história. Partindo da idéia de nação como uma construção histórica carregada de significações, o autor salienta: “Não há dúvida de que a nação preenche uma função identificatória coletiva que em outras épocas se localizava nos deuses da cidade ou na extensão espacial e temporal da pessoa do rei.” (2002, p.14).

Ao dissertar sobre a identidade do povo brasileiro, Ferreira diz que os contornos de nossa identidade são definidos pela fala e pelo olhar de uma ética estrangeira, diremos então, que são definidos pela diferença. Dessa forma, complementa a autora, “assimilamos os sentidos assim produzidos pelas ‘muitas vozes que nos definem’ e os incorporamos ao funcionamento imaginário da sociedade” (1993, p. 69). Ferreira, ao definir como se constroem e se sustentam os clichês sobre a brasilidade, propõe que “a relação que o sujeito estabelece com a língua se dá dentro de um momento histórico e este é constitutivo e marca, por sua vez, de forma indelével, a história desse mesmo sujeito” (FERREIRA, p. 76). Explica que esse contexto, muitas vezes pode estar explícito, outras vezes não, como é o caso do “jeitinho brasileiro”, que, ainda cristalizado, encontra-se perdido na memória das definições do que é ser brasileiro nas suas formas de clichês. Desse modo, “materialidade lingüística e materialidade histórica andam juntas, distanciando-se de uma perspectiva puramente empírica de língua” (p. 77). Pode-se relacionar isso às representações do espanhol, as quais também se constroem sob determinados contextos históricos que cristalizaram saberes, que, por sua vez, retornam ao discurso sob a forma de pré-construídos. Também no espanhol algumas representações podem estar relacionadas a

contextos históricos específicos, outras não. O surgimento do Mercosul, como exemplo, produz saberes sobre o espanhol bem delimitados historicamente e que provavelmente já estejam na subjacência de determinadas representações sobre a língua.

Quanto ao conceito de língua, até hoje não conseguiram os lingüistas definir o que é uma determinada língua, a não ser baseando-se em critérios geopolíticos como espaços territoriais. Segundo Rajagopalan, enquanto a língua, em seu sentido genérico, é definida como um “instrumento de comunicação” ou como um “atributo distintivo da raça humana” e assim por diante, não se tem como definir cada uma das línguas em sua especificidade senão especificando os países onde se usa o idioma (2002, p. 79). Rajagopalan (2003) considera o conceito tradicional de língua, o qual a coloca como um sistema fechado em si e auto-suficiente, um tanto limitado em vista das instabilidades estruturais e constitutivas inerentes às línguas vivas. Para o autor, essa auto-suficiência “faz vistas grossas às heterogeneidades que marcam todas as comunidades de fala” (2003, p. 27), marcando uma postura, sem dúvida alguma, preconceituosa contra a miscigenação lingüística. Como exemplo dessa heterogeneidade, no mundo de hoje já se verificam línguas mistas como o “portunhol” e o “spanglish”.

Na perspectiva de estudiosos de processos culturais, Silva (2000) e Hall (2002) consideram que a identidade é a referência, ou seja, o ponto original relativamente ao qual se define a diferença, justamente pelo fato de tomarmos o que somos como base para enxergar o que não somos. Além de ver identidade e diferença como mutuamente determinadas, Silva radicaliza quando propõe que “na origem estaria a diferença – compreendida agora como ato ou processo de diferenciação” e relembra as postulações saussureanas ao considerar o aspecto material do signo – fonético ou gráfico. Segundo essas postulações, o sentido só existiria numa relação de diferença. Nessa dualidade identidade/diferença ancora-se a chamada “crise de identidade”, vista

por Stuart Hall “como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (2002, p. 7). Nossa existência enquanto sujeitos humanos, vem, no curso da história, sendo concebida de distintas formas. Hall apresenta concepções de identidade que se relacionam às diferentes concepções de sujeito, na tentativa de esboçar um quadro aproximado, ainda que de uma forma muito “simplista” como ele mesmo denomina: o sujeito do Iluminismo nasce determinado. Indivíduo centrado, unificado e racional, tem a identidade como essência de seu ser. O sujeito Sociológico, produzido pelo meio, forma-se e transforma-se no contato social. A identidade e o “eu” estão dentro de uma concepção “interativa”, na qual o sujeito, ainda que “eu real”, modifica-se pelo diálogo contínuo com o “exterior”. A identidade do sujeito Pós-Moderno, definida historicamente, e não biologicamente, compõe-se de múltiplas identidades variáveis e muitas vezes contraditórias e não resolvidas, pelo fato mesmo das mudanças estruturais e institucionais da sociedade pós-moderna (2002, p.10). A posição de Hall, ao comentar as postulações de Laclau (1990), é que “a sociedade não é, como os sociólogos pensaram muitas vezes, um todo unificado e bem delimitado, uma totalidade, produzindo-se através de mudanças evolucionárias a partir de si mesma, [...] ela está constantemente sendo ‘descentrada’ ou deslocada por forças fora de si mesma” (2002, p. 17).

Para Rajagopalan, um dos motivos responsáveis pela renegociação das identidades é o contato entre as pessoas, entre os povos e as culturas modificados pela diminuição do espaço e do tempo entre elas. O autor estabelece uma relação ao processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, considerando-o também como “parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades”. Vê nas línguas “a própria expressão das identidades de quem delas se apropria” (2003, p.69). Portanto, quem se aproprie de uma LE estará inevitavelmente integrando-a a sua identidade.

Finalizando, dentro de uma abordagem psicanalítica, a identidade é considerada contraditória desde a primeira infância, quando a criança inicia sua relação com os sistemas simbólicos fora dela mesma, justamente no momento da sua entrada nos vários sistemas de representação simbólica, como a língua e a cultura. A origem contraditória da identidade se situaria nos próprios sentimentos contraditórios e não resolvidos, aspectos chaves da formação do inconsciente do sujeito e que deixam o sujeito “dividido”, permanecendo com ele por toda a vida.

1.1.4 O Sujeito na Língua *Extranjera* – a Diferença

Consideradas por Tomaz Tadeu da Silva (2000) como social e culturalmente produzidas, identidade e diferença são atos simbólicos da criação lingüística e portanto instáveis e indeterminadas. A diferença, pois, é que define a nacionalidade brasileira: somos brasileiros por sermos diferentes de todas as outras nacionalidades. Ao mesmo tempo em que uma nacionalidade, uma característica, uma palavra ou uma marca gráfica determina-se pela diferença, essa diferença leva a marca de uma ausência, de uma presença sempre adiada. Silva (p.79) esclarece que o dicionário, por exemplo, não informa os conceitos senão pelo próprio adiamento, ou seja, uma palavra sempre remete a outras.

Exemplificamos aqui essa idéia: em verdade, trata-se do famoso conceito de *différance* de Derrida (1973): feliz é alegre, que é contente, que é...; ficar é estacionar, restar, sobrar, adquirir... e já se estabelece a diferença no próprio adiamento do conceito porque, de fato, a presença é sempre adiada, o signo não captura o objeto. Logo, os signos, os conceitos estabelecem-se pela diferença e pelo adiamento de uma presença inapreensível pela letra.

Ao tratar sobre o sujeito na língua estrangeira, Revuz diz que o estar-já-aí da primeira língua “é tão onipresente na vida do sujeito, que tem a sensação de jamais tê-la aprendido, e o

encontro com uma outra língua aparece efetivamente como uma experiência totalmente nova” (1988, p. 215). Isso faz pensar que normalmente não tomamos consciência do vínculo afetivo que temos com a própria língua, a não ser quando nos deparamos com outra, de corpo e alma. De corpo porque é necessário mudar o corpo, articular de outra forma que aquela a que estamos acostumados e que parece, talvez inconscientemente, ser a única; e ao mesmo tempo mexer com nossos sentidos, com nosso saber. É necessário *re-pensar* e *re-nomear* as coisas do mundo entendendo a diferença dos sentidos de palavras e expressões que não existem em nossa língua. Portanto, é ver o mundo com outros olhos, sobre uma perspectiva diferente. É deslocar-se daquela identidade aparentemente una, normal, a identidade que sugeriu Tadeu Tomaz da Silva (2000). Tão bem Christine Revuz define o ingresso em uma LE, ao dizer que “o sujeito deve pôr a serviço da expressão de seu *eu* um vaivém que requer muita flexibilidade psíquica entre um trabalho de corpo sobre os ritmos, os sons, as curvas entoacionais, e um trabalho de análise e de memorização das estruturas lingüísticas” (1988, p. 217). Enfim, pôr-se na língua estrangeira é transcender, é mexer com uma identidade aparentemente estável, é despertar o confronto com a diferença que já faz parte de nós mesmos. Julia Kristeva diz que “estranhamente, o estrangeiro habita em nós: ele é a face oculta da nossa identidade [...] o estrangeiro começa quando surge a consciência de minha diferença e termina quando nos reconhecemos todos estrangeiros, rebeldes aos vínculos e às comunidades” (1994, p. 9).

A única liberdade do estrangeiro como nômade que se afasta de suas origens, é justamente a própria liberdade. Desfeito o laço que o prende a seu “chão” natal e a sua língua materna, sente-se “completamente livre”, ainda que seu espaço seja “como um trem em marcha, um avião em pleno ar [...]” (Kristeva, p. 15). Assim, mesmo quando se trata da aprendizagem de uma língua estrangeira, a alteridade que nos compõe faz brotar o nômade que temos em nós. O desejo de falar a língua do outro, de ser um outro, parece uma tentativa de evocar o eu estrangeiro, o

próprio estranhamento. Esse desejo, situado por Revuz como uma experiência de retorno e regressão ao *infans*, privilegiando a oralidade, proporciona a liberdade esquecida do aparelho fonador “ao explorar movimentos de contração, relaxamento, abertura, fechamento, vibração que produzem, ao mesmo tempo em que os sons, muitas sensações surpreendentes no plano dessa região bucal, tão importante no corpo erógeno” (1988, p. 221).

Claro que aprender outra língua não implica somente oralidade. No que tange à nomeação, como foi bem enfatizado no início do capítulo, as palavras serão outras, o ponto de vista será outro. O mais interessante, em nosso entendimento, deve-se à carga afetiva, moral e ideológica que as palavras comportam. Há palavras de que um aprendiz de língua estrangeira não conseguirá talvez jamais sentir a carga semântica. Poderá interar-se do significado, mas dificilmente logrará sentir o valor, repito, ideológico, moral ou afetivo que algumas trazem consigo. Pode-se afirmar que os dicionários jamais terão o poder de uniformizar semanticamente as palavras e isso é o que faz da aprendizagem de um novo idioma uma experiência subjetiva que ultrapassa a lógica da tradução.

Infante, em sua pesquisa sobre “processos identitários em jogo na inserção do sujeito em discursividades de segundas línguas” (1998, p. 233) relaciona os pressupostos da AD a conceitos da Psicanálise. Para pensar o processo de enunciação em línguas estrangeiras a autora chama a atenção para o fato de que a maioria dos estudos lingüísticos sobre a aquisição de línguas trata o aprendiz desde uma perspectiva de sujeito fonte intencional de seu dizer, no qual os sentidos partiriam somente dele e ser-lhe-iam transparentes. Ela vê a necessidade de abordar os processos de produzir e compreender em língua estrangeira, considerando os dois níveis interdependentes de análise: o interdiscurso e o intradiscurso. A questão é que o aprendiz não é a origem do que enuncia: encontra-se enredado na rede do interdiscurso, na ordem do “já dito”, onde se filia a determinadas formações discursivas que lhe fornecem a realidade e seu sentido. Como veremos

no próximo capítulo, não existem sentidos pré-estabelecidos ou literais, e sim os sentidos configuram-se nas formações discursivas, as quais, por sua vez, determinam-se pelas formações ideológicas a que estejam relacionadas. Baseando-se nisso, a concepção de subjetividade de Infante

não é a de falante que encontraria na linguagem um instrumento para exprimir suas “intenções de comunicação” mas, sim, o espaço do sujeito afetado pelo pré-construído e pelo discurso transversal, sujeito do inconsciente, efeito de linguagem, falante, ser em línguas, pego na ordem simbólica que o produz enquanto sujeito. Subjetividade descentrada, porque não é entendida aqui como sendo a origem do dizer, sujeito, portanto, cindido, marcado pela perda, pela falta de uma ilusão infantil de onipotência, de completude (1998, p. 245).

Em seus estudos, a autora busca aprofundar questões de ordem não cognitiva e suas implicações identitárias. Para ela, o encontro com uma língua estrangeira, seja por imersão, não imersão ou contexto formal em sala de aula, faz parte de um processo amplo e fundamental que é de *tomada de palavra*. Não no sentido de “tomar” a língua como mais um instrumento a serviço de sua comunicação. “Quando se toma a palavra, sabemos, toma-se um lugar que dirá respeito a relações de poder, mas, simultaneamente, “toma-se” a língua, que tem um real específico, uma ordem própria”. E acrescenta que, “ao tomar a palavra somos tomados pela língua”. Infante considera adequado, em sua abordagem, operacionalizar com o conceito psicanalítico de *identificação*, porque lhe permite trabalhar a incompletude da identidade, no caso do “ser em línguas”. Nesse sentido, cita O. Mannoni: “Uma identificação é uma captura. Aquele que se identifica talvez creia que está capturando o outro, mas é ele quem é capturado” (apud INFANTE, 1998, p.253). Relativamente a isso, achamos que o sujeito identifica-se mais ou menos com a língua que aprende ou ensina, dependendo da captura que essa língua exerça sobre

ele. Queremos dizer que o grau de envolvimento, de identificação com o país em que se fala essa língua, incluindo aí seus aspectos sociais, culturais, políticos, etc., é, sem dúvida, fator de uma maior ou menor captura do sujeito.

O presente trabalho partilha com Infante a intenção de dar “escuta ao outro lugar onde a segunda língua fala: lugar do desejo de falar uma outra língua, que não a materna” (p. 257) – pelo menos aos professores brasileiros que participam da pesquisa.

1.2 A RESPEITO DA ANÁLISE DE DISCURSO

1.2.1 Da Máquina Fechada à Heterogeneidade: O Processo de Construção

Sabemos que os primeiros estudos lingüísticos direcionavam-se à compreensão de textos em um duplo sentido: identificar o que o texto quer transmitir e, ao mesmo tempo, definir as normas formais do funcionamento da língua, ou do próprio texto, que o estão constituindo. Dessa forma, a ciência clássica da linguagem, pretendeu ser, ao mesmo tempo, uma “*ciência da expressão e ciência dos meios dessa expressão*” (PÊCHEUX, 1997a, p. 61).

Com o *Curso de Lingüística Geral*⁹ (1916), Saussure, o fundador da ciência Lingüística, rompeu com essa homogeneização ao propor o corte divisor entre língua e fala, atribuindo à língua a função de objeto da ciência Lingüística e descartando a fala por considerá-la o resíduo não sistematizável. O autor postulou que, enquanto a língua é a parte social e essencial da linguagem, a fala é a parte individual – “dela o indivíduo é sempre senhor” e o acessório mais ou menos acidental da linguagem” (1997, p. 21). Para a Lingüística constituir-se numa Ciência da Linguagem, Saussure teve que necessariamente abrir mão de aspectos relacionados à fala e suas implicações, sejam elas de ordem circunstancial ou histórica. Apesar de exteriores, tais implicações são importantes por constituírem os processos discursivos.

⁹ O *Curso de Lingüística Geral* (1916) é uma reconstrução da doutrina de Saussure elaborada por seus alunos Charles Bally e Albert Sechehaye. Trata-se de uma publicação parcial ou integral de manuscritos do mestre e de seus alunos. Por esse motivo há controvérsias quanto à autenticidade do pensamento saussureano.

Nesse contexto, somando-se ao desenvolvimento de uma série de trabalhos, entre eles a releitura de Freud por Lacan e a releitura de Marx por Althusser, os aspectos deixados de lado serão retomados por Pêcheux para constituir uma nova disciplina que vem problematizar a fundo a relação do sujeito com o sentido: a Análise de Discurso. A Análise do Discurso (AD) surgiu na França, na segunda metade da década de sessenta, em pleno domínio do estruturalismo, tanto na Lingüística como nas Ciências Humanas.

Movido por questões de ordem política, o filósofo Michel Pêcheux viu a necessidade de restituir dentro da ciência Lingüística a exterioridade que lhe é constitutiva e que estava deslocada, ou seja, a parte não sistêmica que, mesmo opondo-se ao sistema, interfere nele. Para o autor, a partir do corte saussureano que coloca a língua como um sistema, esta “deixa de ser compreendida como tendo a *função* de exprimir sentido; ela torna-se um objeto do qual uma ciência pode descrever o *funcionamento*” (PÊCHEUX, 1997a, p. 62) – e foi assim, com a metáfora do xadrez, que Saussure explicou sua escolha: a língua é como um jogo de xadrez em que não importa o funcionamento de cada peça, e sim a relação entre elas e as regras do jogo, onde uma só tem valor em relação às outras.

Segundo Teixeira, Pêcheux tem em Saussure o ponto de partida para suas teorizações, e, se a oposição língua/fala “não poderia se incumbir da problemática do discurso”, não será desfazendo a dicotomia que se chegará a algum lugar, e sim no próprio desenvolvimento da parte descartada – a fala.

Visando a estudar o processo de produção da linguagem e sua relação com a exterioridade, a AD articula três regiões do conhecimento científico, atravessadas por uma teoria psicanalítica de sujeito. Segundo Pêcheux e C. Fuchs (1997c, p.163), são elas:

a) o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias;

b) a lingüística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação;

c) a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

A teoria psicanalítica de sujeito baseia-se em pressupostos freudo-lacanianos, especialmente no que se refere à questão do inconsciente estruturado como linguagem. Segundo Lacan (apud DOR, 1989, p. 107), a linguagem estrutura o sujeito enquanto tal, ao mesmo tempo que o divide. Ou seja, o sujeito representa-se e perde-se na linguagem que o causou, sendo, portanto, efeito de linguagem. Lacan mobiliza e relaciona os conceitos de *simbólico*, *imaginário* e *real*, explicando que, através da linguagem como sistema simbólico, mediante relações imaginárias consigo mesmo e com os outros, o sujeito tece representações para a realidade. Nessa conjuntura, o real pressupõe o que para o sujeito é impossível de simbolizar. Logo, os três registros são básicos para que se entenda como o sujeito integra-se ao mundo, quer dizer: como são produzidos os sentidos na relação consigo mesmo, com seus semelhantes e com a realidade.

A AD propõe o discurso como objeto através do qual se pode problematizar a questão do sentido. Segundo Maldidier, o discurso, em Michel Pêcheux, figura como um nó em que se amarram todas as “grandes questões sobre a língua, a história, o sujeito” (MALDIDIÉ, 2003, p. 15). Não se poderia pensar como funcionam os processos discursivos, tanto em sua formação

como em seus efeitos, sem considerar a subjetividade do sujeito, a língua enquanto sistema de valores e regras arbitrárias sujeitas ao equívoco e à falha.

Quanto à história, sua influência sobre os efeitos de sentido decorre de que ela movimenta a interpretação do homem mediante os fatos. Dito de outro modo, o homem interpreta a realidade de uma maneira e não de outra, em parte determinado pelo processo histórico em que tem sua existência inserida. O homem da Idade Média, por exemplo, não é o mesmo homem da Pós-modernidade, ainda que ambos comunguem características universais humanas.

A “ciência de Pêcheux” apresenta uma trajetória de construções e desconstruções, queremos dizer que nunca se constitui numa ciência acabada – ao contrário, foi se construindo e ao mesmo tempo autocriticando-se, desconstruindo-se e reconstruindo-se. O próprio Pêcheux deixa em aberto, em sua última fase, questões para que sejam vistas e revistas. O percurso é dividido em três fases, a saber: AAD-69, AD2 e AD3. Com o objetivo de situar cronologicamente os principais conceitos da AD utilizados nesse trabalho, optamos por apresentar uma pequena síntese da trajetória dos estudos de M. Pêcheux. Para tanto, buscamos referências em Malidier (2003) e Teixeira (1998) – tendo em vista que as autoras fizeram um detalhado exame de todos os textos do autor – e nas três grandes obras do próprio Pêcheux: *A Análise Automática do Discurso* (1969), *Uma Crítica à Afirmação do Óbvio* (1975) e *Discurso: Estrutura ou Acontecimento* (1983).

A AAD-69 (Análise Automática do Discurso) é a fase inicial do trabalho de Pêcheux (1966 a 1975), na qual o autor desenvolve um dispositivo automático para o discurso. Para explicar o funcionamento discursivo empreende uma análise não subjetiva da subjetividade, feita através de uma análise de natureza morfossintática capaz de permitir a dessintagmatização lingüística e discursiva dos textos. Segundo Courtine (1982) a dessintagmatização lingüística se

daria em nível do formulável, mediante relações parafrásticas e intertextuais. Através da dessintagmatização discursiva a análise remeteria à formação discursiva dominante chegando então à formação ideológica também dominante.

Partindo de “um *corpus* fechado de seqüências discursivas [...] num espaço discursivo supostamente dominado por *condições de produção* estáveis e homogêneas” (PÊCHEUX, 1997b, p. 312), mobilizaram-se, nessa primeira fase, as primeiras nuances das noções de *pré-construído* e *interdiscurso* (ambas em estado embrionário, em forma de “já-dito”, de “já-ouvido”, e ainda a idéia do “não-dito constitutivo”), *formação discursiva*, *condições de produção*¹⁰, incluindo aí as *formações imaginárias*. O interesse primordial de Pêcheux foi abrir uma fissura no campo das ciências sociais, as quais ocultavam sua própria relação com a prática política, empreendendo uma leitura somente em nível de conteúdo. Para ele, a linguagem não é somente um instrumento que se utiliza para comunicar informações. Ao contrário, há uma estreita relação entre a prática política e o discurso, que foi obscurecida justamente para tentar naturalizar as ciências sociais. Rebelou-se, portanto, contra a falta de cientificidade compatível com uma leitura superficial e ingênua, bem como contra a falta de instrumentos necessários para empreender uma leitura não-reducionista – o discurso.

A AD2 (1975 a 1979) é a marca de um novo paradigma: a máquina discursiva fechada é questionada. Além das críticas, novas perspectivas são lançadas. Define-se o quadro epistemológico. Explicitam-se as referências à interpelação ideológica de Althusser e à teoria da subjetividade de natureza psicanalítica, o que favorece um deslocamento sobre o discurso, problematizando mais as questões do sujeito e do sentido. É nesta fase que o autor se dedica mais ao discurso enquanto encontro da língua com a ideologia. Pêcheux estabelece também a relação entre ideologia e inconsciente, analogia que tem em comum “a capacidade de dissimular sua

¹⁰ O conceito de *condições de produção* se refere à reformulação das circunstâncias de um discurso, tendo como base os elementos da comunicação de Jakobson. A partir desses elementos Pêcheux formulou a noção de *Formações Imaginárias* (FI).

própria existência no interior de seu funcionamento produzindo um tecido de evidências subjetivas” (MALDIDIER, 2003, p. 50), dito de outro modo, tanto o assujeitamento ao Outro (inconsciente) como ao Sujeito (ideologia) são mascarados pela ilusão necessária do sujeito. Emerge, então, a teoria dos dois esquecimentos para explicar a “ilusão necessária do sujeito enunciator”, que se desloca em um espaço imaginário. Explicita-se a maior parte dos conceitos: *interdiscurso* e *intradiscurso*, *pré-construído*, *contradição*, *heterogeneidade* e *enunciação*, esta última vista opostamente às teorias enunciativas empiricistas (sujeito fonte intencional de um dizer que lhe é transparente). É importante salientar que os conceitos foram, ao longo da trajetória de Pêcheux, reconfigurando-se, como, por exemplo, o conceito de *formação discursiva* que inicialmente na AAD69 foi considerado um espaço fechado e, posteriormente, na AD2 passou a ser visto como um espaço com fronteiras deslocáveis, contraditório em si mesmo, da mesma forma que as *condições de produção*, primeiramente estáveis e homogêneas e posteriormente também articuladas pelo viés da contradição.

A obra *Lés Vérités de la Palice* (PÊCHEUX, 1975), traduzida para o português em *Uma Crítica à Afirmação do Óbvio*, marca essa fase e tem no *discurso* sua figura central. Segundo Maldidier, “Ele liga todos os fios: da lingüística e da história, do sujeito e da ideologia, da ciência e da política” (2003, p. 45).

O artigo *Só há causa do que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação*¹¹, antecede e é determinante sobre a última fase, a AD3 (1980), que vem romper as bases até então “sólidas” do assujeitamento ideológico authusseriano. Pêcheux reconhece falhas no *ritual* da interpelação ideológica, o lapso e o ato falho mostram o bloqueio da ordem ideológica que “no tempo de um relâmpago, colocam em xeque a ideologia dominante tirando partido de seu desequilíbrio” (1995, p. 301). Pêcheux faz um retorno crítico à questão do sujeito.

¹¹ Artigo publicado como anexo 3 na edição brasileira de *Lés Vérités de la Palice* (1995), escrito em fevereiro de 1978 e apresentado no mesmo ano no seminário HPP.

Já há sinais de uma “nova” AD que modificaria a tradicional ordem fixa dos procedimentos de análise em torno de um discurso até aí considerado homogeneizado e proferido sempre sobre condições de produção estáveis e homogêneas.

Segundo Malidier, no *Semântica e Discurso*, o “sujeito funciona bem demais”, só encontramos interpelações bem sucedidas, assujeitamentos realizados: “nada falha aí” (2003, p. 69). E complementa: “Acreditando cercar o sujeito, Michel Pêcheux apreendeu só o eu imaginário; ele, de algum modo, re-produziu a ilusão do ‘eu-sujeito-pleno’, não clivado”. A tese da interpelação ideológica é, então, invertida, pois “não é mais no sucesso da interpelação, mas nos traços de seu obstáculo, que se toca o sujeito”. Mudam as palavras de ordem e Pêcheux já fala em lapsos, deslizes, atos falhos, etc. que, inscritos no discurso, sinalizam para resistências e revoltas de um sujeito não só assujeitado, e sim desejante. Dessa forma, retoma a enunciação sobre uma nova perspectiva: já não é mais a “ilusão necessária” subjetiva. O caminho está aberto para a heterogeneidade.

Pêcheux lança o seu maior questionamento sobre a linguagem que se explicita no título da obra final: *Discurso: Estrutura ou Acontecimento*. A conclusão a que chega é a de uma dupla constituição: a linguagem é estrutura e é acontecimento – fato que nos leva a concluir que o analista de discurso deve situar sua análise no entremeio de uma análise baseada na estrutura da língua com uma análise em nível de fatos ideologicamente determinados. Segundo Courtine, “trata-se de considerar ao mesmo tempo a análise lingüística [...] e a análise histórica das condições de formação dos conjuntos ideológicos como discurso” (1982, p. 240). A AD3, fase marcada pelo encontro com o lingüista Jean-Claude Milner¹² e a lingüista do campo da Enunciação, Jacqueline Authier-Revuz abre definitivamente o espaço para o início dos estudos

¹² Milner, especialmente com sua obra *L'Amour de la Langue* (O Amor da Língua) (1987) exerce influência no trabalho de Pêcheux pelo fato da primazia atribuída aos gestos de descrição das materialidades discursivas, os quais apontam para o reconhecimento de um real específico sobre o qual a língua se instala: o real da língua, inscrito no equívoco, na elipse, na falta, etc. Pêcheux encontrará o *real* do discurso.

sobre a heterogeneidade fundante do discurso e do sujeito, tema que será central na obra da autora no decorrer de seus trabalhos, os quais se iniciam com a apresentação de um estudo sobre as aspas – *Palavras mantidas à distância* (1980) – como evidência de que no discurso de “um” figura um discurso de “outro” ou um “discurso outro”.

Podemos sintetizar as exigências evocadas pelo próprio Pêcheux, no momento de transição para o estudo da heterogeneidade (PÊCHEUX, 1997d):

a) dar o primado aos gestos de descrição das materialidades discursivas, direcionando a pesquisa lingüística à abordagem do equívoco enquanto fato estrutural e real implicado pela ordem do simbólico;

b) qualquer disciplina que trabalhe com a interpretação inevitavelmente sustenta-se em ligações, identificações ou transferências (sociais-históricas), as quais são as bases para os vários pontos de deriva possíveis, ou seja, várias interpretações ou deslocamentos de sentido;

c) por último, uma autocrítica: “[...] talvez uma das razões que fazem que exista algo como sociedade e história, e não apenas uma justaposição caótica (ou uma integração supra-orgânica perfeita) de animais humanos em interação...” é que “[...] não há identificação plenamente bem sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada, de uma maneira ou de outra, por uma “infelicidade” no sentido performativo do termo [...]”. Desfaz-se, na teoria de Pêcheux, a concepção de homens totalmente assujeitados oriundos de formações discursivas fechadas sobre si mesmas.

Concordamos com as palavras de Malidier sobre o que fica registrado da trajetória de Pêcheux, quando diz que “era sem dúvida preciso que a teoria fosse construída, para que sua desconstrução produzisse iluminações, questionamentos” (2003, p. 96). Entendemos que aí está o maior mérito do filósofo e lingüista Michel Pêcheux, que deixa um legado louvável, abrindo muitas possibilidades para posteriores novos e intermináveis estudos.

1.2.2 O Discurso

Começamos por dizer que a AD questiona a autonomia do sujeito enquanto fonte de sentidos que lhe seriam transparentes. Conforme explicitamos no primeiro capítulo, quando nos referimos ao sujeito de discurso, o que a AD coloca é que há uma determinação ideológica e inconsciente que integra o sujeito sem que esse possa impedir. Ainda que esse assujeitamento não seja total, é constitutivo e significativo. Nós não escolhemos o nosso “berço”, a família e o lar que nos esperam, as vozes que nos falam desde antes de nascermos, nem o momento histórico de nosso nascimento.

No caso do ensino de línguas estrangeiras, comumente desconsidera-se o processo de assujeitamento, partindo do pressuposto de que o aprendiz, em contato com a língua, terá de agir como “dono” e “origem” de um dizer sempre transparente, claro e óbvio. Enfatiza-se o desenvolvimento das competências, espera-se um aluno “falante chomskiano” (RAJAGOPALAN, 2003), um exímio “monitorador krasheniano” (CORACINI, 2003), fluidez, gramaticalidade, adequação lexical, respostas corretas, espontaneidade – esquece-se, porém, de considerar a subjetividade do sujeito aprendiz e a heterogeneidade da própria língua que se está ensinando/aprendendo. Então, na verdade, querer que o aluno controle totalmente a língua estrangeira, passa a ser um objetivo que causa, muitas vezes, a frustração tanto do professor

quanto do aluno. O professor que não é nativo terá, provavelmente, um vocabulário menos amplo e uma articulação fonética diferente a de um nativo, mas isso não é determinante nem impedirá seu êxito. Acreditamos que a busca, como pesquisa na sala de aula, entre professores e alunos, por mais simples que seja, é um incentivo à autonomia e um reconhecimento da heterogeneidade das línguas e do caráter não unívoco dos sentidos. Para Coracini (2003), como o desejo de controlar a linguagem é cultural, quer dizer, é uma ilusão necessária ao sujeito, a escola e o ensino também se pautam na crença da possibilidade de controle da aprendizagem pelo professor e pelo aluno. É necessário que se revejam esses valores, que não se almeje um aluno “cartesiano”, “tábua rasa” de palavras e estruturas. Também encontramos em Serrani-Infante (1998) argumentos sobre a necessidade de ir além do desenvolvimento das competências e olhar para os processos identificatórios que envolvem o aprendiz e são determinantes do processo de aquisição, como forma de melhor entender o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

Quando falamos na exterioridade constitutiva da linguagem problematizada pela Análise de Discurso, no princípio deste capítulo, estamos nos referindo ao que, ainda estando no exterior, volta-se sobre a linguagem e a forma, pois ela não é somente letras e sons representando e transmitindo pensamentos. Podemos relacionar a exterioridade às condições de produção dos discursos, compreendendo aí o sujeito, a situação e a memória, subdividindo-as em dois níveis: um contexto imediato e um contexto mais amplo. O imediato diz respeito às circunstâncias locais, empíricas no sentido de poder mais ou menos visualizar ou imaginar, como um lugar, uma cidade, um país e seus habitantes. O mais amplo refere-se a fatores de outra ordem como a ideologia e a história. Tanto o contexto imediato quanto o amplo, referem-se às condições de produção de um discurso. Vamos supor uma aula de espanhol como LE. No contexto imediato, estão a escola, a sala de aula, os alunos, o professor, a temática e o conteúdo da aula em

desenvolvimento; no contexto amplo, as relações de poder socialmente instituídas no tempo e no espaço, que regulam as *posições-sujeito* do “ser professor” e do “ser aluno” aqui e agora.

Também entram em jogo as representações e as atitudes que alunos e professores têm em relação à língua que ensinam e aprendem. Enfim, o contexto amplo é determinado pelos efeitos sociais e ideológicos que subjacentemente regem o contexto imediato, sendo esse “reger” passível de subversão e transformação.

Com relação ao conceito pecheutiano de *posição-sujeito*, diremos que, segundo o autor, é a determinação do inconsciente e da ideologia que “faz com que todo sujeito ‘funcione’, isto é, tome posição, ‘em total consciência e em total liberdade’” (PÊCHEUX, 1995, p. 171). O sujeito desconhece que é determinado em seu discurso e, por assim ser, “a *tomada de posição*, não é, de modo algum, concebível como um ‘ato originário’ do sujeito falante devendo ser compreendida como efeito da exterioridade do real ideológico-discursivo” (p. 172). Ao retomar postulações de Paul Henry, Pêcheux (1995, p. 214-215) acrescenta que a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso supõe um desdobramento representado por dois termos: pelo *sujeito da enunciação*, ou seja, aquele que “em total liberdade toma posição” (o “locutor”), e pelo *sujeito universal* ou sujeito da ciência. Segundo o autor, nesse desdobramento o *sujeito da enunciação* pode assumir diferentes modalidades podendo identificar-se ou contra-identificar-se com determinados saberes da FD dominante, ou ainda desidentificar-se. Se, na identificação, o assujeitamento é realizado sob a forma do “livremente consentido”, na contra-identificação o sujeito “se volta” contra, ou seja, separa-se, questiona, enfim, revolta-se contra saberes dominantes e impostos pelo interdiscurso. Na desidentificação, não há relação alguma entre o sujeito e a FD dominante, seja porque esta não o integra, ou porque a desconhece.

Quanto ao conceito de *discurso*, se sabe que as diversas áreas dos estudos lingüísticos privilegiam diferentes definições. Se, de acordo com a Análise de Discurso, o termo também não apresenta uma única definição, optamos por situá-lo como uma *região intervalar*, entre a língua e a fala. Por quê? Porque, de fato, o discurso não tem como base única a sistematicidade da língua, nem a individualidade da fala. Enquanto a língua, em uma perspectiva saussureana, é um sistema formado por um conjunto de signos, o qual é compartilhado pelos membros de uma comunidade, a fala é o uso “livre” e individual desse sistema. O discurso também é o uso do sistema, no entanto, livre das implicações de ordem subjetiva. Podemos dizer que o discurso se dá onde a língua encontra a fala, portanto não se trata de opor língua e fala, o que significaria a oposição entre o sistema e sua própria realização. Segundo Orlandi, a relação do discurso com a dicotomia saussureana dá-se por sua aproximação com as duas ordens. O discurso encontra a fala por serem ambos a ocorrência, a realização do sistema, ou seja, o fato histórico – e aqui nos reportaremos a Pêcheux (1982) e diremos: o *acontecimento*. Quanto à relação do discurso com a língua, prossegue Orlandi, da mesma forma que “nem o discurso é visto como uma liberdade em ato, totalmente sem condicionantes lingüísticos ou determinações históricas, nem a língua como totalmente fechada em si mesma, sem falhas ou equívocos” (2000, p. 22). Concluimos que os processos discursivos têm, na base de sua ocorrência, a sistematicidade da língua, porém essa sistematicidade não é fechada funcionando como uma máquina movida única e exclusivamente pela lógica, ao contrário, está sujeita às faltas, às imperfeições, às ambigüidades, às opacidades, enfim, à heterogeneidade que lhe atravessa e lhe é fundante. Portanto, a trilogia língua/discurso/fala não tem fronteiras fixas, uma vez que uma parte não ocorre sem a outra.

Orlandi define o discurso como “efeito de sentidos entre locutores”. Para ela, no funcionamento da linguagem estão envolvidos sujeitos que produzem sentidos “afetados pela

língua e pela história” (2000, p.21), o que a coloca como algo mais que transmissão de informações.

Maingueneau situa o discurso, dentro mesmo da perspectiva da AD, como a “atividade de sujeitos inscritos em contextos determinados” (2000, p.43). Tanto na definição de discurso como intervalar à dicotomia língua/fala, como na de Maingueneau, o termo além de não ser susceptível de plural – dizemos “o discurso dos professores”; o “discurso do partido...”, etc. – é objeto de uma abordagem não puramente lingüística justamente por trabalhar com o contexto exterior que constitui a linguagem.

Originalmente, dentro da AD, precisamente na AAD69 – *Análise Automática do discurso, 1969* –, Pêcheux (apud HENRY, 1997, p. 15) propõe o *discurso* (ainda que o conceito não se encontrasse totalmente delimitado) como um instrumento para as ciências sociais, mais especificamente como uma crítica à análise de conteúdo e à psicologia social. Mediante à pré-cientificidade das ciências sociais, Pêcheux propõe a análise automática como um instrumento científico, o qual serviria também para uma abertura teórica no campo dessas ciências. Para Pêcheux (apud HENRY, p.24), as ciências sociais estariam no prolongamento direto das ideologias, as quais estavam por sua vez diretamente ligadas à prática política, e diz que o instrumento da prática política é o *discurso*, ou mais precisamente, que a prática política tem como função, pelo discurso, transformar as relações sociais reformulando a demanda social. Nessas condições, em um primeiro momento, o discurso sustentou um objetivo nitidamente político.

Podemos concluir que a princípio, Pêcheux viu no discurso uma arma científica que poderia romper com a concepção instrumental tradicional da linguagem e interferir nas questões de ordem social ou política. Conforme Malidier, “uma máquina que seria uma máquina de

guerra, uma espécie de cavalo-de-Tróia destinado a ser introduzido nas ciências para aí produzir uma reviravolta” (2003, p.19).

Em sua segunda fase (AD2) a noção de *discurso* toma seus principais fundamentos. O autor já situa o discurso como articulador entre a linguagem e a ideologia. A linguagem dentro de uma concepção inegavelmente saussureana de língua e a ideologia com bases althusserianas. No que tange à ideologia, tem já em vista uma teoria do sentido, a qual baseia-se na idéia chave de que o sentido de uma palavra dependerá da formação ideológica a que esteja vinculado. No que tange à língua, segundo Malidier (2003, p. 22), Pêcheux constituiu o discurso como uma reformulação da fala saussureana, desembaraçada de suas implicações subjetivas. Para ele, a simetria do par saussureano *língua/fala* é ilusória, pois o sujeito falante livre é o correlato necessário ao sistema. Estamos reiterando aqui o conceito de discurso enquanto região *intervalar* entre a língua e a fala.

1.2.3 O Interdiscurso

Pêcheux postulou que a linguagem está estruturada em dois eixos, que se atravessam e complementam-se: o interdiscurso e o intradiscurso. O intradiscurso refere-se à linearidade do dizer, ou seja, é a seqüencialidade da cadeia da fala. O interdiscurso é o eixo vertical, onde se situam todos os dizeres já ditos, que retornam ao discurso, como veremos adiante. Pode-se dizer que o interdiscurso apresenta-se no discurso em duas categorias: como intradiscurso e como pré-construído. Enquanto o intradiscurso é o funcionamento do discurso sob si mesmo, o pré-construído é o “sempre já aí” da interpelação ideológica, o que representa a universalidade, fornecendo a matéria prima pela qual o sujeito se constitui em sujeito falante (PÊCHEUX, 1995, p. 164).

Segundo Maingueneau, “o *interdiscurso* está para o *discurso* assim como o *intertexto* está para o *texto*” (2000, p.86). Nessa perspectiva, enquanto o intertexto refere-se mais à literatura, digo, aos textos propriamente empíricos, o interdiscurso refere-se a discursos tanto de um mesmo campo discursivo como de campos distintos, de uma mesma ou de épocas diferentes.

Considerado como espaço de constituição dos sentidos, no *interdiscurso* intervêm os efeitos imaginários e a ideologia. Segundo Pêcheux (1995, p. 215), “o interdiscurso determina a formação discursiva com a qual o sujeito, em seu discurso, se identifica, sendo que o sujeito sofre cegamente essa determinação (...)” – “‘algo fala’ sempre ‘antes, em outro lugar e independentemente’, isto é, sob o complexo das formações ideológicas” (PÊCHEUX, p. 162). O autor define as *formações discursivas* (p. 160) como espaços 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* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, etc.)”. O conceito de FD foi introduzido na Análise de Discurso precisamente em 1971, no artigo intitulado *La sémantique et la coupure saussurienne* produzido por Pêcheux, Claudine Haroche e Paul Henry. Originalmente o termo é de Foucault¹³ (1969) e foi reformulado por Pêcheux que o relacionou à ideologia. Como já dissemos, em um primeiro momento as formações discursivas foram consideradas como espaços homogêneos, autônomos e fechados sobre si mesmos, porém essa idéia foi ampliada na última fase de Pêcheux (1983), quando o autor já considera as FD como espaços heterogêneos e contraditórios em constante movimento, sendo difícil traçar ou delimitar fronteiras. Segundo ele, os sentidos das palavras e dos enunciados dependerá sempre das formações ideológicas a que estejam relacionados. Logo, há uma ligação entre as FD e as FI, ou seja, uma constitui a outra de forma que, enquanto a FI dominante determina, a FD representa no discurso. Não haveria pois, um sentido literal ou um sentido primeiro e mais importante do qual derivariam outros. Conforme

Pêcheux, “as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam” (1995, p. 160), portanto adquirem seu sentido dependendo da FI que esteja em jogo. O autor prossegue: “Isso equivale a dizer que as palavras, expressões, [...] recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas [...].” No interdiscurso estão, portanto, todos os sentidos, basta serem convocados por uma FD para que signifiquem (SILVEIRA, 2004).

O sujeito, evidentemente, não se reconhece como determinado por formações ideológicas dominantes, ou seja, não se tem como assujeitado pela ideologia (sujeito authusseriano) nem pelo seu próprio inconsciente (Outro Lacaniano), sendo a ilusão que experimenta entre seu pensamento e a realidade sustentada pelo seu imaginário. A respeito dessa questão, mais precisamente como uma releitura da interpelação ideológica de Authusser, Pêcheux (1995, p. 173) postulou os dois tipos de esquecimento¹⁴, os quais serão aqui reiterados: pelo esquecimento número 1, de ordem inconsciente e ideológica, o sujeito

¹³ Segundo Michel Foucault (2000, p.43), “no caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações).”
¹⁴ Conforme Pêcheux (1998), o termo esquecimento não designa aqui a perda de alguma coisa que se tenha anteriormente sabido, e sim ao acobertamento da causa do sujeito no próprio interior de seu efeito.

coloca-se como a origem do que diz, como se os sentidos partissem dele, não estando portanto, vinculado a nenhuma formação ideológica nem a seu inconsciente, ou seja, nenhum exterior/anterior lhe determina ou influencia. Age autonomamente, como se fosse o Adão mítico de Bakhtin¹⁵. Pelo esquecimento número 2, da ordem da enunciação, o sujeito elege ou seleciona no interior da FD que o domina, “*um enunciado, forma ou seqüência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada*”. Esse “controle” ilusório, que o enunciador experimenta sobre seu dizer, é reforçado por si mesmo

quando, em meio às suas palavras, rompe a sintaxe e explica, na tentativa de demonstrar o total controle sobre seu pensamento e conseqüentemente sobre o seu próprio dizer: “foi isso mesmo o que eu quis dizer; eu sei muito bem o que estou dizendo”.

Ao perseguir o objetivo maior desta pesquisa pretendemos resgatar da memória discursiva do professor de espanhol as FD às quais se filia, como forma de compreender como este se determina e, ao mesmo tempo, como é determinado social e historicamente. Para tanto, é necessário compreender com que regiões do interdiscurso se relacionam os elementos das FD que emergem na cadeia da fala do professor. Entendemos a memória discursiva enquanto interdiscurso que vem à tona implicitamente, ou seja, não de forma abrupta nem explícita, na materialidade lingüística. Tomamos a perspectiva de Pêcheux:

a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como um acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (1999, p. 52).

O autor questiona: “Onde residem esses famosos implícitos, que estão ‘ausentes por

¹⁵ Bakhtin postulou o “dialogismo” – traduzido posteriormente para “intertextualidade” por Kristeva (1960) – que se refere à propriedade fundamental da linguagem, sob a qual os textos (orais ou escritos) sempre derivam e remetem a outros textos. Segundo as palavras do autor (apud Authier-Revuz, 1990), “somente o Adão mítico, abordando com sua primeira fala um mundo ainda não posto em questão, estaria em condições de ser ele próprio o produtor de um discurso isento do já dito na fala de outro [...]”. sua presença’ na leitura da seqüência [...]?”. Segundo P. Achard, “jamais podemos provar ou supor que esse implícito (re)construído tenha existido em algum lugar como discurso autônomo” (1999, p. 13). No entanto, o autor propõe um modelo de trabalho do analista, “que tenta dar conta do fato de que a memória suposta pelo discurso é sempre reconstruída na enunciação”

(ACHARD, p. 17). Além disso, nesse contexto de resgate da memória, a enunciação deve ser considerada não como advinda individualmente do locutor, mas pelas operações que regulam a retomada e a circulação social do discurso. Não será possível, portanto, recortar os implícitos, os quais somente se permitirão ser tocados sob formas de remissões, de retomadas, e de paráfrase.

Para Pêcheux,

uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra discursos” (1999, p. 56),

o que vem ao encontro da definição de interdiscurso enquanto espaço contraditório de reformulações e paráfrases.

Mariani, ao estudar como os discursos jornalísticos constroem a memória de um país, no caso o Brasil, assinala que “o papel da memória histórica seria [...] o de fixar um sentido sobre os demais (também possíveis) em uma dada conjuntura” (1993, p. 41). Considera que, se por um lado é possível “atribuir à memória o espaço da reprodução homogênea de determinados sentidos produzidos por determinadas formações discursivas hegemônicas em dado período, [...] por outro lado, “ocorre um silenciamento temporário dos sentidos excluídos”. Sendo assim, a memória histórica não é plena nem homogênea, e, se fosse, os sentidos seriam imutáveis e repetidos “eternamente”. Se o espanhol, mediante e após o surgimento do Mercosul, conforme fundamentamos no primeiro capítulo (*1.1.3 O sujeito de Língua Materna – a Identidade*), passou a ter novas representações, é porque alguns sentidos foram silenciados e outros incorporados. E esses sentidos não são estanques, imóveis, unívocos – ao contrário, são contraditórios.

Tomamos a questão do Mercosul como um exemplo de reformulação da memória que integra a história de uma língua, de uma nação, ou melhor, de todas as línguas e nações

que estejam envolvidas e que sejam atingidas pelo Mercosul como um acontecimento. Mediante tal acontecimento, entendemos que o espanhol passou a ser considerado mais como um instrumento pragmático de comunicação.

Ocorre que o discurso proferido nos cursos de graduação em Letras, hoje, enfatiza um pragmatismo a toda prova, que se manifesta na supervalorização da língua como suporte para relacionar-se em situações reais cotidianas. Supondo que o aluno vá viajar a um país de fala hispânica, desenvolve-se uma metodologia baseada em atividades comunicativas com ênfase no conteúdo, como, por exemplo, propondo tarefas para desenvolver a competência comunicativa: pedir e dar informações, fazer compras, solicitar em um restaurante, enfim, conseguir comunicar-se.

De fato, útil a quem possa tirar proveito. Não tendo como proposta o questionamento da situação sócio-econômica do alunado brasileiro de escola pública, deter-nos-emos na questão lingüística. À representação que se percebe correlacionada a esse saber chamaremos *língua pragmática*.

Outro saber veiculado atualmente é o que coloca o espanhol como língua que concorre com o inglês em termos de “a mais falada”. À representação que advém desse saber denominaremos *língua franca*, mas não no sentido utilizado em sociolingüística¹⁶. Resignificaremos tal conceito na perspectiva da Análise de Discurso, pelo fato de entender a qualidade de franca não só como uma propriedade capaz de estabelecer mais vínculos entre

¹⁶ Na sociolingüística, o conceito de *língua franca* foi introduzido para nomear situações de contato entre dois povos de línguas distintas que, devido à necessidade de comunicação, por motivos comerciais, a princípio, fez-se necessária a construção de uma língua em comum, caracterizada pela mescla das duas, com sintaxe e vocabulário reduzido. O conceito de *língua franca*, portanto, equivale ao de *pidgin*. fronteiras geográficas, ou entre mais povos nas suas diversas formas de necessidade de comunicação – como contatos científicos, livros, televisão, internet, listas de discussão, etc. – mas como um meio que pode estar a serviço de um fim político/ideológico. Se uma língua leva o rótulo de língua franca não quer dizer, por exemplo, que esteja a serviço da globalização, antes, pode estar a serviço de si mesma, da ampliação de sua própria localização, isto é, de seus próprios domínios e interesses.

Se, por um lado, a língua dá voz a quem se utilize dela para apresentar ou representar a si mesmo enquanto indivíduo, também funciona como um instrumento capaz de promover conflitos

e rupturas, transformações ou reproduções, seja em seus aspectos sociais, econômicos, ideológicos ou políticos. Segundo Phillipson (1992, p. 41), o desenvolvimento histórico do termo *língua franca* é revelador, em vista de que o termo é agora aplicado em línguas internacionais dominantes, que por acaso são as línguas coloniais passadas – por exemplo, o inglês como língua franca de contato científico internacional. Em tempos coloniais, por contraste, inglês e francês eram colocados no ápice de uma hierarquia lingüística e as coloniais no fundo, enquanto a língua franca era restrita às línguas africanas dominantes. Segundo o autor, “o pêndulo agora virou para o outro lado, e a tendência é promover o inglês a única língua que pode servir aos propósitos modernos. Isso reforça a ideologia dominante que pressupõe que o inglês é a mais qualificada das línguas” (p. 42).

Queremos salientar que a qualidade de franca enquanto *piding* é uma alternativa de comunicação entre países ou comunidades fronteiriças – por exemplo, o portunhol falado na fronteira Brasil/Uruguai – porém, em uma outra perspectiva, a qualidade de língua franca é fator de imperialismo lingüístico, na medida em que move interesses políticos, ideológicos e econômicos. Neste último caso, funcionando como uma mercadoria: quem não a possui tem menos acesso nas relações de poder.

Nas universidades há discursividades que valorizam e enaltecem o espanhol por motivos possivelmente culturais, o que talvez seja um sintoma de negação frente ao imperialismo lingüístico norte-americano. Há muitos estudantes – e atualmente também muitos professores de língua inglesa¹⁷ – que não se sentem confortáveis com o aprender e o ensinar o inglês, provavelmente pelo poder político e, conseqüentemente, lingüístico que os EUA exercem sobre muitos países. Essa atitude, inegavelmente marcada por uma ideologia de ruptura social, passa provavelmente despercebida aos olhos e ao questionamento dos professores e aprendizes de

espanhol. Confunde-se a razão de estudar uma língua, porque está em “alta” no mercado – no caso, o espanhol – com uma concepção que a faz, talvez inconscientemente, uma forma de conflito e reação social.

Poderíamos dizer que, devido à concorrência que então se verifica pela hegemonia lingüística entre a língua inglesa e a língua espanhola, atualmente apresentam-se socialmente como *línguas em conflito*. O confronto entre elas, na luta pela hegemonia, coloca-as como *línguas em contato* que estão em conflito. Usamos o termo contato não com referência a questões puramente territoriais ou geográficas, mas circunscrevemos tal contato como o que de fato ocorre dentro da própria universidade. Os alunos dos respectivos cursos normalmente não estabelecem vínculos, ao contrário, disputam e marcam a diferença pelo próprio uso da língua estrangeira, seja nos corredores ou nos intervalos de aulas, percebem-se atitudes de conflito dentro do próprio contato. Assim, freqüentemente, ouvem-se na universidade expressões como: “eu quero aprender espanhol porque eu odeio inglês” ou “eu gosto de inglês porque é a língua mais importante internacionalmente”.

As representações do espanhol como *língua franca* e como *língua pragmática* são

¹⁷ Em palestra proferida pelo professor Dr. Hilário Bohn, em julho de 2002, em Porto Alegre, para 250 professores de inglês, quando foram questionados como se sentiam em relação a sua prática docente após os acontecimentos de 11 de setembro, responderam: 26,35 se sentem inteiramente confortáveis na profissão, 37,62% não se sentem inteiramente confortáveis, 19% não se sentem confortáveis e 17% não tem opinião. Os resultados surpreenderam na medida em que mais de 50% dos professores participantes não se sentem confortáveis em sua profissão.

hipóteses que se colocam no próprio percurso desse estudo, e a constatação de saberes veiculados atualmente nos cursos de Letras é decorrente da própria experiência da pesquisadora. Uma questão importante é que o espanhol como *língua pragmática* é uma representação que tem origem nitidamente nos próprios professores, já que parte deles a metodologia e sua conseqüente

ênfase no pragmatismo. Chama-se a atenção para o fato de que, por partir, do professor naturalmente reflete-se no aluno, que desenvolve seus trabalhos e sua prática final baseado na concepção da utilização da língua como instrumento.

Por outro lado, a representação de *língua franca* emana dos próprios alunos, não diremos de todos, nem que não emane de professores, mas muitos alunos optam por aprender a língua porque vêem na expansão do espanhol a possibilidade de conquistas. Agora vejamos, poderíamos dizer que a qualidade de *franca* se iguala à qualidade de *pragmática* na medida em que ser franca é ser usada e ser pragmática também.

O diferencial que estabelecemos é com relação a discursividades provenientes da metodologia veiculada nos cursos de Letras, pelas quais o pragmatismo é posto, nitidamente, pela suposição de um contato entre o falante de português e o falante de espanhol em região de fala espanhola, e não ao contrário. Dito de outro modo, aprende-se a ensinar a prática da oralidade com vistas à comunicação no país de fala espanhola, para usá-la em situações reais cotidianas, independentemente de que esse contato seja viável ou não para o aluno a que se ensina, o que evidencia uma diferença, ainda que sutil, com a representação de língua franca. Tal representação refere-se a uma língua com características hegemônicas e que se pretende como “a mais falada”. Resumindo, são duas discursividades sobre o espanhol sob diferentes prismas.

Orlandi (1988, p. 8), partindo da relação entre línguas indígenas – enquanto “línguas dominadas” – e línguas da civilização – enquanto “línguas dominantes”, abre espaço para a reflexão sobre a política lingüística também em outros contextos, isto é, sobre a relação entre outros grupos lingüísticos diferenciados. Orlandi e Souza (1988, p. 34) propõem duas dimensões para a linguagem, quando estejam em foco as relações entre as línguas: a de língua imaginária e a de língua fluida. Dizem as autoras que “se a língua imaginária é a que os analistas fixam na sua

sistematização, a língua fluida é a que não pode ser contida no arcabouço dos sistemas e fórmulas”.

Então, a língua enquanto prática discursiva produzida de fato, real, sem a imposição de sistematizações não só da gramática normativa, é considerada fluida. As línguas, acusadas de assistêmicas, sofrem a coerção e a normatização das línguas civilizadas, passando de fluida a imaginária. Relacionamos, pois, as instâncias de representações que estão constituindo o referencial teórico do nosso trabalho – a língua pragmática e a língua franca com a *língua imaginária* que sugerem Orlandi e Souza. Consideramos imaginárias, porque são associações tecidas pelos enunciadores no seu imaginário a partir de identificações determinadas social, ideologicamente e inconscientemente, ou seja, o sujeito é determinado a optar por uma ou outra língua muito por força de coerção política e ideológica.

Essas construções imaginárias, vistas pelas autoras como “artefatos, objetos-ficção, que nem por isso têm menos existência que o real” (p. 28), induzem a que retomemos nossas considerações sobre o papel do imaginário dentro da visão filosófica de Castoriadis (1982), tratado na Seção 1.1.1.1, confirmando assim que, de fato, o imaginário modela a realidade, na medida em que é determinante sobre os indivíduos em suas relações inter-humanas e com o mundo.

Dentro do referencial da AD, Pêcheux (1993, p. 25) recusa a concepção de linguagem que a reduz a um instrumento de comunicação, sustentando que a prática política tem como função, pelo discurso, transformar as relações sociais para reformular a demanda social. Através do discurso poder-se-ia romper com a concepção clássica de linguagem que é, para ele, uma ideologia cuja função é mascarar sua ligação com a prática política, obscurecer esta ligação e, ao mesmo tempo, naturalizar o que concerne ao ser humano. Em uma mesma perspectiva, situa-se Bakhtin ao considerar a linguagem como conflito. “A comunicação verbal, inseparável das outras

formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder” (BAKHTIN, 1997, p. 14). Para ele, a fala não concerne aos indivíduos, é arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios e refletem os conflitos de classe.

Comparando as hipóteses de representações decorrentes de saberes que vigoram nos cursos de graduação em Letras com as concepções de linguagem, depreende-se que a *língua pragmática* refere-se a uma língua instrumento de comunicação, enquanto a *língua franca* pode ser uma forma de conflito, de ruptura com a hegemonia da língua inglesa considerada *língua internacional*. No entanto, essa ruptura sinaliza para outra hegemonia: a da língua espanhola. Ainda que não exista uma verdade suprema, certo é que a linguagem não tem uma única função, nem uma concepção que valha mais que as outras, servindo, muitas vezes, para estabelecer a não-comunicação.

1.3 A RESPEITO DA TEORIA DA ENUNCIÇÃO

1.3.1 A Articulação entre a AD e a Enunciação:

Sabemos que na última fase da AD (AD3), Pêcheux influenciou-se, entre outros fatores, por seu encontro com a lingüista do campo da Enunciação, Jacqueline Authier-Revuz, quando definitivamente abriu o espaço necessário para o início de seus estudos sobre a heterogeneidade do discurso e do sujeito. A princípio, um ponto em comum que podemos destacar é o fato de que, sem abrir mão da estrutura, os lingüistas buscam compreender o sujeito justamente na relação da estrutura com o acontecimento – relação esta que está explicitada na última obra de Pêcheux (1997d) quando, a partir do enunciado “On a gagné”¹⁸ (“ganhamos”) considerado em sua materialidade discursiva, o autor entende como profundamente opaca sua estrutura léxico-sintática. Depreende-se que, em um único

enunciado – “ganhamos” –, figura uma heterogeneidade de enunciados outros, subjacentes, em relações parafrásticas, alusivas, implicações, etc., que estão implícitos na própria estrutura, ou seja, a própria estrutura permite os efeitos e os deslocamentos de sentido que, por sua vez, remetem à exterioridade que está constituindo o sentido da estrutura. Quer dizer que por si só, a estrutura, não estabeleceria nenhum efeito de sentido.

Tradicionalmente, as *Teorias da Enunciação* referem-se aos estudos dos fatores e dos atos que provocam a produção de um enunciado. De modo geral, as teorias da enunciação consideram: “o *interlocutor* (para quem o discurso é produzido e como sua presença materializa-se na enunciação); a *situação* em que a enunciação é produzida (marcas espaço-temporais da produção do discurso); o *referente* do discurso (sobre o quê o discurso trata)”. Além do trabalho desenvolvido por Authier-Revuz, sobre heterogeneidades e não-coincidências, figuram nas teorias da enunciação os estudos de Benveniste sobre a subjetividade na linguagem, o dialogismo de Bakhtin e a polifonia de Ducrot.

A proposta de Jacqueline Authier-Revuz (1998) para trabalhar com a enunciação, visando a compreensão do sujeito dentro do domínio lingüístico, reúne três campos de conhecimento: a Lingüística, a Psicanálise e a Análise de Discurso. Coloca-se em oposição às abordagens que “negam ou diluem o objeto língua como ‘ordem própria’ em proveito de um objeto outro que concerne a outros campos” – refere-se aqui, por exemplo, às considerações da língua como sendo de ordem totalmente social ou como objeto total das abordagens comunicacionais. Opõe-se também à abordagem enunciativa de Ducrot que atribui autonomia ao lingüístico desconsiderando seus exteriores e colocando o sentido, portanto, dentro de uma redoma intralingüística, sendo aí o sujeito visto como “sujeito-causa”. Sua filiação a

¹⁸ Em 10 de maio de 1981 é eleito o candidato de esquerda à presidência da França, François Mitterand. Nessa ocasião, a comemoração popular se dá na Praça da Bastilha onde a massa se reúne para gritar sua vitória tomando “emprestado” o grito dos torcedores de uma partida de futebol “on a gagné” (“ganhamos”), cantado com um ritmo e uma melodia determinados.

Benveniste decorre da visão em comum da necessidade de que se trabalhe a enunciação transitando entre a língua – dentro de uma perspectiva saussureana, ou seja, como ordem própria –, a enunciação e o discurso. Authier recebe também a influência de Benveniste pela afirmação que faz da propriedade reflexiva da língua, pela qual coloca-a em posição privilegiada entre os sistemas semióticos (TEIXEIRA, 2000, p. 133).

Considerando o discurso, o sujeito e o simbólico, Authier prima pela ampliação dos estudos da enunciação na busca pela compreensão do sentido. Tendo por referência a teoria do interdiscurso de Pêcheux, a qual considera que o sentido escapa à intencionalidade do sujeito, o dialogismo bakhtiniano, segundo o qual toda palavra leva marcas do discurso outro, e apoiando-se numa abordagem de sujeito dividido e de sua relação com a linguagem permitida pela releitura lacaniana de Freud, Authier-Revuz (1998) opõe-se às formas gerais das abordagens pragmático-comunicacionais, que consideram o sujeito fonte intencional de seu dizer. Para ela, a psicanálise vem colaborar para entender os mecanismos e descrever o sujeito de linguagem.

Segundo Authier (1998, p. 17), o imaginário é responsável pela anulação da divisão do sujeito conferindo-lhe a ilusão necessária para que se perceba como um sujeito centrado e unificado que “fala uma fala” homogênea e totalmente controlada por suas intenções. Só que o sujeito e sua enunciação não são somente determinado pela ilusão subjetiva, como propunha a AD em suas primeiras fases, nem são totalmente determinados pelas próprias decisões ou escolhas, como propõem atualmente as abordagens pragmáticas. A verdade é que Authier compactua com a AD no que tange à destituição do sujeito do domínio de seu dizer e, considerando o sujeito como “sujeito-efeito”, acredita “que o dizer não poderia ser transparente ao enunciador, ao qual ele escapa, irrepresentável, em sua dupla determinação pelo inconsciente e pelo interdiscurso” (1998, p. 17).

1.3.2 As Rupturas Enunciativas:

Na apresentação da obra de Jacqueline Authier-Revuz, *Palavras Incertas: as não-coincidências do dizer* (1998), Orlandi salienta que uma grande contribuição do trabalho da lingüista encontra o que Pêcheux (1975) designou por *esquecimento número dois*, da ordem da enunciação, segundo o qual o sujeito tem a ilusão de controle total sobre o seu dizer funcionando sempre como a representação de seu pensamento. Nesse contexto, as glosas, os comentários, as hesitações, as reformulações, etc., enquanto elementos que marcam o *heterogêneo* no discurso, são *rupturas enunciativas* que atestam a ilusão do enunciador em controlar seu próprio dizer, revelando um sujeito do inconsciente e de um inconsciente estruturado como linguagem. Decorrente de sua filiação à psicanálise, Authier-Revuz considera, portanto, as rupturas como a emergência do próprio inconsciente que insiste na materialidade da língua sem que possamos impedir. Conforme Authier, por um lado, há rupturas sobre o fio enunciativo que se inscrevem como “acidentes” sinalizando para o “a mais”, o excesso, ou sinalizando para o “não-suficiente”, para a falta das palavras. (2004, p. 175). Por outro lado, há rupturas de ordem estrutural, como a própria “heterogeneidade constitutiva do sistema lingüístico” (p. 176) no que tange à recepção, ou seja, a *heterogeneidade interpretativa*¹⁹. Se, por um lado, os dizeres se estruturam pela própria heterogeneidade que lhe é fundante, por outro, a recepção também há de estar marcada pela heterogeneidade.

O presente trabalho toma as rupturas sobre o fio do dizer como pistas para entender, a partir da relação que o sujeito-enunciador estabelece com suas próprias palavras, que significados atribui à língua espanhola.

¹⁹ FUCHS, Catherine, L'hétérogénéité interprétative. In: PARRET, Herman. (org.). *Le sens et ses hétérogénéités*. Paris: Centre National de la Recherche Scientifique, 1991.

1.3.3 As Heterogeneidades: Mostrada e Constitutiva

Para mostrar como apresenta-se a alteridade do discurso, Authier-Revuz propõe dois tipos de heterogeneidade, através das quais o sujeito negocia com seu dizer de forma mais ou menos marcada, mais ou menos explícita: a *heterogeneidade mostrada* e a *heterogeneidade constitutiva* (2004, p. 11). Apesar de distintas, tais formas de heterogeneidade estão em articulação, isto é, através da heterogeneidade mostrada, o sujeito negocia com a heterogeneidade constitutiva de seu discurso. A lingüista sintetiza a relação entre as heterogeneidades, ao mesmo tempo oposta e solidária, da seguinte forma (p. 179):

a) o heterogêneo constitutivo da enunciação está permanentemente **presente**, mas não diretamente observável;

b) o heterogêneo manifesto produz rupturas observáveis no fio do dizer, podendo emergir de maneira bruta, simplesmente manifesto, ou sob as espécies de sua representação pelo sujeito falante, ele mesmo, heterogêneo mostrado.

A heterogeneidade mostrada assim se denomina por inscrever de forma marcada, mais ou menos explícita, o outro, vindo desequilibrar a unidade aparente da cadeia discursiva.

Segundo a lingüista (2004, p. 12), tanto no discurso direto como no indireto, há remissão a um outro ato de enunciação, com uma diferença: no discurso indireto “o locutor se comporta como tradutor”, ou seja, com suas palavras ele resgata um outro como fonte do sentido do que deseja transmitir. Já no discurso direto o locutor é “porta-voz” das palavras do outro. Assim, inevitavelmente, no discurso de um está o discurso do outro.

A heterogeneidade constitutiva é a propriedade que constitui todo e qualquer discurso e, por ser da ordem do inconsciente e do interdiscurso, é irrepresentável no discurso que constitui. O “já dito” – interdiscurso – integra o discurso do Eu – enquanto sujeito que enuncia –, que por sua vez está em integração com o Outro – seu inconsciente. É, portanto, numa dupla esfera que esta heterogeneidade se inscreve: na constituição heterogênea do discurso e do sujeito discursivo, não coincidente consigo mesmo pelo fato da existência do inconsciente. Funcionando como uma ancoragem necessária no que é exterior ao lingüístico, a heterogeneidade constitutiva está fundamentada, portanto, no dialogismo de Bakhtin, que tem como campo de estudo a semiótica e a literatura, e na psicanálise, a qual tem por objeto o inconsciente. Authier-Revuz desloca esses “exteriores” teóricos para sua teoria da enunciação com vistas a explicar a heterogeneidade que compõe todos os discursos, ou seja, para mostrar que o exterior não-lingüístico, é fundante e constitutivo do discurso.

Longe de serem autônomos, os dois planos, *constitutivo* e *mostrado*, se articulam mutuamente, de forma que,

face ao “isso fala” da heterogeneidade constitutiva responde-se através dos “como diz o outro” e “se eu posso dizer” da heterogeneidade mostrada, um “eu sei o que eu digo”, isto é, sei quem fala, eu ou um outro, e eu sei como falo, como utilizo as palavras (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 32).

Assim, vê-se claramente a articulação da heterogeneidade mostrada com a heterogeneidade constitutiva. A constitutiva é inerente, é propriedade fundamental, inaugura os processos discursivos, podendo ou não “estar se mostrando”. Quando se mostra é protegida pelo enunciador sob a forma de denegação (1990, p. 33), que é a própria atitude de negar frente à

heterogeneidade que constitui discurso e sujeito, ambos primando por sua autonomia, protegem-se na denegação. Dessa forma, quando “delimita e circunscreve o outro [...] afirma que não está em toda parte” (o outro). O resto, o que está à margem do circunscrito, o “óbvio” que não necessita ser monitorado é a coincidência (2003, p. 72).

Nessa perspectiva, concluímos que assim como o que coincide, o que não necessita de controle, o que vai por si pertence ao plano do imaginário, há o que não coincide e portanto é da ordem do real que, pela impossibilidade de ser simbolizado, precisa ser feito por alguma forma de heterogeneidade mostrada. O *itálico*, as *aspas*, os comentários, os retoques ou ajustes são formas de heterogeneidade mostrada, pelas quais o locutor, como um observador usa e mostra as palavras simultaneamente. Essas marcas, que se desdobram, recebem, em relação ao resto do discurso, “um estatuto outro”, que é indicação de alteridade.

1.3.4 A Modalização Autonímica:

Forjado pelo lógico Carnap (1934), o termo *autônimo*, que literalmente significa “nome de si próprio”, em AD “caracteriza-se pelo fato de ser uma seqüência lingüística [...] formalmente idêntica a uma seqüência ordinária, mas que tem um comportamento sintático-semântico específico, na medida em que se inscreve em ruptura co-textual em relação ao enunciado que atualiza”, funcionando de maneira auto-referencial (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2004, p. 83). O estatuto autonímico dessa ordem se faz explícito quando é precedido por apresentadores metalingüísticos, *aspas* ou *itálico*, como em

“A palavra ‘bomba’ tem cinco letras”.

Sustentada por uma perspectiva semiótica, Rey-Debove designa *conotação linguageira reflexiva* ou *autonímica* “a situação de um signo que significa, como conotador, seu significante e seu significado denotativo”. Sendo assim, palavras com conotação autonímica distinguem-se dos elementos autônimos por inscreverem-se enquanto fatos polissêmicos, isto é, atualizam distintos significados para uma mesma palavra e não significados em comum. (REY-DEBOVE apud CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2004, p. 84). Assim que, em:

“O inglês foi manipulado, não sei se posso dizer a palavra manipulado”,

inicialmente, a palavra “manipulado” é usada em seu significado denotativo, ou seja, é usada para falar da coisa, no segundo momento, por efeito da expressão metalingüística, adquire um caráter conotativo. Isso implica que a palavra “manipulado” é, naturalmente, polissêmica. O enunciador duvida de sua transparência e, num gesto metaenunciativo, fala que outros sentidos habitam na mesma palavra – manipulado. De forma paralela, os comentários metalingüísticos podem ser substituídos pelo uso das aspas ou do itálico, evidenciando-se o mesmo efeito de usar e mencionar, como em:

“O livro de Phillipson caiu como uma ‘bomba’”.

O uso das aspas em “bomba” atesta para um fato polissêmico, isto é, ao mesmo tempo em que a palavra está sendo usada num determinado sentido, evidencia-se a existência de outros sentidos distintos.

Baseando-se nos estudos semióticos-lingüísticos de Rey-Debove (1978), Authier-Revuz desloca o ponto de vista semiótico para o enunciativo, para explicar como o sujeito se relaciona com seu próprio dizer. Designado por *modalização autonímica*, o estudo (sua tese!)²⁰ focaliza a reflexibilidade metaenunciativa e sua função na economia lingüística em geral. Ocorre que, em determinados pontos do dizer, o enunciador, simultaneamente ao desenrolar da cadeia enunciativa, observa e comenta o que enunciou, abrindo espaço para a reflexibilidade metaenunciativa. O dizer retorna sobre si como um laço, como “costuras” ou “colagens invisíveis” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 27) justamente ali, onde os sentidos parecem lhe escapar, onde as palavras falham, faltam ou excedem. Estas formas metaenunciativas (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 82) caracterizam-se como formas isoláveis na cadeia, sintática e semanticamente descritíveis, estritamente reflexivas pelo fato de

²⁰ Intitulada *Etude linguistique et discursive de la modalisation autonymique*, a tese foi apresentada na Universidade de Paris VIII, em 16 de maio de 1992. desdobramento no comentário simultâneo e como formas opacificantes da representação do dizer, em decorrência do bloqueio da possibilidade da sinonímia no elemento ao qual se referem. Esse conjunto de formas que constitui uma forma de modalidade enunciativa, Authier denomina *modalidade autonímica*. Segundo a lingüista,

duplicando o uso de um termo por um comentário reflexivo opacificante sobre esse uso tal modalização suspende localmente, no termo visado, o caráter absoluto, inquestionado, evidente, o “óbvio” vinculado ao uso-padrão das palavras. A modalização confere a um elemento do dizer o

estatuto de uma “maneira de dizer”, relativizada (mesmo que seja para valorizá-la) dentre outras (2004, p. 82).

Authier (1990, p. 29) fala em *autonímia* simples e em *conotação autonímica* para explicitar os “exteriores teóricos” de seu estudo sobre a *modalização autonímica*, sendo que seu ponto de apoio está na última. A *autonímia* simples, acompanhada de ruptura sintática, é o caso do discurso direto (Y disse: “X”) ou, conforme o exemplo já citado, de um fragmento introduzido por um termo metalingüístico (a palavra; o termo “X” ...). O fragmento apenas mencionado (“X”, nos exemplos dos dois casos) é nitidamente delimitado e apresentado como objeto, ao mesmo tempo em que é remetido a um outro ato de enunciação, portanto, exterior ao que se está enunciando. Já na *conotação autonímica*, de ordem mais complexa, o enunciador faz uso e menção de um fragmento, ou seja, “o fragmento mencionado é ao mesmo tempo um fragmento do qual se faz uso” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 29), como no caso das palavras entre aspas, do itálico e de alguns comentários sobre o dizer, os quais são designados como elementos estranhos ao discurso, ao mesmo tempo em que são remetidos para o exterior do discurso. Neste caso, a palavra é integrada à cadeia discursiva sem ruptura sintática própria à *autonímia*.

Ambos os casos acima citados se referem a formas de heterogeneidade mostrada, isto é, que se mostram, as quais se constituem por uma dupla designação: ao mesmo tempo em que se apresentam como um elemento de estatuto diferente ou estranho à cadeia discursiva, remetem ao exterior do discurso. Entretanto, no caso da *autonímia* simples há explicitação da alteridade que atravessa o elemento mencionado, ou seja, a remissão a outro ato de enunciação ou fato da língua é totalmente marcada e especificada. Já na *conotação autonímica*, a alteridade pode estar mais ou menos implícita, pois concerne, por exemplo, a diferentes pontos de vista aos quais é necessário remeter-se para que seja possível a compreensão, como nas aspas e no itálico. Authier (1990, p.

30) cita as glosas, os retoques e os comentários sobre o próprio dizer como marcas explícitas da alteridade que habita no discurso. Na conotação autonímica (2004, p. 17) ainda se tem os discursos indiretos livres, a ironia, a alusão, o estereótipo, etc. como exemplos de incerteza da presença do outro estranho ao discurso e totalmente implícito. Com isto explica-se porque muitos dos discursos irônicos, por exemplo, estão sujeitos tanto ao prazer quanto ao fracasso.

Sintetizando as diferenças fundamentais entre a *conotação autonímica* na semiótica de Rey-Debove (1978) e a *modalização autonímica* na perspectiva enunciativa de Authier-Revuz, diremos que enquanto na primeira,

1. as predicções metalingüísticas diversas, que têm como objeto palavras, mas de maneira *não-reflexiva*, palavras remetidas à língua, ou a um ato de enunciação distinto daquele que se está fazendo, *hic et nunc*;
2. as formas que têm como objeto, de maneira reflexiva, a enunciação que está sendo feita, mas tomando esta no nível de seu conteúdo, isto é, de maneira *transparente*, sem bloqueio de sinonímia que implica a tomada conjunta de significante (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 106),

na segunda, a *modalização* designa um modo de dizer em que ocorre a duplicação de um elemento qualquer da cadeia, comportando sua própria representação (portanto, *reflexiva* e *opacificante*).

Assim que:

Ele estava faminto (*isto é* ou *o que significa*) que teve de parar.

Não configura-se em um caso de modalização autonímica na medida em que a identificação se dá entre dois fatos numa relação de causa, ou seja, o fato de estar faminto

acarretou ter que parar. Logo, é uma duplicação de ordem argumentativa na qual os elementos são apreendidos de forma transparente, sem bloqueio de sinonímia. Não há uma relação de equivalência entre os dois enunciados, não são duas maneiras de dizer a “mesma coisa”. Já em:

Ele estava faminto (*isto é* ou *o que significa*) que estava esfomeado.

O predicado de equivalência ou identidade remete a uma relação de sinonímia entre duas maneiras de dizer, onde as palavras “ele estava faminto”, são sinônimas das palavras “ele estava esfomeado”, o que sinaliza para um caso de *modalização autonímica*. Entendemos que são sinônimas enquanto maneiras de dizer, mas não que tenham o mesmo significante e significado.

O exemplo citado (Authier-Revuz, 2004, p. 109) situa-se no âmbito de uma descrição global dos fatos relacionados à *modalização autonímica*, na qual se encontram certas formas de reformulação metaenunciativa de dois elementos de uma cadeia, mediados por reformuladores como *isto é, ou seja, quer dizer...*, por *ou, ou melhor, ...*, ou através de simples justaposição.

Concordamos com Charaudeau & Maingueneau (2004, p. 84) em considerar que o fato autonímico, tratado do ponto de vista da modalização é produtivo à AD na medida em que não só “toca a estrutura” mas participa da heterogeneidade discursiva, permitindo refinar a abordagem dos discursos e os fenômenos dialógicos. Essa perspectiva é extremamente útil ao nosso propósito de encontrar, no discurso dos professores, relações com discursos outros que os constituem e emergem na cadeia significante.

O que se percebe como exterior ao discurso funciona como marcas, como “pontos de heterogeneidade” que podem sinalizar para uma outra língua, um outro discurso, uma outra

modalidade de consideração de sentido, um outro ou outros interlocutores, etc. Compreendemos que sinalizam também para posições ideológicas, pois os sentidos que tentamos atribuir às nossas palavras obviamente estão condicionados por nossas crenças ou por valores que nos são muitas vezes impostos social e ideologicamente. Os sentidos que são atribuídos à língua espanhola hoje, por exemplo, decorrem, entre outros fatores, da posição daquela língua no decorrer da história e da atual política lingüística que influencia diretamente no *status* social das línguas (como a questão das línguas hegemônicas, das línguas dominadas, das línguas dominantes). Nesse contexto, em que algumas línguas são mais valorizadas, conseqüentemente há um maior interesse na sua expansão, no seu ensino, na sua aprendizagem, na produção de materiais didáticos e investimento nas pesquisas. Enfim, os interesses, por serem políticos, também são econômicos e refletem na sociedade.

1.3.5 As Não-Coincidências do Dizer

Para explicar o desdobramento metaenunciativo da modalização autonímica, Authier, em sua tese, identifica, descreve e classifica mais de quatro mil exemplos de enunciados pertencentes a inúmeros registros – “do oral mais cotidiano ao literário mais elaborado” (1998, p. 191) – orais ou escritos. A partir daí, determina quatro tipos de *não-coincidência* que alteram localmente o dizer situando-se no entrecruzamento da heterogeneidade constitutiva com a mostrada. São eles (2004, p. 83):

a) pontos de não-coincidência do discurso com ele mesmo. Há glosas que mostram a presença de palavras pertencentes a outros discursos, como por exemplo: *X como diz fulano; X,*

no sentido de tal discurso. Essas glosas, ao mesmo tempo em que marcam fronteiras para o discurso, explicitam uma relação com um discurso exterior;

b) pontos de não-coincidência entre as palavras e as coisas. Há glosas que demonstram hesitações, fracassos, sucessos em busca pela produção da palavra “exata”. Do sentido “literal”, diremos. Por exemplo: *X não, não encontro a palavra, me fugiu a palavra; X, maneira de dizer;*

c) pontos de não-coincidência das palavras com elas mesmas: há glosas que rejeitam, especificando um sentido contra o outro, ou marcam a integração ao sentido, como nos casos de polissemia, de homonímia, de trocadilho. Por exemplo: *X, não no sentido de...; X, em todos os sentidos; X, nos dois sentidos; X, é o caso de dizê-lo;*

d) Pontos de não-coincidência interlocutiva entre enunciador e destinatário. Há glosas nas quais o interlocutor busca compartilhar o sentido com o destinatário. O *tu* é explicitamente convocado. Refere-se ao fato de os protagonistas da enunciação não são absolutamente simetrizáveis. Por exemplo: *X, se você quiser: X, como você diz.*

Para Authier-Revuz, estudar como o enunciador estabelece a negociação entre as heterogeneidades que constituem ou se mostram no seu discurso é “dar-se acesso a um aspecto de representação que o locutor da de sua enunciação” (2003, p. 74). Segundo a autora, “levar a sério as formas de representação que os enunciadores dão do seu dizer significa, [...] tomar os enunciadores ‘em sua fala’”. Acrescenta que,

a parte ‘de verdade’ das glosas se prende mais ao que elas manifestam – ou mesmo denunciam – da relação íntima de um enunciador com as condições reais de sua enunciação, na representação que dela fazem, do que a uma impossível ‘fidelidade’ dessas representações a um real fundamentalmente irrepresentável” (1998, p. 190).

Então, quando o enunciador se encontra com as não-coincidências de seu dizer, sua resposta não é um reflexo que indica para o real da enunciação, mas sim para hipóteses sobre o real funcionamento.

Para Authier, dentre as quatro formas de não-coincidências é reconhecível, no plano do real do processo enunciativo, “não-coincidências fundamentais” (2004, p. 84), irreduzíveis, como condições inevitáveis e permanentes da constituição do dizer e do sentido, a saber: a não-coincidência teorizada no âmbito do dialogismo bakhtiniano segundo o qual toda palavra é sempre já habitada por um discurso outro, ou em Análise de Discurso, no âmbito da interdiscursividade pecheutiana determinada pela idéia de que “isso fala em outro lugar, antes e independentemente”; a não-coincidência da *ordem simbólica* do sistema da língua e das coisas, marcada por uma distância irreduzível; por último, a não-coincidência consubstancial no jogo do que Lacan e Milner denominam *Alíngua*, consagrando o sistema lingüístico com sistema de unidades distintas ao equívoco de uma homonímia generalizada, a mesma que Saussure encontrou nos anagramas. As não-coincidências do dizer vêm atestar para a heterogeneidade que constitui sujeito e sentido, para a não transparência da linguagem, para a não fixidez do signo, para a impossibilidade de agarrar o real, que quando se tenta protegê-lo, mais ele escapa.

Dentre as formas de não-coincidências, o nosso trabalho identifica, no momento das análises, a não-coincidência entre as palavras e as coisas. Trata-se da impossibilidade de captura

do objeto pela letra em função de pertencerem a duas ordens distintas, ou seja, não há paralelo entre realidade e língua enquanto sistema simbólico. Dessa forma, mediante o exercício do memorial, através do qual o professor de língua espanhola atribui significados à língua que ensina, naturalmente falham as palavras e, pela ressignificação, dá-se a tentativa de “costurar” o que as palavras não conseguem capturar. Em nosso entender, as ressignificações, conforme já explanamos, constituem-se em momentos cruciais para compreender como se constroem e se sustentam as representações sobre a língua espanhola. Certamente, a tentativa de controlar e primar por um dizer transparente conduz o enunciador à busca pela palavra perfeita, porém, inevitavelmente, o sentido se situa *entre a transparência e a opacidade*²¹. De forma semelhante, o sujeito de linguagem sempre afetado pelo inconsciente e pela ideologia, sujeito “pleno” em sua(s) língua(s) materna(s), “eterno nômade” na língua estrangeira, também vacila entre identidade e diferença.

2 METODOLOGIA

Essa pesquisa de cunho interpretativo insere-se na área de Lingüística Aplicada, especificamente no campo de estudos lingüísticos direcionados ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. O trabalho focaliza a produção discursiva de professores de espanhol e os efeitos de sentido daí decorrentes, buscando identificar as representações sobre a língua estrangeira que os engendram, aproximando a Teoria da Enunciação, na perspectiva francesa de Jacqueline Authier-Revuz, aos pressupostos teóricos da Análise de Discurso, com seus princípios metodológicos de deslinearização lingüística e discursiva.

Tendo em vista que o objetivo geral da pesquisa, qual seja, estudar as representações da língua espanhola que hoje vigoram em nosso meio acadêmico, seus objetivos específicos buscam:

²¹ AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a Transparência e a Opacidade. Um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre,: EDIPUCRS, 2004.

a) entender como se constroem e se sustentam as representações do espanhol, ou seja, que discursos outros estão constituindo essas representações e como se apresentam na linearidade do dizer;

b) verificar em que medida os professores falantes nativos – que têm o espanhol como LM – possuem as mesmas representações dos professores que têm o português como LM, estabelecendo relações entre as diferenças e as semelhanças;

c) discutir de que forma as representações do espanhol podem exercer influência na formação de futuros professores do idioma.

O campo discursivo de referência constitui-se, portanto, pelo discurso pedagógico e o espaço discursivo, no qual é delimitado o *corpus*, refere-se, especificamente, ao discurso sobre o espanhol como língua estrangeira. Segundo Maingueneau (2004, p. 91-92), a partir de um universo discursivo o analista recorta o campo discursivo em que se insere seu trabalho de análise extraíndo, como um “subconjunto”, um espaço discursivo formado por posicionamentos discursivos correlacionados entre si. No caso de nossa pesquisa, correlacionamos diferentes posicionamentos discursivos de professores de espanhol a respeito de sua constituição enquanto tais, bem como a importância atribuída ao ensino do espanhol como LE, em nosso contexto sócio-histórico. Objetivamos encontrar efeitos de sentido derivados dos registros imaginários dos professores para com o idioma.

Quanto à delimitação das seqüências discursivas, baseando-nos em Courtine (1982), segundo o qual o recorte dos dados está determinado pelas condições de produção, ou seja, são estas que regulam “a relação da materialidade lingüística de uma seqüência discursiva com as

condições históricas que determinam sua produção” (COURTINE, 1982, p.216). Dessa forma, dentre as condições de produção que tornam homogêneo¹ o material lingüístico a ser analisado, situa-se o contexto sócio-histórico do ensino do espanhol nas universidades da cidade de Pelotas e a constituição dos professores de espanhol enquanto tais, subdividindo-se em professores que têm o espanhol como LM e professores que têm o português como LM. O recorte por nós estabelecido objetivou o acesso às pistas que sinalizem para as representações do espanhol, manifestadas em suas dimensões intradiscursiva e interdiscursiva.

Para a escolha do tipo de *corpus*, entre o “*corpus* de arquivo” formado por documentos já existentes sobre determinada questão e o “*corpus* experimental”, produzido diretamente em função dos objetivos da pesquisa, escolhemos esse último que se configurou em memoriais, ou seja, relatos orais dos professores de espanhol acerca de seu envolvimento com a língua e com sua prática docente. Entendemos que, à medida em que o professor relata sobre sua constituição

¹ Segundo Courtine (1982), a constituição do corpus discursivo baseava-se em um “conjunto de seqüências discursivas dominadas por um estado dado, suficientemente homogêneo e estável, das condições de produção do discurso”, no entanto, tal visão de homogeneidade e estabilidade atualmente, em AD, encontra-se reformulada sendo já caracterizada também em seus aspectos heterogêneos e instáveis.

como sujeito professor de espanhol, atribui à língua espanhola significados que constituem seu imaginário. Optamos por um *corpus* experimental oral justamente para dar voz aos sujeitos e lograr desses a máxima espontaneidade em suas palavras.

Conforme Authier-Revuz, “é evidente que o texto oral, em que não se pode suprimir as reformulações, deixa, mecanicamente, no fio do discurso, os *traços* do processo de produção” (1998, p. 97). Tais *traços* do processo de produção são pistas para compreender, na heterogeneidade constitutiva de todo discurso, o que representa o ensino do espanhol hoje.

A idéia de analisar o discurso dos professores através de memoriais orais partiu de um trabalho, no decorrer do Curso de Mestrado em Letras², no qual se desenvolveu a atividade do memorial. A reflexão e os debates que se estabeleceram, tanto em aula como fora do espaço de aula, a respeito da importância de uma auto-avaliação de nossas próprias constituições como professores de espanhol foram decisivos na escolha do corpus que compõe essa dissertação. Entendemos que através do memorial possa-se reconstituir e recompreender uma série de traços que nos constituem como professores de LE, como atitudes, saberes, vínculos, sentimentos, enfim, características por vezes esquecidas em nossas histórias que são refutadas pelo exercício do memorial. Além disso, acreditamos que o memorial traga à tona, pela Análise de Discurso, o objetivo de nossa pesquisa de definir o *status* atual do espanhol como língua estrangeira.

Outro fato que nos motivou no decorrer de nossa pesquisa, especificamente durante a coleta dos dados através dos memoriais, foi a postura dos participantes frente à atividade de relatar seu envolvimento com o espanhol como LE, os quais demonstraram total interesse e vontade de participar. Para facilitar o alcance a nossos objetivos, direcionamos um pouco o *corpus* de nossa pesquisa solicitando aos participantes que dissertassem sobre a importância

² A atividade do memorial desenvolveu-se na disciplina Ensino de Língua Estrangeira, ministrada pelo professor Dr. Hilário Bohn, na UCPel, em 2004. que atribuem ao ensino da língua espanhola. Convidamos a quatro professores, todos mestres ou doutores na área de espanhol ou na área de educação vinculada ao ensino de espanhol como LE. Consideramos imprescindível que todos fossem professores universitários em razão do objetivo de identificar as representações que vigoram no meio acadêmico, justamente por serem responsáveis pela formação de novos professores, que por sua vez desempenharão a prática docente nas distintas escolas particulares, estaduais, municipais, enfim, até mesmo na própria universidade. Trabalhamos com professores das duas universidades da cidade, dois da UFPel

(Universidade Federal de Pelotas) e dois da UCPel (Universidade Católica de Pelotas). Dentre os professores participantes, dois têm o espanhol como língua materna e dois têm o português como língua materna, sendo que em cada universidade buscamos um de cada nacionalidade. Com idade entre 38 e 48 anos, trabalham como professores efetivos nas universidades e correspondem a três professoras e um professor.

Conforme já expomos, o dispositivo teórico da pesquisa está formado pelos pressupostos da Análise de Discurso, a partir dos quais estabelecemos uma aproximação com os pressupostos da Teoria da Enunciação, pelo fato da concepção comum acerca da subjetividade, isto é, ambas consideram o sujeito como efeito de um “antes-já-aí” e do inconsciente. Desta forma, o dispositivo analítico desenvolve-se com base na deslinearização lingüística e discursiva da AD, ou seja, empreende-se uma análise que busca relacionar a heterogeneidade mostrada na linearidade do dizer com aspectos interdiscursivos, considerando a subjetividade do sujeito enunciador.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Os recortes do corpus discursivo para a análise estabeleceram-se em função do objetivo da pesquisa: definir as representações da língua espanhola que integram o imaginário dos professores do idioma hoje. Para tanto, consideramos as marcas mais significativas que revelam, na subjetividade do sujeito enunciador, os registros imaginários de identificação do professor com o espanhol. A análise intradiscursiva prioriza, entre as formas de não-coincidência do dizer,

a não-coincidência das palavras com as coisas, a qual se verifica nos comentários do enunciador sobre seu próprio dizer, na reduplicação e na reformulação de dizeres, na reiteração de um mesmo dizer, nas hesitações e nos lapsos, nos processos metonímicos e metafóricos, mas também a adjetivação e o uso de advérbios considerados como suporte para enfatizar efeitos de sentido. Considerando que a pesquisa objetiva também avaliar se o professor falante nativo de espanhol e o professor falante nativo de português têm as mesmas representações do espanhol como língua estrangeira, a análise se dividirá em duas partes:

a) o discurso dos professores falantes nativos de espanhol;

b) o discurso dos professores falantes nativos de português.

3.1 O DISCURSO DOS PROFESSORES FALANTES NATIVOS DE ESPANHOL – AS REPRESENTAÇÕES

3.1.1 Primeira Representação: Espanhol Língua da Identidade

SDR 1:

*Me convidaram para trabalhar [...] como professora de extensão / entonces aí comecei a sentir mais gosto por ensinar a **minha própria** língua **materna** para o **estrangeiro** entende / entonces aí eu vi a necessidade né / que eu veía así / o entusiasmo das pessoas de querer aprender o espanhol **como para** poder relacionar-se quando se va a **Uruguai** / e tudo isso / entonces eu me senti como um **instrumento** né / o sea / porque que iba a **fechar** / o sea / eu ter o meu conhecimento né e eu não podia transmitir e ajudar os outros que gostariam de aprender a **minha** língua **materna** / me entende?*

3.1.1.1 O processo metafórico e a modalização autonímica como forma de não-coincidência entre as palavras e as coisas

O professor, ao dizer que se sentiu *como um instrumento*, imediatamente abre o comentário sobre o seu dizer para explicitá-lo, mediado pelo reformulador *o sea: eu me senti como um instrumento / o sea / porque que iba a fechar*. O que se percebe é a explicitação de um dizer metafórico: “sentir-se como um instrumento”, em outro dizer também metafórico: “não poder se fechar”, o que desencadeia um segundo comentário que, devido a essa dupla metaforização, vem explicar o que foi enunciado anteriormente: *o sea / eu ter o meu conhecimento né e eu não podia transmitir e ajudar os outros que gostariam de aprender a minha língua materna*.

O que percebemos nesta seqüência discursiva é a ocorrência de processos metafóricos que vão sendo, na linearidade da cadeia da fala, explicados por meio de outros enunciados. No entanto, a reformulação de uma metáfora em outra gera uma terceira reformulação. Nosso dispositivo analítico intradiscursivo dá conta de tais reformulações como um caso de modalização autonímica, na medida em que o enunciador está negociando com seu próprio dizer e busca estabelecer uma relação sinonímica entre maneiras de dizer a “mesma” coisa, fazendo uso de expressões metafóricas. Em razão da relação que se estabelece no próprio dizer do sujeito, o qual intercala o uso da metáfora e a reformulação, consideramos relevante tal relação para a análise como pista para entender as representações da língua espanhola.

A AD conceitua a metáfora baseada em pressupostos lacanianos segundo os quais, os processos metafóricos (como também os metonímicos) sustentam a linguagem em suas direções sintagmáticas e paradigmáticas, governando o discurso do sujeito bem como a si próprio (Pêcheux, 1995). Essa visão encontra eco nos pressupostos de Lakoff e Johnson

(2002), pois ambos expõem que a metáfora que emerge na linguagem é regida subjacentemente pelo contexto social e histórico em que o enunciador tem sua existência inserida. São conceitos e valores social e ideologicamente instituídos que favorecem as escolhas das substituições significantes, as quais terão seus valores determinados em função das formações discursivas a que estejam filiadas.

Os processos metafóricos identificados na SDF1: “*eu me senti como um instrumento*”, “*por que iba a fechar*”, reformulam-se um ao outro, e constituem-se em um caso de modalização autonímica por evidenciarem uma equivalência de sentido entre as duas expressões, ou seja, “sentir-se como um instrumento” significa o *mesmo* que “não se fechar”. Da mesma forma, “sentir-se um instrumento e não se fechar” significa o *mesmo* que “ter o conhecimento e transmitir”, evidencia também um caso de modalização autonímica.

Segundo Auhier-Revuz, formas como *isto é, ou seja, quer dizer*, são formas de reformulação metaenunciativa de dois elementos X e Y que também podem funcionar como simples justaposição (2004, p. 105). Tais formas constituem-se em predicados de equivalência que podem se estabelecer em planos diversos como da argumentação, da referência, da sinonímia, devendo ser traçada, pois, no campo dessas formas de duplicação, uma fronteira entre aquilo que diz respeito à duplicação de elementos transparentes e aquilo que diz respeito à reformulação de “maneiras de dizer”, própria da modalização autonímica (AUTHIER, p. 109).

Com base no referencial teórico consideramos que ambas as glosas das palavras – “instrumento” e “fechar” – pertencem à modalização autonímica por instaurarem o fenômeno da opacidade, o qual abre espaço para a reflexibilidade referente a “modos de dizer” a mesma coisa. Entendemos que no momento em que surge o comentário sobre o dizer, evidencia-se a característica de opacidade ao referente justamente pelo fato de estarmos questionando sua

transparência. Estamos nos referindo, aqui, ao nível de interpretação semântica que instaura entre os elementos glosados uma relação de sinonímia. Sintetizaremos a relação sinonímica, própria da modalização autonímica, estabelecida em nossa análise nos exemplos (a), (b) e (c):

(a) *Sentir-se como um instrumento significa não se fechar*

(b) *Sentir-se como um instrumento significa ter o conhecimento e poder transmitir e ajudar [...]*

(c) *Fechar significa ter o conhecimento e não poder transmitir e ajudar [...]*

No contexto analisado, o sujeito-professor qualifica o espanhol enquanto língua materna, dito de outro modo, expressa que se sente como um instrumento primordialmente porque tem o conhecimento, ou seja, a língua. Percebemos que o sujeito-professor desloca-se da posição-sujeito enquanto “falante nativo” de espanhol e assume outra posição-sujeito, a de “transmissor de sua língua” quando professor da mesma. Pela AD, diferentes posições-sujeito representam, no âmbito do discurso, diferentes instâncias de identificação do sujeito com saberes de determinada Formação Discursiva (PÊCHEUX, 1995, p. 215), relacionada, por sua vez, a determinada Formação Ideológica. No caso analisado, o professor toma a posição de identificação com o saber da FD do espanhol que considera que “ter” a língua é fator positivo para ensiná-la como LE.

Sem dúvida, os dois comentários sobre o seu próprio dizer, ambos mediados pelo reformulador *o sea*, são desencadeados pelo uso da metáfora, a qual, segundo Authier (1998, p. 24), é um dos fenômenos “tratados”, reflexivamente, pelos enunciadores, e aparece de forma notável. Entendemos que a substituição ao nível de significante, própria da metáfora, causa maior

opacificação das palavras, o que favorece a necessidade de um dizer reflexivo. Tais comentários enquadram-se em uma das formas de não-coincidência do dizer, proposta pela lingüista (AUTHIER, p. 23), como a não-coincidência entre as palavras e as coisas.

Dentre os quatro tipos de não-coincidências já citadas em nossa fundamentação teórica, a das palavras com as coisas pertence ao real da língua e apresenta um duplo estatuto: de um lado pelo fato do sistema lingüístico enquanto “quadriculado de distinções” finito, e de outro pelo próprio “jogo” infinito da nomeação no qual a letra não consegue capturar o objeto, sem o equívoco ou a falha na língua.

As reformulações analisadas mostram-nos que a posição de proximidade que o professor assume perante o espanhol como LE é determinada pelo fato de se tratar de sua língua materna e reiteramos que o conhecimento que quer transmitir é sua língua. Lembramos que “ser um falante nativo da LE” é um saber que está socialmente instituído como ponto positivo a favor dos professores nativos de LE. Não raramente, vemos propagandas de cursos que anunciam como *marketing: Oferecemos professores nativos*. Também escutamos nas universidades: *Os melhores professores são os nativos; Por mais que estudes espanhol, nunca terás um léxico como um nativo; Somente 5% dos que estudam LE logram falar como um nativo*.

As metáforas eleitas pelo sujeito enunciador, portanto, estabeleceram-se em função deste saber social e historicamente instituído que integra o imaginário do professor de espanhol a respeito de sua posição enquanto falante nativo do idioma. Encontramos outra pista dessa estreita relação e atribuição de significados e valorização à língua nativa do professor marcada pela adjetivação.

3.1.1.2 A adjetivação

Ao falar de sua língua, o professor atribui algumas qualificações, representadas gramaticamente pelo pronome possessivo *minha*, pelos adjetivos *própria* e *materna*. Não deixa dúvidas que o reforço estabelecido pelos termos que cercam a palavra principal, a *língua*, cumpre uma tripla função de posse, proteção e vínculo. O pronome possessivo *minha* desempenha a função de adjetivo, uma vez que está modificando o substantivo *língua*; o adjetivo *própria*, por acompanhar um substantivo (*língua*), é considerado restritivo porque particulariza, limita, enfim, restringe o significado do substantivo. O mesmo ocorre com o adjetivo *materna*. Ambos são restritivos quando usados um a cada vez, digo, *minha língua*; *própria língua*; *língua materna*. Porém no momento em que um deles já especificou a “propriedade da língua” enquanto língua nativa, os outros que acompanham tornam-se redundantes por atribuírem uma qualidade já explícita. Forma-se, assim, uma verdadeira constelação de elementos que, redundantemente, indicam o vínculo estruturante da relação sujeito/língua materna, reafirmando nossa primeira conclusão de que “ser um falante nativo da LE” é um saber pré-construído que está socialmente instituído como ponto positivo a favor dos professores nativos de LE e definimos que tal registro constitui-se numa representação da língua espanhola que vigora atualmente.

Na expressão *para o estrangeiro*, o vocábulo *estrangeiro* marca o diferente em relação à LM, o que não fala a *sua própria* língua *materna*. Aqui já se percebem indícios de uma separação elementar no sujeito entre a LM e a LE enquanto língua do outro. Entretanto, a dicotomia aqui estabelecida é língua materna/estrangeiro. Queremos dizer que a marcação não é explicitamente entre falantes de LM e falantes de LE ou entre LM e LE. No caso, no vocábulo *estrangeiro* está implícito o fato de que “fala uma outra língua que não é a minha”, isto é, quem não fala a minha língua é o estrangeiro, o diferente. Constatamos, aqui, que a língua está concebida como a identidade maior do professor enquanto professor de espanhol, unida a sua nacionalidade. Espontaneamente, o sujeito, sem o saber, mostra que a diferença é o princípio da

identidade, em vista de que todos somos estrangeiros, uns em relação aos outros. O professor informante, por exemplo, é também um estrangeiro para o estrangeiro (o aluno) que, no caso em questão, vai ser auxiliado por ele para que aprenda a língua “estrangeira”. Em geral, a nacionalidade é considerada em relação com a língua materna, ou seja, o sujeito que nasce e cresce em uma nação tem a língua dessa nação como língua materna. Obviamente há exceções, conforme estudo de Coracini (2003) que problematiza a questão do conceito de língua materna, que nem sempre é a língua da mãe, conforme indica o significado etimológico. Também há muitos países em que as crianças nascem e se integram à linguagem com duas línguas, como no caso dos falantes bilíngües, como também há culturas que na infância as crianças desenvolvem três, quatro ou talvez mais línguas faladas no seu lar, na comunidade, no país, as quais são cidadãs plurilíngües. Reconhecemos as exceções, mas acreditamos que em nossa cultura prevaleça a identidade fortemente ancorada em uma língua materna. A estreita relação entre língua e nacionalidade como eixo central da identidade do sujeito também mostra-se no seguinte enunciado:

[...] querer aprender o espanhol como para poder relacionar-se quando se va a Uruguai e tudo isso.

Uruguai é o país natal do professor, para onde direciona mais especificamente a utilidade da aprendizagem do espanhol. Ao optar pela palavra “Uruguai”, o professor concilia e deixa implícita uma dupla significação: é seu país natal e é o país fronteiriço de fala espanhola, no qual os alunos farão uso da língua.

Além do fato identitário que une sujeito-professor e língua materna, evidencia-se a representação de uma língua eminentemente instrumento de comunicação:

3.1.2 Segunda Representação: Espanhol Língua Pragmática

Analisando o uso das expressões *como para* e *e tudo isso*, entendemos que enquanto a expressão “tudo isso” refere-se aos outros propósitos a que serve aprender tal língua, a expressão “como para” instaura um efeito de sentido que, ao mesmo tempo que enfatiza o que vem depois, não o coloca como única possibilidade e sim como uma sugestão. As palavras do professor subseqüentes a *como para* sinalizam para uma representação do espanhol vinculada a sua utilidade (entre outras) para comunicação no Uruguai. Designamos tal representação como língua pragmática por entendermos tratar-se da ênfase no uso da língua em situações reais e cotidianas, um dos temas centrais abordados nos cursos de Letras e que pressupõe que o aluno poderá vivenciar “quando for ao Uruguai”. A expressão *como para* integra uma proposição adverbial final, indicando a função do espanhol, entretanto, a expressão *e tudo isso* que finaliza a frase, vem colocar que a utilidade de aprender a língua não se resumiria ao *poder relacionar-se quando se va a Uruguai*, existiriam outras finalidades, mas essa é a que está colocada. O professor, ao mesmo tempo em que dá pistas de que há mais utilidades, oculta-as substituindo-as pela locução pronominal *e tudo isso*. Consideramos, portanto, o uso da locução pronominal *tudo isso* como uma tentativa de enfatizar que aprender espanhol serve para outros tantos propósitos, no entanto, os sentidos escapam e o que se vê enfatizado é o que não está contido na expressão “*tudo isso*” e sim “*poder relacionar-se quando se va a Uruguai*”.

O professor começa o parágrafo falando que começou a sentir mais gosto por *ensinar a minha própria língua materna* e o termina repetindo que quer compartilhar, ainda que seja sua, *a minha língua materna*. A repetição que se percebe aqui é mais um traço que evidencia a ênfase atribuída ao fato de o laço afetivo com a língua materna falada no final do enunciado com uma mudança de voz reveladora de muita emoção. Ainda que não se apresentem dados referentes à

fonética, por não ser objetivo nem fazer parte do dispositivo analítico presente na pesquisa, é importante o registro de que a entonação é uma forma de heterogeneidade que se mostra no discurso justamente por revelar nela mesma a coincidência com algo exterior ao discurso, diremos, a entonação muda revelando uma relação com algo anterior e exterior que está constituindo o discurso.

SDR 2:

[...] *mas eu tinha uma preocupação frente a isso ta / e vou ser bem sincera e bem aberta / a minha preocupação é a seguinte: eu não tinha o curso de Letras / eu só tinha o curso de Pedagogia [...] eu estou gostando né e eu acho que vou ser uma pessoa muito útil para ajudar aos professores que queiram ser professores da área de espanhol de língua estrangeira / só que tenho esta deficiência né / **deficiência não diria** / mas ...eu / eu não podia ... / porque eu **tenho a língua materna** né eu no .../ eu não sou desse estilo entende / porque **tem gente que diz** ...aaa... **eu tenho a língua materna** vou dando aula / **não é assim** / nós temos que ter uma consciência no só pedagógica como também uma consciência lingüística né / me entende / porque eu acho que não é chegar lá e dar aula de língua estrangeira porque sim [...]*

3.1.2.1 A hesitação

[...] *tenho essa deficiência / **deficiência não diria** / mas eu...eu não podia porque eu tenho a língua materna [...]*,

Nesse enunciado percebemos o reformulador *não diria* referindo-se à *deficiência* enquanto palavra da língua, ou seja, o professor nomeia para em seguida reformular a nomeação,

devido à não-coincidência que percebe entre palavra usada e o que quer transmitir. No entanto, não chega a reformular o que tem como falho no modo como enuncia, quer dizer, nomeia a falha, a impossibilidade momentânea de “capturar o objeto pela letra”, mas não a reformula. Há, pois, um ponto de heterogeneidade marcado por uma não-coincidência explicitada pelo dizer *deficiência não diria*, mas não ocorre a reformulação, e sim a hesitação que se mostra na pausa e na não conclusão do que quer transmitir: *mas eu...* Concluímos que o fato da não resignificação coloca o reformulador em equivalência com formas como: *X não, mas não encontro a palavra; X, não há outra palavra; como diria?; como dizer?* Segundo Authier (2004, p. 83), pontos de não-coincidência entre as palavras e as coisas verificam-se em glosas que representam as buscas, as hesitações, os fracassos, os sucessos... na produção da palavra exata, plenamente adequada, que o enunciador professor aqui não encontra para significar o fato de não ter o Curso de Letras e, no entanto, ter o espanhol como língua materna. Se, por um lado, expõe: “*eu acho que vou ser uma pessoa muito útil [...]*” e reitera: “*eu tenho a língua materna*”, por outro lado, opõe-se: “*tem gente que diz ... eu tenho a língua materna [...] não é assim*”. O que aqui se evidencia é a contradição que se opera entre a identificação e a contra-identificação ao pré-construído de que ser falante nativo de espanhol é um ponto positivo a favor dos professores de espanhol como LE. A identificação anteriormente concluída, agora já está em xeque pela contradição de saberes antagônicos. Apesar da contra-identificação que se opera, acreditamos que o saber que prevalece continua sendo a identificação do sujeito enunciador com a importância atribuída ao fato dele ser falante nativo de espanhol.

SDR 3:

[...] *o fato de nós estar dentro de um país donde não se fala espanhol / se fala lógico o português / nós da língua materna / podemos ir perdendo algumas raízes do espanhol / né /*

entonces eu decidi fazer Filologia Hispânica para entrar também na área do espanhol e ao mesmo tempo ficar um tempo fora do Brasil para aperfeiçoar melhor meu espanhol / porque queira que no vivendo aqui 26 anos / né / aqui no Brasil / a gente muitas vezes perde nossas características.

Em: “Nós”, “nós da língua materna... raízes”, “a gente”, “nossas características”, o enunciador, que até então fala por si e de si na atividade do memorial, subverte e generaliza-se como falante de espanhol, evidenciando sua posição sujeito marcada pela divisão elementar entre LM e LE, de um sujeito que tem o “trunfo” maior de ser falante nativo, mas que percebe, no contato com a nação brasileira, a inevitável mudança da identidade: “*podemos ir perdendo algumas raízes do espanhol*”, “*a gente muitas vezes perde nossas características*”. Já não fala mais só por si, o “nós”, o “a gente” falam por sua língua materna, o que produz um efeito de sentido que intensifica o “ser falante nativo de espanhol”, ou seja, já não é somente “eu”, fala em nome de todos “nós” que são os falantes nativos de espanhol. Também observamos que entre os enunciados:

“podemos ir perdendo algumas de nossas raízes”

“a gente muitas vezes perde nossas características”,

há a tentativa de conter o sentido da inevitável perda da identidade materna enquanto una e indivisível, na evolução que se estabelece de “podemos ir perdendo” para “a gente perde”. Se, no primeiro enunciado, os sentidos são contidos, no segundo lhe escapam, pois, “poder ir [...]” é

somente uma possibilidade, “poder ir perdendo” é um processo, enquanto que “perder (de fato)” como está posto em “a gente perde” é uma realidade.

Da mesma forma que o professor falante nativo de português entra na LE e vai modificando sua identidade, experimentando e logrando ser o “outro”, também o falante nativo de espanhol vê, não menos modificada sua identidade pelo “estrangeiro” a quem ensina sua língua, a qual é invadida sem que possa impedir. Por suas próprias palavras: “*queira que no...*” (querendo ou não).

3.1.3 Terceira Representação: Espanhol Língua Franca do Cone Sul

SDR 4:

[...] *Bom / então é o seguinte / eu acho que a importância / bom / **eu acho importante** que aqui no Brasil se aprenda uma língua / **eu acho importante** [...] eu vou resumir o seguinte / eu vou colocar não só o Espanhol / vou colocar a língua estrangeira que **eu acho importante uma língua estrangeira** / uno ter outra língua estrangeira / por lo menos [...]*

3.1.3.1 A repetição como forma de não-coincidência

Entendemos a repetição como uma forma de confirmação da intenção de um dizer e a relacionamos às glosas inventariadas por Authier-Revuz que demarcam o caráter intencional do dizer, funcionando “como um redobramento confirmativo do dizer” (1988, p. 57). Se as glosas representadas pelas formas: X, sim; X, eu digo X; X, eu digo mesmo X, aparecem como uma resposta afirmativa do enunciador sobre seu próprio dizer em flexibilidade metaenunciativa, a repetição de uma mesma seqüência enunciativa como em “eu acho que a importância”; “eu acho importante que aqui no Brasil se aprenda uma língua”; “eu acho importante uma língua

estrangeira”; “eu acho importante [...] Espanhol”, paralelamente situa-se como um ato confirmativo por parte do enunciador sobre seu dizer. Dessa forma, a repetição insiste como se sublinhasse o dizer, ou seja, necessita ser repetido para que não se perca nem se afaste a “intenção” de suas palavras. Como se dissesse: “eu assumo o que digo”, “eu acho mesmo” importante aprender uma língua estrangeira, “eu insisto em dizer”. Pareceu-nos também significativa a forma como sucede-se a reiteração da expressão “eu acho importante...”: primeiramente, o enunciado oculta o espanhol através do artigo indefinido *uma* em “*eu acho importante que aqui no Brasil se aprenda uma língua*”, reiterando “*eu acho importante*”. Subseqüentemente, ao mesmo tempo em que explicita a importância do espanhol como língua estrangeira (pois, em : “*não só o espanhol*”, quer dizer, o espanhol também), nega que seja de importância única em : “*vou colocar não só o espanhol / vou colocar a língua estrangeira*” e reitera novamente ocultando o espanhol pelos artigos indefinidos *uma* e *uno*, e pelo pronome indefinido *outra*: “*que eu acho importante uma língua estrangeira / uno ter outra língua estrangeira ...*”. Ao mesmo tempo em que o indefinido *uma* realça a expressão língua estrangeira, fazendo com que represente todas ou qualquer língua estrangeira, oculta o espanhol justamente por generalizar. Somado ao artigo indefinido *uno*, o qual representa “qualquer pessoa”, o pronome indefinido *outro*, no caso, tem valor de adjetivo. Adiantaremos nossas conclusões e chamaremos a atenção para o fato de que esta seqüência constitui-se no relato do professor sobre a importância do ensino do espanhol, na qual demonstra a proteção sobre o espanhol de um possível monopólio lingüístico, na medida em que generaliza a importância de toda e qualquer língua estrangeira. No entanto, quanto mais ele protege pela repetição, mais os sentidos lhe escapam, como veremos na análise do próximo recorte.

Consideramos relevante relacionar a repetição das marcas de indefinição – *uma*, *uno*, *outra* – com o adjetivo *estrangeira* em: “*uno ter outra língua **estrangeira***”. Como um lapso, a

palavra *estrangeira* vem reforçar o que é alheio, o que já foi explicitado pelo adjetivo *outra*, enfim, o diferente. Entendemos o lapso, conforme Authier-Revuz (1998, p. 79), como uma forma de não-coincidência que mostra o equívoco na língua, paralelamente ao que encontramos na próxima seqüência discursiva a ser analisada.

SDR 5:

[...] *então eu acho hoje importante Montevideo / eee **Montevideo!** / perdón / espanhol aqui no Brasil / justamente por questões de relações / para poder entender melhor os turistas quando vem aqui / né / tener **uma língua mais de aproximação** [...] é que eu não me restrinjo só ao espanhol / sabe / eu acho así / uma língua estrangeira ... /sabe / tem gente así: o espanhol é importante pra ... / tá / **mas só o espanhol?**/ e quem mora em uma região vamos dizer de colonização alemã / vai ensinar o espanhol não vai ensinar alemão? [...] eu sou dessa idéia / né / e não fazer uma manipulação como se fez com o inglês / inglês hoje tomou conta de tudo / por que? / porque foi manipulado tudo isso / **não sei se posso dizer a palavra manipulado** mas / eu acho que estamos caindo / com o espanhol estamos caindo no mesmo que estamos fazendo com o inglês / e não estamos oferecendo mais a nossos alunos para sua formação de ser humano / de ser profissional para escolher outras línguas / porque cada um tem sua facilidade [...].*

3.1.3.2 A adjetivação

O enunciador considera importante estudar espanhol aqui no Brasil, sugerindo que possamos ter uma língua “mais de aproximação”. O que tal expressão nos indica é a qualificação da língua como elemento possível de estabelecer o contato entre Brasil e Uruguai. Estabelecemos uma relação sinonímica entre “mais de aproximação” e “que aproxima”, compreendendo aí duas formas adjetivas, respectivamente, uma locução adjetiva e uma subordinada adjetiva, ambas

caracterizando o espanhol como a língua que teria a qualidade de ser franca para unir as duas nações. Traçamos esse paralelo para explicar com outra expressão o efeito de sentido que causa “uma língua mais de aproximação”, mostrando que “mais de aproximação” pode ser substituído e é tão designativo como “que aproxima”.

3.1.3.3 Sob o efeito de um pré-construído

Voltamos ao primeiro recorte (SDR 1) para resgatar o enunciado *poder relacionar-se quando se va a Uruguai* e ligá-lo a *para poder entender melhor os turistas quando vem aqui*, para com isso confirmarmos a propriedade de língua franca que o sujeito-enunciador vê na língua espanhola. Então, o espanhol serve a quem vai (ao Uruguai) e a quem vem (do Uruguai), ou seja, aqui no Brasil e lá no Uruguai as relações se estabeleceriam através do espanhol. Atribui, portanto, á língua espanhola a qualidade de estabelecer o contato entre brasileiros e falantes de espanhol geograficamente próximos.

O que compreendemos neste momento de nossa análise é o efeito de um *pré-construído* que irrompe na cadeia significante, ou seja, de um dizer que remete simultaneamente “àquilo que todo mundo sabe”, (...) “e àquilo que todo mundo, em uma situação dada, pode ser e entender, sob a forma das evidências do ‘contexto situacional’” (Pêcheux, 1995, p.171). Ocorre que, por questões de caráter lingüístico, segundo Celada (2002, p. 50), o espanhol sempre foi considerado, pelo senso comum, como uma língua “familiar”. Seria mais fácil para o falante de português entender o espanhol que o contrário. De fato, falamos espanhol entre nós mesmos, esforçamo-nos para entendê-los, arriscamo-nos tanto que “o *portunhol* é mais nosso do que deles”.

Em vista de que na perspectiva da AD o pré-construído constitui-se em um elemento do interdiscurso, intrincado no complexo das formações ideológicas, entendemos que os sentidos do discurso do professor materializam-se pelo efeito de um “sempre-já-ã” ideologicamente

determinado (PÊCHEUX, 1995, p. 164). Junto ao sujeito “autônomo”, “dono e controlador de seu dizer”, iludido pelo efeito dos *esquecimentos*, irrompe um sujeito “sempre-já-produzido”, como prova de que os sentidos se constituem sempre ligados às formações ideológicas e discursivas.

3.1.4 Quarta Representação: Espanhol Língua Hegemônica do Cone Sul

Ainda na SDR 5, o enunciador relativiza a atribuição plena da importância ao espanhol (*tem gente así: o espanhol é importante pra...*), e enuncia que não só o espanhol é importante (*tá / mas só o espanhol?*), enunciação esta que podemos perceber dividida em: o espanhol é importante / não só o espanhol é importante. Tal estratégia evidencia a tentativa de ocultar novamente ou amenizar o que, inevitavelmente está explícito: a importância atribuída ao espanhol. Ao abrir um paralelismo entre o imperialismo lingüístico norte-americano e o espanhol, cogita e rejeita a possibilidade de que a expansão do espanhol possa, por estar também sustentada por bases e interesses políticos, converter-se na mesma manipulação ou imposição político-ideológica. Complementamos, dessa forma, a idéia acima referida (SDR4, seção 3.1.3.1) sobre a tentativa do sujeito-professor de proteger os sentidos relacionados à importância maior atribuída ao espanhol, e de uma possível e já inevitável, diremos, expansão mais ou menos imposta ideologicamente.

Percebemos que uma divisão compõe a identidade do sujeito-professor pós-moderno e salientamos a sua fragmentação em significativas identificações: a que se caracteriza pelo vínculo afetivo com o espanhol enquanto língua materna junto ao desejo de compartilhar com os outros geograficamente localizados em fronteira, e, ao mesmo tempo a crítica e a rejeição de que a expansão e o ensino de sua língua estejam, inevitavelmente, manipulados por interesses políticos ideologicamente determinados.

Se, atualmente, a língua inglesa é considerada mundialmente a língua franca, e se esse rótulo foi conquistado como uma imposição decorrente de uma política imperialista, diremos que o que impera, impera também pela língua, ou seja, a imposição de uma língua condiz com interesses políticos. Dessa forma, fundamentamos pela perspectiva de Pêcheux de que língua não é, em absoluto, mero instrumento de comunicação, pois interfere nas questões sociais e políticas. É como a “máquina de guerra” ou o “cavalo-de-Tróia” que sugeriu Malidier (2003) para qualificar o discurso enquanto objeto da ciência de Pêcheux.

Concordamos com o sujeito-professor e questionamos se o tratamento do espanhol, enquanto língua franca entre duas nações geograficamente em contato, não estaria se revelando mais uma imposição ideologicamente manipulada.

3.1.4.1 O lapso

O lapso que verificamos em “*então eu acho importante Montevideo / eee Montevideo! / perdón / Espanhol*”, recebido com surpresa pelo próprio enunciador, enquadramos no inventário das não-coincidências entre as palavras e as coisas, especificamente de um dizer “preenchido” (Authier, 1998, p. 74) por seu equívoco. Segundo a lingüista, há formas que se caracterizam pelo não-previsto que desponta de forma bem-vinda na cadeia enunciativa e causa a “felicidade de dizer”, opondo-se às formas metaenunciativas caracterizadas pelo domínio intencional. Ausentando-se de qualquer responsabilidade ou intenção, pelo fato da surpresa do imprevisto que brota em seu dizer, e não demonstrando felicidade em dizê-lo, a reformulação do sujeito-professor inscreve-se no não-controle. Acreditamos poder ouvir, “em meio às palavras de sua intenção, as palavras de seu desejo” (Authier-Revuz, 1998, p. 78). Apoiada em fundamentos da teoria de Freud e de Milner, a autora relaciona episódios dessa ordem à “lalange” (alíngua), proposta por estes estudiosos, da seguinte forma:

“linguagem do desejo que fala no mecanismo da língua”, reconhecida em Lacan como o que inscreve em toda fala, em “excesso” no querer dizer consciente, “alguma coisa [que] se diz sempre a mais que não era demandada – da qual era demandado que não se o dissesse”, e que, abrindo o dizer sobre a dimensão – excêntrica – da “verdade” inconsciente de um sujeito dividido, abre ao mesmo tempo nesse dizer a falha de seu impossível controle (Authier-Revuz, 1998, p. 78).

Esse sujeito dividido, que todos o somos, fala a voz do outro de nós mesmos, como o inconsciente enquanto “estrangeiro que habita em nós” (Kristeva, 1994). Entendemos que o lapso tenha, portanto, um fundamento identificável, o qual se nos apresenta como prova do vínculo estruturante e sólido que o professor tem com sua língua unida a sua nacionalidade. Em vista disso, pelo lapso, considera importante “aprender Montevideo”. Diremos que é o jogo do significante, pois, o significado, ainda que não seja o mesmo, instaura-se na “lógica” de um processo metonímico entre *Montevideo* e *língua espanhola*.

A primeira representação que concluímos da língua espanhola, enquanto identidade maior do sujeito-professor, vemos novamente confirmada, portanto, no lapso como forma de não-coincidência, em que o enunciador que substitui Espanhol por Montevideo, como se usa-se a parte – o lugar em que nasceu e no qual se fala Espanhol – representando o todo – a língua espanhola.

3.1.5 Quinta Representação: Espanhol Língua da Identidade

SDR 6:

Eu tinha seis anos [...] e fomos para Mendonza / Argentina / que é a cidade do meu pai [...] e aí [...] eu me lembro eu tinha uma produção perfeita no português de uma criança com seis anos / e eu cheguei em fevereiro na Argentina / 1968 / e em março comecei o primeiro grau

só que eu não sabia nada / eu não tinha uma boa produção e nem poderia ter [...] talvez foi entrando que eu não me lembro assim como entrou o espanhol [...]

3.1.5.1 A adjetivação

O professor que nasceu no Brasil e foi para a Argentina alfabetizar-se com 6 anos de idade “troca de língua materna” e rompe com o conceito clássico desta como língua pela qual ascende à linguagem e com a noção de que a identidade maior é a língua unida à nacionalidade. No entanto, mesmo separando língua e nacionalidade, explicita que sua identidade maior está sustentada pela língua que, ainda não sendo a *clássica materna*, torna-se materna pelas circunstâncias. Logo, a língua materna deixa de ser a língua pela qual expressou oralmente seus primeiros desejos e necessidades e passa a ser a língua da escritura e da leitura. Analisamos as expressões, as quais se dirigem, respectivamente, ao “falar em português” e ao “falar em espanhol”:

[...] eu tinha uma produção perfeita no português;

[...] eu não tinha uma boa produção e nem poderia ter.

No primeiro enunciado, podemos estabelecer uma relação parafrástica entre “ter uma produção perfeita no português” e “ser falante de português como LM”. A “produção perfeita”, comporta um adjetivo que qualifica a produção na, até então, língua materna, produzindo um efeito de sentido intensificador de seu “perfeito” desempenho. Remetemos essa “perfeição” que se explicita (ainda que implicitamente) na cadeia significativa, ao efeito de um pré-construído segundo o qual a pronúncia perfeita cabe ao nativo e o resgatamos por

entender que é isso que se enuncia pela paráfrase: “ser falante de português como LM”.

Paralelamente, no segundo enunciado “não ter uma boa produção (no espanhol) e nem poder ter” encontramos uma relação de paráfrase com “não ser falante de espanhol como LM”.

Sintetizamos as relações parafrásticas:

[...] *eu tinha uma produção perfeita no português* com “ser falante de português como LM”

[...] *eu não tinha uma boa produção e nem poderia ter* com “não ser falante de espanhol como LM”

Estabelecidas as relações parafrásticas, evidencia-se que os dois enunciados ditos pelo professor se encontram em situação de paráfrase, pertencendo portanto, a uma mesma formação discursiva (comentaremos isto mais adiante). A relação a que submetemos os enunciados se torna útil a nosso propósito de conhecer as representações do espanhol no imaginário do professor pelo fato de evidenciar a relação incomum que o professor tem entre as duas línguas e seu ingresso na língua espanhola. Dito de outra forma, a situação do professor, que “troca de língua materna”, pelo fato de ter sido por seis anos falante nativo de português e, após esse período se considerar falante nativo de espanhol, pressupõe a emergência no *continuum* que vai de uma língua a outra – do português ao espanhol.

Com base no processo discursivo e nas relações parafrásticas que o integram, a respeito da construção da identidade lingüística do sujeito, evidencia-se, primeiramente, uma posição-sujeito de falante de português como língua materna. Já o enunciado a seguir pontua um sujeito em posição de mudança na trajetória português / LM para espanhol / LM, especificamente

marcado pela perífrase de gerúndio *foi entrando* e um sujeito já em posição de falante de espanhol como LM, que se marca pelo pretérito perfeito *entrou*:

[...] talvez **foi entrando** que eu não me lembro assim como **entrou** o espanhol

Ao enunciado metafórico “não se lembrar como entrou o espanhol”, estabelecemos a paráfrase com “o espanhol passou a ser língua materna”. Diferentemente de um falante nativo de português que ingressa formalmente e por opção no *continuum* em direção à língua alvo, o caso é outro, aqui não é o sujeito quem “entra” na língua, ao contrário, a língua é que “entra” com a naturalidade da imersão. Se o professor não se lembra de que forma “entrou o espanhol” é porque “entrou” natural e inconscientemente, como se sucede com a língua materna. Como o professor enuncia: “*talvez, foi entrando...*”, reforça-se a inconsciência pelo advérbio “talvez”.

Para compreender a função das expressões metafóricas presentes no enunciado, a princípio, questionamos: O espanhol foi entrando onde? onde entrou o espanhol? Que relação tem essa “entrada” com o acesso primeiro à linguagem?

Relacionamos o uso de tais metáforas à tese de Lakoff e Johnson (2002, p. 48) segundo a qual as metáforas não estão meramente nas palavras, e sim na maneira como percebemos as coisas. Em vista disso, haveria, segundo os autores, uma metáfora conceptual subjacente e relativa à várias metáforas com relação de similaridade entre si e em relação a essa “grande metáfora”. Entendemos que tanto: “*talvez, foi entrando*”, como “*que eu não me lembro assim como entrou o espanhol*”, são expressões metafóricas referentes ao saber metafórico subjacente de que “línguas entram em nós” quando o processo é similar ao acesso à LM e, ao contrário, “nós entramos em línguas” quando as aprendemos de forma consciente como em contextos formais.

Para as reflexões a respeito das paráfrases e as tomadas de posição que elas anunciam, nos fundamentamos em Pêcheux quando admite “que as mesmas palavras, expressões e proposições mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva a outra” e que formas “*literalmente diferentes* podem, no interior de uma formação discursiva dada ‘ter o mesmo sentido’” (1995, p. 161). Segundo o autor, relações de paráfrase, bem como de substituição ou sinonímicas, integram as formações discursivas, de modo que o sujeito, determinado pela ilusão necessária dos esquecimentos¹, seleciona, no interior da FD que o domina, uma

¹ A respeito da teoria dos *dois esquecimentos*, proposta por Pêcheux, estes estão descritos na fundamentação teórica. Ver Seção 1.1.2.. expressão, palavra ou proposição – que está em constante relação de paráfrase com outras – crê que aquilo não poderia ter sido dito de outra forma, ao mesmo tempo em que se tem como origem plena do que disse e, no entanto, “não pode se encontrar no exterior da FD que o domina” (PÊCHEUX, 173). Para nossa análise, ainda que o professor se considere falante nativo de espanhol, privilegiando uma posição-sujeito de sujeito de espanhol como LM, escapa-lhe que por seis anos, pelo menos, teve o português como língua materna. O que ocorre é que as formas escolhidas pelo professor, no interior da FD que o domina, mostram a mudança de identidade que ele experimentou e as diferentes posições-sujeito por ele ocupadas, ou seja, toma uma posição de sujeito de português como LM e outra de sujeito de espanhol como LM. Tais posições se vinculam à *forma-sujeito*² que assume quando filiado à formação discursiva de sujeito “de/em línguas”. Interessa-nos entender como se dá a construção da identidade do professor de espanhol, valorizando não só o produto, ou seja, as representações que se materializam na cadeia significante, como também de que forma essas representações se constroem e se sustentam no discurso.

SDR 7:

[...] *o português eu gosto muito / eu gosto muito do Brasil não penso em voltar para a Argentina / sempre digo o Brasil é um lugar muito bom pra se viver eu peguei o amor pelo Brasil pela minha mãe / minha mãe foi me passando com leite / como diz Juan Manuel Serrat “con la leche tibia”/ né? / um amor pelo Brasil / mas eu ... eu tenho traços muito fortes argentinos.*

3.1.5.2 A reiteração de um dizer como forma de não-coincidência

O enunciador reitera o gosto pelo Brasil e pela língua nele falada em: “o português eu gosto

² A expressão *forma-sujeito* foi introduzida por Althusser para postular que “todo indivíduo humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática se se revestir da *forma-sujeito*” (Pêcheux, 1995, p. 183, nota nº 31). Na AD, Pêcheux utiliza a expressão como a forma pela qual o sujeito se identifica com a formação discursiva que o constitui (PÊCHEUX, 1995, p. 167).

muito”; eu gosto muito do Brasil”; “o Brasil é um lugar muito bom”; “eu peguei o amor pelo Brasil”; “um amor pelo Brasil”. A reiteração do amor e do gosto pelo Brasil tratamos, segundo fundamentos de Authier-Revuz, como forma de não-coincidência entre as palavras e as coisas, reforçados pelo uso do advérbio “muito” e do adjetivo “bom”, os quais funcionam a favor de um redobramento confirmativo, ainda que não em forma de comentário sobre seu dizer. Mais uma vez, relacionamos às glosas inventariadas pela lingüista que representam a intenção de um dizer “efetivamente produzido, desejado e ‘pesado’” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 55). É nessa tripa perspectiva que nos arriscamos a enquadrar a reiteração do dizer do professor, na necessidade de se explicar ao destinatário que apesar de ser o espanhol sua LM, o Brasil e “sua língua” portuguesa fazem parte de sua realidade “desejante”, como se sublinhasse um mesmo dizer. Porém, em meio a esse controle, à confirmação contida em suas

palavras e forjada pela repetição, os sentidos lhe escapam em dois momentos e vem à tona a supremacia que o espanhol ocupa em sua identidade:

Primeiramente, enquanto “se esforça” enunciando seu gosto e sua estreita relação com o Brasil e sua língua através da reiteração de um dizer, conforme já explanamos, o enunciador explicita o vínculo maior com a língua espanhola pela retomada do próprio idioma. Em meio ao dizer emerge, na mudança de código, o retorno pontual à língua “mais materna”. Queremos dizer que no momento de atribuição de significados ao português enquanto língua desejada, brota a língua espanhola marcada pela expressão “*con la leche tibia*”:

[...] *minha mãe foi me passando com leite / como diz Juan Manuel Serrat / “con la leche tibia” / né? / um amor pelo Brasil.*

Um amor pela língua da mãe, diremos, já então não mais materna e banhado pela língua espanhola. Em um segundo momento,

[...] *mas eu ... eu tenho traços muito fortes argentinos*

a hesitação que precede a oração “*eu tenho traços muito fortes argentinos*”, explicitada na expressão conjuntiva “*mas eu...*”, demonstra a valorização da mesma oração sobre todo o período que a antecede: *o português eu gosto muito / eu gosto muito do Brasil não penso em voltar para a Argentina / sempre digo o Brasil é um lugar muito bom pra se viver eu peguei o amor pelo Brasil pela minha mãe / minha mãe foi me passando com leite / como diz Juan Manuel Serrat “con la leche tibia” / um amor pelo Brasil.* “Soando” como confissão: eu tenho

mesmo, apesar disso, *eu tenho traços muito fortes argentinos*, o que enuncia – sua identidade argentina – tem seu efeito de sentido enfatizado, além do conector *mas*, pelo advérbio *muito* unido ao adjetivo *forte*. Então não são somente traços ou características argentinas, são traços mais do que fortes, são muito fortes. Isso mostra que os *traços* por si só não parecem suficientes, vindo o advérbio e o adjetivo compensar o que lhe falta.

3.1.6 Sexta Representação: Espanhol Língua Estrangeira do Brasileiro

SDR 8:

[...] *Eu fico com pena que o brasileiro não se de conta que a língua dele é muito rica / mas muito pouco falada no mundo e ele tem uma grande chance aqui no sul de viajar oito horas e estar num país que se fala espanhol.*

3.1.6.1 A adjetivação

Comentaremos os atributos que estão representando a língua portuguesa: A língua “dele” (do brasileiro); a língua “muito rica”; a língua “muito pouco falada no mundo”. Entendemos que ao enunciar “a língua dele” (do brasileiro), mais uma vez o enunciador se afasta da posição-sujeito de brasileiro, falante nativo de português, e toma a posição-sujeito de argentino falante de espanhol como LM. O atributo de “língua rica” sustenta-se no pré-construído que molda, no imaginário dos brasileiros, uma das representações que constroem da língua portuguesa (GIRALDELO, 2002)³. No entanto, apesar da “riqueza”, é “muito pouco falada no mundo”, ou seja, não é uma língua com características hegemônicas e que se possa designar por franca. O

“muito rica” e o “muito pouco falada”, ambos intensificados pelo advérbio *muito*, cada um ao seu tempo, enfatizam e opõem efeitos de sentido “positivo” – *ser muito rica* – e “negativo” – *ser muito pouco falada*. Pela representação positiva o enunciador tenta compensar o que se perde totalmente na questão negativa a qual, por sua vez, poderá ser compensada pelo acesso à língua espanhola. O que medeia essa tentativa de equilíbrio é, novamente, o conector *mas* que faz a “balança” tender para *ser muito pouco falada no mundo*, concepção essa que encontraria no espanhol a solução para um “equilíbrio com o mundo”, conforme enunciado como *uma grande chance*:

[...] ele tem uma **grande chance** aqui no sul de viajar oito horas e estar num país que se fala espanhol.

SDR 9:

[...] **espanhol hoje é o primeiro** / é o segundo idioma mais falado no mundo / o primeiro é o mandarim / chinês / isso falado por dados / e **o segundo é o espanhol** porque ele é o mais falado porque tem mais pessoas no mundo que falam língua materna aí **o terceiro é o inglês** / **porque o inglês ... ele é mais comercial / como língua estrangeira ele é mais falado / mas como língua materna ele é o terceiro** [...]

³ Ver em GHIRALDELO, Claudete Moreno. As representações de língua materna: entre o desejo de completude e a falta do sujeito. Tese de Doutorado. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002. Segundo Ghiraldelelo, para significar as línguas, enunciadores brasileiros constroem escalas de valores e as comparam, situando a língua portuguesa como rica em léxico, sintaxe e recursos expressivos.

O enunciador relaciona as línguas “mais faladas” e as coloca em uma escala quantitativa de valores empiricamente comprovados (“isso falado por dados”): chinês, espanhol e inglês. Pelo lapso inicial situa o espanhol como primeiro colocado na escala (“o espanhol hoje é o primeiro ...”), reformula (“... é o segundo idioma mais falado no mundo”) e esclarece (“porque ele é o mais falado porque tem mais pessoas no mundo que falam língua materna”). Entendemos que o lapso, a reiteração e o esclarecimento são tentativas do enunciador em situar o espanhol em posição privilegiada na escala de valores. O lapso, conforme fundamentamos pela visão de Authier-Revuz (1998, p. 74), na primeira análise, é uma forma de não-coincidência do dizer que surge como traço do inconsciente revelador do desejo do enunciador, de um dizer preenchido por seu equívoco. Segundo a lingüista, há formas que se caracterizam pelo não-previsto que desponta na cadeia enunciativa opondo-se às formas metaenunciativas caracterizadas pelo domínio intencional. Decorre que, em meio à tentativa de controle do enunciador sobre suas palavras, diz algo mais que não está previsto e no entanto, não consegue controlar: a importância que atribui ao espanhol frente às demais línguas.

Além disso, a repetição sobre a posição do espanhol em: o espanhol hoje (pelo lapso: é o primeiro); é o segundo idioma mais falado no mundo; o segundo é o espanhol, somado à contradição: o espanhol é o segundo porque ele é o mais falado... são formas de não-coincidência reveladoras da importância atribuída à então língua materna do enunciador. Evidencia-se a contradição pelo fato de que, segundo os dados apresentados pelo enunciador, o chinês é o mais falado, e não o espanhol. Ocorre que, apesar de ser o mais falado – e isso está claro para o enunciador – ele é afastado por não fazer parte das condições de produção da luta pela hegemonia lingüística em nosso contexto sócio-histórico. Conseqüentemente, por questões

ideológicas, ficam em situação de contato/conflito pela hegemonia lingüística, somente inglês e espanhol, no discurso do sujeito enunciator.

*A questão que se explicita na cadeia enunciativa sobre línguas mais faladas põe o inglês em terceira e última posição e a sua qualificação com língua “mais comercial” são tentativas de situar o espanhol em situação privilegiada na escala. Explicita-se uma dupla perspectiva avaliativa para língua “mais falada” entre o inglês e o espanhol: tem a mais falada como língua estrangeira (o inglês) e a mais falada como língua materna (o espanhol). Neste último, a hegemonia americana é deposta da primeira posição na escala e o espanhol situado em posição superior. Apesar de situar o inglês em primeira posição como língua estrangeira, os sentidos escapam pelo uso do conector **mas** que enfatiza sua posição inferior ao espanhol em:*

*[...] o inglês ... ele é mais comercial / como língua estrangeira ele é mais falado / **mas como língua materna ele é o terceiro** [...],*

como se dissesse: apesar de que o inglês seja o mais falado como língua estrangeira, de alguma forma (como língua materna) está abaixo do espanhol. Soma-se a isso a reiteração da classificação do inglês em última posição na escala: o terceiro é o inglês; como língua materna ele é o terceiro, e a designação de língua “mais comercial” em:

*[...] porque o inglês... ele é **mais comercial**,*

onde evidencia-se, através de uma locução adjetiva, o propósito maior a que serviria a língua inglesa, na concepção do enunciador, a qual, de fato, é a língua hegemônica dos contatos internacionais e até então de maior status social.

Percebemos que as reiteraões a respeito do espanhol e a respeito do inglês sinalizam para uma situação de conflito na luta pela hegemonia lingüística. Obviamente, o enunciador “defende” o espanhol em relação ao inglês e deseja que o Brasil usufrua de sua língua para relacionar-se com o mundo.

SDR 10:

*[...] então eu acho que **o Brasil** se se desse conta que **ele precisa de uma LE** pra se comunicar com o mundo e que o **espanhol pra ele é muito mais prático** e **ele vai ser bem servido** / vamos dizer / **com essa língua** / **ele seria** / **ele se encaixaria mais rápido no mercado mundial***

Utilizando-se de um processo metonímico, o enunciador substitui a parte – os brasileiros – pelo todo – o Brasil, e enuncia que o espanhol não é a mais franca das línguas hegemônicas e que é seu desejo que o espanhol seja a língua franca entre o Brasil e o mundo. Isto está marcado pelo uso dos verbos no indicativo expressando a certeza da necessidade para o Brasil (ele precisa de uma língua estrangeira para se comunicar com o mundo) e a realidade que o espanhol representa em seu imaginário (o espanhol para ele é muito mais prático e ele vai ser bem servido). No entanto, o enunciado atualiza-se pela incerteza do elemento condicional (se se desse

conta) e ressignifica-se também pela incerteza do futuro do pretérito (com essa língua ele seria / ele se encaixaria mais rápido no mercado mundial) .

Neste momento da análise, já compreendemos que para o professor enunciador o espanhol representa um instrumento de comunicação necessário como ponte de contato com o mundo. Uma língua franca para as relações mundiais de fácil acesso para o Brasil, não só por questões geográficas como também pela questão lingüística que se ancora no fato de que espanhol e português são línguas parecidas devido a sua genealogia comum e no seu conseqüente pré-construído de uma suposta facilidade do falante de português para aprender o espanhol. Retomamos parte do último recorte:

*[...] o espanhol pra ele é **muito mais prático** e ele vai ser **bem servido**,*

para expor que é devido ao efeito de um pré-construído, segundo o qual a semelhança do espanhol com o português a faz uma língua fácil, na escala agora imaginária de valores para as línguas, que se assenta a afirmativa do enunciador.

A “praticidade” do espanhol para o brasileiro é duplamente intensificada pelos advérbios muito e mais, em vista de que só, a qualidade de prático, não produziria o efeito de sentido que o enunciador quer transmitir. Ocorre que este pré-construído, segundo tese de Celada (2002), caracterizado pela contradição, durante muitos anos, não levou os falantes de português a pensarem na necessidade de estudar espanhol. Com a expansão e a valorização do espanhol e entre outros fatores, a criação do Mercosul, a questão é revista e os sentidos sobre “a facilidade do espanhol” entram em contradição.

No meio acadêmico, já se ouvem discursividades que apontam para o espanhol como uma língua que parecia “fácil” e no entanto, é difícil. O processo de ensino-aprendizagem já lida com esta contradição, “já porque a reelabora, já porque a ressignifica, já porque a desloca” (CELADA, 2002, p. 65). Vê-se a atribuição de significados, bem como os sentidos, historicamente determinados. Sob o efeito de tal pré-construído, o brasileiro seria, metaforicamente, bem servido pela língua espanhola.

3. 2 O DISCURSO DOS PROFESSORES FALANTES NATIVOS DE PORTUGUÊS – AS REPRESENTAÇÕES

3.2.1 Primeira Representação: Espanhol Língua Substituta da LM

SDR 1:

*[...] Antes de eu vir para a universidade eu já trabalhava com educação / então espanhol era apenas o tema / o conteúdo / então por aí eu vim ser professor / e espanhol por acaso / ao entrar para o curso de espanhol eu comecei a buscar todas as relações e todas as raízes que poderiam me sustentar e manter o gosto por aquilo que eu estava fazendo / então **uma das coisas que eu já tinha anteriormente era contato com pessoas falantes de língua espanhola de que eu tinha excelentes lembranças** / então ao estudar espanhol me trazia assim a possibilidade de ... / e me evocava uma realidade que eu tinha / da qual eu tinha boas lembranças / então espanhol passou a ser **uma realidade boa pra mim** / então pra mim isso é importante / que a minha profissão fosse algo que eu me identificasse e ... / de forma agradável.*

3.2.1.1 A reiteração do dizer como forma de não-coincidência entre as palavras e as coisas

A entrada do professor na língua espanhola enquanto “língua do outro” é significada pelas formas que se reiteram na linearidade do dizer, marcando que, mesmo antes de estudar espanhol, esse já o constituía: *eu já tinha; eu tinha; que eu tinha, da qual eu tinha*, e atestam a divisão de um sujeito marcado pelo não-um, que transita entre duas posições-sujeito, a de sujeito de língua materna e a de sujeito de língua estrangeira. A reiteração das formas acima destacadas indica, pela insistência, que o “outro” já o constitui, ou seja, o enunciador reitera pelo verbo “ter” o vínculo com a língua do outro que, ainda em forma de lembranças, já integra sua realidade. As formas,

eu já tinha: contato com pessoas falantes de língua espanhola;

eu tinha: excelentes lembranças;

uma realidade: que eu tinha;

eu tinha: boas lembranças,

independentemente das funções sintáticas ou morfológicas que desempenham, têm em comum a marca da presença e do desejo do enunciador pela emergência de se integrar à língua estrangeira enquanto língua do outro. Não tem a língua espanhola porque não é sua língua materna, mas tem lembranças não menos reais em seu imaginário e tem-nas, portanto, como realidade. Sua posição-sujeito transita entre um “eu” brasileiro falante de português e um “eu” já estrangeiro por “ter” a língua do outro ainda que em forma de lembrança.

Por entendermos a repetição como a confirmação da intenção de um dizer, novamente a relacionamos às glosas inventariadas por Authier-Revuz, que demarcam o caráter intencional do

dizer e funcionam “como um redobramento confirmativo do dizer” (1998, p. 57). Se as glosas representadas pelas formas: X, sim; X, eu digo X; X, eu digo mesmo X, aparecem como uma resposta afirmativa do enunciador sobre seu próprio dizer, a repetição das seqüências enunciam a posição-sujeito de quem já “vive o estrangeiro”: *eu já tinha, eu tinha, que eu já tinha, da qual eu tinha*, funcionando também como a confirmação de uma evidência da subjetividade do enunciador. No imaginário do professor as “excelentes lembranças” funcionam como um elo entre si e o outro, ou seja, as lembranças são suas, mas lembram ao outro marcando a alteridade que já o constitui. Por isso, insiste como se dissesse: “eu tinha, sim”; “eu tinha mesmo um vínculo com a língua espanhola”.

Reiteramos que a entrada do sujeito na língua estrangeira, conforme na fundamentação teórica, consiste em um trabalho nada simplista não só de memorização de novas estruturas e trabalho articulatório, como também de flexibilidade psíquica, configurando-se num momento em que se revê e toma-se maior consciência do vínculo afetivo e emocional estabelecido com a língua materna por ser esta estruturante na constituição do sujeito enquanto tal. O contato com a língua estrangeira instaura, sem dúvida, mudanças nos processos identitários do sujeito, a medida em que se impõe a releitura e a renomeação do mundo, a atribuição de significados ao mundo e a si mesmo e em suas relações inter-humanas através de outra organização dos signos lingüísticos.

3.2.1.2 A adjetivação

Retomamos partes da seqüência discursiva de referência 1:

(...) uma das coisas que eu já tinha anteriormente era contato com pessoas falantes de língua espanhola de que eu tinha **excelentes lembranças**;

(...) me evocava uma realidade que eu tinha / da qual eu tinha **boas lembranças**;

(...) então espanhol passou a ser uma **realidade boa** pra mim,

e relacionamos as expressões “*excelentes lembranças*” / “*boas lembranças*” e “*realidade boa*” ao *continuum* que pressupõe a trajetória do sujeito a caminho da LE, tendo como ponto de origem sua LM. Ainda no início do continuum dá-se a entrada na LE significada pelo enunciador por meio das expressões “*excelentes lembranças*”/ “*boas lembranças*”. Já estando imerso no processo, significa sua relação com a LE pela expressão “*realidade boa*”.

Compreendemos aí a marca de dois pontos do processo de entrada na língua estrangeira pelo sujeito de língua materna, situando estes pontos como demarcações de um *continuum* comparável à *interlíngua* de Selinker (1972) porém sob o prisma da construção da identidade no processo de integração à LE, que se inicia na LM: se, no princípio situam-se as “*excelentes e boas lembranças*”, no decorrer está a “*realidade boa*” representando uma nova posição-sujeito ocupada então por um sujeito já na língua estrangeira.

Gramaticalmente, a posição que o adjetivo ocupa com relação ao substantivo interfere em sua significação, ou seja, o significado atualiza-se diferentemente dependendo da posição que o adjetivo ocupa em relação ao substantivo. Dessa forma, em “*excelentes lembranças*” e “*boas lembranças*”, os adjetivos postos à frente do substantivo produzem um efeito de sentido que intensifica o valor dos substantivos *lembranças*. Já em “*realidade boa*” percebe-se o inverso: produz-se um efeito de sentido que minimiza a ênfase atribuída ao substantivo “*realidade*”.

Logo, as lembranças que o professor tem de falantes nativos é o elo que encontra em si com a língua do outro, sendo o referencial para sua entrada na LE, como se fosse a base necessária ao estranhamento que se produz rumo ao “exílio” que representa a outra língua. Se no início o “*espanhol era apenas o tema*”, no decorrer de seu envolvimento o “*espanhol passou a ser uma realidade boa*” ancorado em “*excelentes lembranças*” do “outro” enquanto estrangeiro real, e do “outro” enquanto sua própria divisão de sujeito estruturalmente clivado e dividido pelo inconsciente.

SDR 2:

[...] *em relação à área de Letras / pra mim é / particularmente também é muito excelente porque eu sempre gostei de escrever e particularmente de discutir o que que a pessoa / o que o discurso / a análise do discurso / eu gosto de perceber o que que está escrito / o que que está dito / e como está escrito / e como está dito / então eu gosto da ... da língua. E na minha juventude / especialmente na escola de segundo grau / eu fui um apaixonado pela língua portuguesa.*

3.2.1.3 A não-coincidência entre as palavras e as coisas: justaposição e reformulação do dizer

Na busca pela palavra que signifique a razão para sua nova identidade enquanto sujeito de língua estrangeira, ao enunciar: “*o que que a pessoa / o que o discurso / a análise do discurso*”, evidencia a busca pela captura do objeto através da letra. Funcionando como uma repetição de sinônimos para expressar seu gosto e ao mesmo tempo bloqueando a sinonímia pelo fato de instaurar a procura da nomeação “melhor”, na busca pela “língua perfeita” revela-

se a distância entre a palavra e a coisa. O dizer que se desdobra sobre si mesmo sem elemento reformulador, através de simples justaposição, é a rasura que se mostra na linearidade da cadeia significante, onde a palavra não encontrada abre-se em um outro enunciado: “*eu gosto de perceber o que que está escrito / o que que está dito / e como está escrito / e como está dito / então eu gosto da... da língua*”. Entendemos que todo o enunciado funciona como uma explicação compensatória do que as palavras anteriores em um movimento de justaposição entre elas mesmas não conseguiram capturar. Dessa forma, situamos a reformulação do dizer de “*eu sempre gostei [...] particularmente de discutir o que que a pessoa / o que o discurso / a análise do discurso*” em “*eu gosto de perceber o que que está escrito / o que que está dito / e como está escrito / e como está dito*”, como um caso de modalização autonímica na medida em que se percebe uma relação sinonímica opacificante entre ambos enunciados. O enunciator estabelece a sinonímia enquanto maneiras de dizer a “mesma coisa”entre:

“*Gostar de discutir o que a pessoa, o que o discurso, a análise do discurso*”; significa:

“*gostar de perceber o que está escrito, o que está dito, com está escrito e como está dito*”.

Se o sujeito-enunciador negocia com seu dizer reformulando suas palavras pelo fato de senti-las, nesses momentos, afetadas pelas não-coincidências, em outros momentos, o que vê é a coincidência estabelecida quando não necessita proteger ou reformular suas palavras. Referimo-nos ao “encontro feliz” com sua enunciação que ocorre na formulação final: “*então eu gosto da ...da língua*”, como se aderisse à palavra que mais convém para significar seu desejo.

SDR 3:

[...] então todas essas coisas iam somando né e eu / tudo que / **todo meu gosto** pela língua portuguesa **eu transferi** para a língua espanhola / e **todo meu desejo** de saber coisas na língua portuguesa **eu transferi** para a língua espanhola e **toda minha simpatia** por textos escritos e discursos falados **eu joguei tudo isso** para o espanhol / e **todas as lembranças positivas que eu tinha** de pessoas falantes de espanhol **eu joguei tudo isso** / quero dizer / então **eu criei** uma ... uma ... **criei não! Eu juntei** toda sustentação positiva pra realmente perceber o quanto / pelo menos/ o espanhol passou a ser o concentrador desses aspectos positivos.

3.2.1.4 A reiteração do dizer

Evidencia-se a transferência e o contraste entre LM e LE, em que a relação do sujeito com a LM é marcada pelas expressões “*meu gosto*”; “*meu desejo*”; “*minha simpatia*”, e sua relação com a LE marcada pela expressão “*lembranças positivas*” enquanto parte do outro que já o integra. Notemos que aqui o enunciador põe a LM no extremo inicial do *continuum* em direção à LE e intensifica o valor atribuído à primeira pelo uso dos adjetivos *todo meu gosto*; *todo meu desejo*; *toda minha simpatia*. A referência à LE subseqüentemente enunciada já não é mais qualificada como antes (na SDR 1) em “*excelentes lembranças / boas lembranças*” quando necessitou da “âncora”, e sim como “*lembranças positivas*”. O adjetivo “positivas” em posição posterior ao substantivo indica o valor maior agora então atribuído à LM, o qual é transferido para a LE, isto é, o desejo pela LM é vivido pelo sujeito na LE. Com base nessas reflexões vemos um sujeito que assume uma posição de sujeito de LE e para isso usa o laço afetivo e estruturante que tem com a LM.

3.2.1.5 A reformulação

A busca pela palavra que represente a transferência da afetividade da LM para a LE explicita-se na reformulação metaenunciativa:

“eu joguei tudo isso / quer dizer / então eu criei uma ... uma ... criei não! / eu juntei toda sustentação positiva pra realmente perceber o quanto / pelo menos/ o espanhol passou a ser o concentrador desses aspectos positivos.

O uso metafórico de “*eu joguei*” para significar tal transferência leva o enunciador a negociar com seu dizer e reformular o que foi dito, isto é, fez-se necessário desfazer a metáfora substituindo-a por outra palavra. O efeito de sentido que percebemos em “jogar” é de intensidade na ação final, ou seja, após reiterar “*eu transferi [...], eu transferi [...], eu transferi [...]*”, conclui o enunciado com a força de quem “joga”, e não simplesmente “transfere”.

Diremos que a palavra “jogar” tem um significado potencial mais “vigoroso” do que a palavra “transferir”, e esse é o valor que o enunciador atribui ao fato de transferir sua estruturação de sujeito de linguagem e de desejo com sua LM para uma língua que não é a sua.

Na reformulação, o enunciador desliza entre as formas “*joguei; criei; juntei*” para nomear o real que lhe escapa, o real inapreensível pela letra. Conforme Authier, essa busca inscreve-se como não-coincidência entre palavra/coisa em que a partir de um sistema baseado em distinções, inscreve-se o jogo inevitável da nomeação. Dentre as figuras que marcam essa falta no dizer, a lingüista propõe a figura da adequação pretendida, representando uma nomeação “entre duas palavras” (1998, p. 194). No caso analisado diremos que se constitui numa

nomeação entre palavras, refletindo a não-fixidez e a falha do signo que não consegue capturar o objeto. Nesse espaço de não-coincidência, no qual é necessário proteger as palavras para assegurar sua unidade é que o enunciador representa seu dizer. Da mesma forma, o sujeito é dividido, e nessa luta entre o “um” coincidente, sujeito e dizer, contra o “não-um”, não-coincidência do dizer e do sujeito é que se produz o sentido.

O que queremos destacar até esse momento de nossa análise é a cumplicidade que envolve o sujeito enunciador com sua LM. Todas as marcas que se mostram na linearidade da cadeia significante apontam para esse sujeito constituído e estruturado pelo amor à língua materna que, no entanto, vê-se substituída pela LE.

3.2.2 Segunda Representação: Espanhol Língua Imposta pelo Mercosul

SDR 4:

[...] *na época que eu escolhi o curso de espanhol foi **uma questão meramente de mercado / em 94 / mais adiante fui saber / né / quer dizer / fui saber explicitamente muito embora já desconfiava desta desta situação: / o espanhol foi criado na universidade como pressão política pela criação do Mercosul / então na época / em 94 / o Mercosul ainda era / estava sendo bem badalado / então a... a... importân... eu vim a estudar por uma mera possibilidade de ter uma profissão que estaria bem e por causa do Mercosul e essa minha motivação também profissional enfim pra eu ter uma segurança do trabalho é uma é uma justificativa que garantiu o espanhol **durante bastante tempo / tem garantido o espanhol e tem inclusive muitas vezes justificado a implantação do espanhol não por importância*****

*lingüística nem por relações acadêmicas / mas **meramente por questões de mercado** né / então a importância do ensino do espanhol nas escolas **ainda** se deve a **uma questão em grande parte de mercado** / e não por questões lingüísticas [...] Agora eu acredito que a importância do espanhol **hoje / hoje** nas escolas como é visto é **meramente a questão do momento por Mercosul**.*

O que se evidencia neste recorte é a reiteração de um dizer sobre a importância do espanhol, social e historicamente instituída por questões políticas relativas ao Mercosul. Os marcadores temporais acompanham o significado atribuído ao êxito da propagação do ensino do espanhol, indicando a construção de um sentido novo a partir do surgimento do Mercosul:

*[...] **na época** que eu escolhi o curso de espanhol foi **uma questão meramente de mercado**;*

*[...] garantiu o espanhol **durante bastante tempo** / tem garantido o espanhol [...] **meramente por questões de mercado**;*

*[...] a importância do ensino do espanhol nas escolas **ainda** se deve a **uma questão em grande parte de mercado**;*

[...] *hoje / hoje nas escolas como é visto é meramente a questão do momento por Mercosul.*

Queremos dizer que a reiteração deste saber, além de seu aspecto confirmativo, por estar acompanhado por locuções adverbiais e advérbios temporais (*na época; durante bastante tempo; ainda; hoje; hoje*) evidencia o processo de mudança e de configuração de uma nova representação para o espanhol, marcada pelo advento do Mercosul. Modificam-se os marcadores temporais, no entanto mantém-se o mesmo saber, o qual sinaliza para uma representação do espanhol como a língua que se impõe com o Mercosul. Percebemos, aqui, o discurso do professor-enunciador sujeito historicamente determinado, à medida que sua prática alia-se ao processo histórico do surgimento do Mercosul.

SDR 5:

[...] *Agora / eu acredito que a importância do espanhol hoje / hoje nas escolas como é visto é meramente a questão do momento por Mercosul / afinal de contas dizer que o Brasil é o único país que fala português na América desde 1500 / é isso? / então não é a explicação para isso / mas hoje tem um diferencial que é o mercado comum donde se impõe um intercâmbio que / né / certamente as empresas têm interesse que seus funcionários consigam se comunicar.*

Baseando-nos na noção de *pré-construído* como o “sempre já aí” da interpelação ideológica, o que representa a universalidade (Pêcheux, 1995, p. 164), ou seja, o implícito que

pré-existe ao sujeito da enunciação, entendemos que em: “*afinal de contas dizer que o Brasil é o único país que fala português na América desde 1500*” irrompe na cadeia discursiva como efeito de um pré-construído que já transita entre o apagado e o que se mantém, ou seja, resiste entre o mesmo e o diferente. Ao enunciar “*afinal de contas dizer [...]*” o sujeito-enunciador atesta um dizer que “se diz”, e em um mesmo movimento, resgata e nega um pré-construído. Segundo Pêcheux, o *pré-construído* remete simultaneamente “‘àquilo que todo mundo sabe’(...) e àquilo que todo mundo, em uma situação dada, pode ser e entender, sob a forma das evidências do ‘contexto situacional’ (1995, p.171).

O sujeito-enunciador não se filia à região do interdiscurso que vê, na expansão do espanhol, a razão de que o Brasil seja o único país que fala português na América, sentido esse que habita no interdiscurso e está em situação de conflito/contradição na FD do ensino do espanhol no Brasil. Logo, evidencia-se a contra-indentificação do sujeito a este saber. Estabelecemos uma relação de paráfrase com as palavras de Mário de Andrade, que, já em 1926 afirmava: “no rincão de Sulamérica o Brasil é um estrangeiro enorme” (apud Celada, 2002, p. 53), para justificar que esse saber, de fato, é um sentido instaurado como um pré-construído, porém que está sendo silenciado por força do Mercosul enquanto acontecimento social e historicamente instituído. Não queremos dizer com isso que só o acontecimento do Mercosul favoreça ao silenciamento desse sentido, mas constitui as *condições de produção* do discurso do professor. Retomamos que, segundo Pêcheux, “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas” (1997, p.77), é o exterior que constitui o discurso, tanto em um âmbito mais restrito, como em nível social-histórico. O Mercosul faz parte, portanto, da historicidade que molda os discursos sobre o espanhol, provocadora de mudanças ou reproduções de sentidos para a língua.

Para finalizar, mais uma vez, o sujeito-enunciador, num gesto confirmativo, reitera: *“hoje / tem um diferencial que é o mercado comum donde se **impõe** um intercambio”* o que indica que essa é a região do interdiscurso que tem sua representação do espanhol inserida, a de uma língua imposta.

3.2.3 Terceira Representação: Espanhol Língua do Retorno à LM

SDR 6:

[...] *agora quanto ao estudo do espanhol do ponto de vista ... do ponto de vista da própria língua / **me parece bastante interessante** na medida em que é uma língua latina e eu particularmente **passei a aprender muito mais o português** estudando espanhol e...e... **me obriga bastante** / pelo menos ainda hoje / **me obriga bastante refletir sobre a língua portuguesa** pelo fato de ser **uma língua bastante parecida** / então do ponto de vista lingüístico **eu acho bem interessante** / claro / **como qualquer língua estrangeira** [...] **uma língua sempre é... é interessante.***

A relação que o enunciador estabelece entre o espanhol e sua LM se expressa nas seqüências: *“me obriga bastante [...] me obriga bastante refletir sobre a língua portuguesa”*, sinalizando para a materialização de um sentido que pode estar sob o efeito de um pré-construído de que *“é difícil aprender português”*. De fato, é um saber instaurado, digamos, um dizer que se materializou nas atribuições de significados à língua portuguesa, que como senso comum, é representada como *“uma língua rica, mas difícil”*. No entanto, a obrigação de voltar-se sobre sua língua é posta como um prazer em aprendê-la. Os advérbios que se repetem revelam a tentativa de fixar a intensidade do pacto que o enunciador cria entre as duas línguas,

significando a transferência do amor por sua LM à LE: “*me parece bastante interessante; passei a aprender muito mais o português; me obriga bastante; pelo fato de ser uma língua bastante parecida, eu acho bem interessante*”. Ao enunciar que: “[...] *como qualquer língua estrangeira [...] uma língua sempre é... é interessante*”, já então generaliza pelo “qualquer” e pelo “sempre” e apaga o “bastante” que atribui ao espanhol justamente pela relação de vínculo estabelecido com sua língua.

O sujeito-professor-enunciador significa sua relação com a língua que ensina e o faz a partir de sua relação com a LM, transferindo novamente o desejo e a cumplicidade para o espanhol, o qual se constitui em uma opção social e historicamente determinada pelo advento do Mercosul. Entendemos que, se por um lado, nas formulações analisadas há uma representação do espanhol como a língua franca do Cone Sul, política e ideologicamente imposta, por mover e ser movida por interesses políticos, por outro lado, há uma representação do espanhol como língua apolítica, destituída de sua função política, capaz de constituir-se não só em objeto de desejo substituto da LM, como também em veículo de retorno e compensação das “brechas” que habitam na relação sujeito/LM.

Para fundamentar nossa análise, retomamos Serrani-Infante, ao dizer que o encontro com uma segunda língua “talvez seja uma das experiências mais visivelmente mobilizadoras das questões identitárias do sujeito” (1998, p. 256), por entendermos aqui que “nosso sujeito” resgata, na LE, a relação com a LM. Acreditamos que, aprender uma segunda língua é uma experiência que nos leva a rever nossa relação com a LM. Complementamos com as considerações de Christine Revuz (1998), a respeito da entrada do sujeito na LE, momento em que se evidencia não só o laço afetivo estabelecido com a LM como também o retorno a ela, no caso, compensatório das “brechas” que nos constituem enquanto sujeitos de língua materna. Nesse

retorno à LM, o sujeito-enunciador nomeia “obrigação”, o prazer e o desejo de conviver com sua LM, proporcionado pela língua espanhola.

3.2.4 Quarta Representação: Espanhol Língua Substituta do Inglês

SDR 1:

[...] *me matriculei em português / não vi que era algo que eu queria mas tampouco era algo tão horrível assim* [...] *ai mais tarde eu então / eu tinha que optar entre inglês e espanhol / e aí eu optei pelo espanhol / inglês jamais. / Por que eu optei pelo espanhol? / Algum interesse um dia essa língua me ... / algum dia eu tive / me chamou a atenção me lembro assim no meu ensino médio / no terceiro ano / nós tínhamos inglês no primeiro / no segundo e no terceiro / e no terceiro a professora levou alguns textos em espanhol pra aula e ela disse que... / bem assim: se alguém quiser hoje fazer alguma coisa com esse texto de espanhol / faça / aí eu fiquei lendo assim / achei / achei interessante / mas que legal é bem fácil de entender / tu vê! no final do ensino médio que eu fui ter um contato / olhar assim um texto em espanhol [...] depois nunca mais pensei na língua espanhola.*

3.2.4.1 O conector *mas*

Para significar seu vínculo inicial com o espanhol, o enunciador relaciona-o com o português e com o inglês. Primeiramente, o português é citado de forma aparentemente “neutra”, ou seja, o enunciador tenta estabelecer um equilíbrio em sua relação com a língua materna, ao enunciar:

[...] *não vi que era algo que eu queria mas tampouco era algo tão horrível assim*

No entanto, nesse aparente equilíbrio, o que “pesa” mais entre os dois enunciados separados e conectados pelo “mas”, é o que se enuncia na subsequência: “*tampouco era algo tão horrível assim*”. O enunciador não desfaz o laço afetivo que tem com a língua materna, ou seja, mesmo não tendo desenvolvido o gosto por querer estudá-la: “*não vi que era algo que eu queria*”, o que prevalece é o vínculo com sua língua, a qual não sendo “*tão horrível*”, não está descartada de sua realidade desejante. Ao mesmo tempo em que o advérbio “*tão*” enfatiza os sentidos sobre o adjetivo “*horrível*”, a negação que antecede desfaz o que se enfatizou pela união do advérbio ao adjetivo (tão horrível), instaurando-se assim o equilíbrio do enunciador com a LM: “*tampouco era algo tão horrível assim*”.

Estabelecendo uma relação de paráfrase entre “não ser tão horrível” com “ser compatível” reafirmamos que a expressão primeira produz um efeito de sentido de compatibilidade entre sujeito e língua materna, justamente pelo fato desta fazer parte de sua estruturação psíquica, denunciando assim o vínculo afetivo. Apesar de tal evidência de ordem psíquica, percebemos que o sujeito-enunciador enquanto tenta manter com o estudo do português um certo equilíbrio entre o não querer e o não descartar, em relação ao inglês explicita uma relação definitivamente sustentada na “lógica binária” das duas únicas opções sócio-históricas de escolha perante a aprendizagem de uma língua estrangeira, isto é: inglês ou espanhol? No

entanto, não somente anuncia sua escolha pelo espanhol, como também renega totalmente a outra opção, e o faz de forma explícita:

(...) *eu optei pelo espanhol / inglês jamais*

3.2.4.2 O advérbio de negação e as marcas de indefinição

Entendemos que a negação que se opera frente ao estudo do inglês é uma forma de reação determinada ideologicamente, quer dizer, “*inglês jamais*” explicita a renúncia à língua inglesa, movida por fatores de ordem ideológica. Não podemos definir a quais saberes específicos da FD dominante da língua inglesa que o sujeito enunciador está se contra-identificando, porém evidencia-se que o ritual ideológico que proclama o inglês a língua de maior *status* imposta ao mundo como se fosse a mais qualificada, aqui é subvertida.

A negação frente à língua inglesa apresenta-se fortemente ancorada no advérbio *jamais*, um advérbio que põe total ênfase na negação eliminando toda e qualquer possibilidade de contato ou relação entre o enunciador e o que nega. Conforme fundamentamos em nosso referencial teórico, acreditamos que tal atitude esteja inegavelmente marcada por uma ideologia de ruptura social, ou seja, uma forma de conflito e reação contra o imperialismo lingüístico americano que, mesmo consciente ou inconscientemente, emerge no discurso do professor. A razão da opção pelo espanhol, questionada pelo próprio enunciador como se falasse consigo mesmo: *Por que eu optei pelo espanhol?*, obscurecida em suas lembranças, vem à tona de forma vaga, marcada principalmente pela incerteza dos indefinidos: *algum interesse; um dia; algum dia*, porém leva a marca de um final estabelecido pelo advérbio de negação “nunca” na expressão adverbial: *depois nunca mais...*, como se ali fosse o fim de uma experiência remota. O que se evidencia na realidade do então professor de espanhol é um contato distante com o idioma propiciado por *uma professora*, que *um dia*, proporcionou-lhe conhecer *alguns textos* em espanhol, o que desencadeou *algum interesse* momentâneo e passado, pela língua espanhola, ao contrário da língua inglesa, cujo convívio foi estabelecido pela instituição escolar. Salientamos que, mesmo antes de tentar significar sua opção pelo espanhol, já repudia ao inglês. Evidencia-se também que a oportunidade de contato com a língua espanhola, propiciado pela professora, não remete a nenhuma imposição e sim a total liberdade para sim ou para não “espanhol”. Tal atitude confirma a posição deveras sem importância em que se encontrava o ensino do espanhol, conforme formulação abaixo:

[...] *a professora levou alguns textos em espanhol pra aula e ela disse que... / bem assim: se alguém quiser hoje fazer alguma coisa com esse texto de espanhol / faça / aí eu fiquei lendo assim / achei / achei interessante / mas que legal é bem fácil de entender / tu vê! no final do ensino médio que eu fui ter um contato / olhar assim um texto em espanhol*

As expressões: *se alguém* e *alguma* coisa, justamente por estarem regidas pela indefinição, demonstram esse fato. A postura do então aluno é de quem encontra uma coisa rara, um texto em espanhol que, ao contrário da determinação de “eu li”, “*fiquei lendo*” e, ao contrário de “ler um texto em espanhol”, “*olhar assim um texto em espanhol*”. Tais relações que aqui

estabelecemos confirmam a postura do aluno, na época, frente ao espanhol como uma tarefa que ao mesmo tempo em que não era imposta, também não era valorizada. Não escondendo a felicidade do encontro com o espanhol, que se apresenta como uma língua surpreendentemente “fácil de entender”, o sujeito-professor estranha o fato de a escola não propiciar o mínimo contato, materializado na formulação: “*tu vês!*” O texto em espanhol, então, se apresentou como um documento raro, estranho à realidade da época, ao contrário do inglês: *nós tínhamos inglês no primeiro / no segundo e no terceiro*.

3.2.4.3 A reformulação do dizer como forma de não-coincidência

Ao analisarmos a reformulação de “*no final do ensino médio que eu fui ter um contato*” em “*olhar assim um texto em espanhol*”, percebemos sentidos atribuídos ao espanhol como uma língua estrangeira que somente “se olha” dentro de um mínimo contato. Dentro da reformulação novamente temos marcas de indefinição para com o espanhol: *um contato e um texto*. Tal reformulação condiz com as não-coincidências do dizer propostas por Authier-Revuz (1998), especificamente como um caso de modalização autonímica, em vista da evidência de uma equivalência de significados entre as duas expressões e, no entanto, tal relação sinalizar para o bloqueio da sinonímia. Entendemos que no momento em que se reformula o dizer, atribui-se a qualidade de opacidade ao referente justamente pelo fato de estarmos questionando sua transparência, conforme já comentamos em análises anteriores. Os enunciados são, portanto, duas maneiras de dizer o que se sucedeu em relação ao espanhol, sendo aí que se enquadra a relação sinonímica, reiteramos, enquanto maneiras de dizer:

ter um contato significa olhar assim um texto em espanhol

No contexto em que se produziu a relação do professor com o espanhol, “ter um contato” significou “olhar um texto” sem maiores compromissos, nem imposições ou motivações. A reformulação “olhar assim um texto em espanhol”, se opera justamente pela falta que vê refletida em suas palavras. Reiteramos que, na constituição do sujeito em ser de/em línguas, a importância atribuída ao espanhol inicialmente é mínima, pelas próprias *condições de produção*, ou seja, são questões de ordem social e ideológica, como as relações de poder e os papéis que desempenham professor e aluno social e historicamente instituídos, como também o contexto imediato, que conjuntamente determinam a identidade do sujeito em relação às línguas estrangeiras.

No caso que analisamos, enquanto o contexto imediato favorece ao sujeito a construção da imagem do espanhol como uma língua fácil, surpreendentemente fácil de entender, o contexto mais amplo, regente, determina o espanhol como uma língua sem importância ou necessidade. Conforme tese de Celada (2002, p. 32), até o início da década de 90, era comum o enunciado “Estudar espanhol?! Precisa mesmo?”, idéia essa ancorada no pré-construído da facilidade decorrente da grande semelhança entre português e espanhol, e subsidiada pela alternativa do *portunhol*. Segundo a autora, só no final do século XX com a criação do Mercosul e outros fatores relativos à globalização, o espanhol “passa a ser uma língua que merece ‘ser estudada’”, o que gera a negação ao *portunhol* e a elaboração do hiato entre as duas línguas (CELADA, p. 10).

Entendemos, portanto, que a representação de que o espanhol é uma língua fácil integrou o imaginário que o sujeito construiu sobre o espanhol, determinado também por um *pré-*

construído a respeito da língua espanhola. Está claro que o sentido imaginário do espanhol enquanto *língua fácil* já se encontra relativamente silenciado, abrindo espaço para novas representações, na medida em que se aprofunda o ensino/aprendizagem do idioma. A respeito do espanhol já se ouvem discursividades que refletem a dificuldade de aprender espanhol até mesmo causada pela extrema semelhança com o português.

3.2.4.4 A reiteração de um mesmo dizer como forma de não-coincidência

A seqüência discursiva que se sucede (SDR 2) reitera dizeres que foram anteriormente enunciados na seqüência discursiva de referência 1 (SDR 1), a respeito da relação do enunciador com o português, o espanhol e o inglês. Na SDR2: novamente questiona à opção pelo espanhol (“*por que eu optei pelo espanhol?*”), bem como a indefinição da razão da escolha (“*não pensei no momento*”; “*não me lembro no momento*”) relacionada à aparente facilidade do espanhol (“*era mais fácil*”); novamente renuncia ao inglês (“*inglês eu sabia que eu não queria*”); e novamente posiciona-se como sujeito de língua materna quando reitera o equilíbrio perante o português marcada pelo conector *mas* (“*de repente eu segui estudando a língua portuguesa mas nunca me chamou a atenção / não me atraía muito*”), vejamos:

SDR 2:

[...] *ai quando eu tive que optar entre inglês e espanhol / optei pelo espanhol / **por que eu optei pelo espanhol? Não pensei no momento** / acredito eu que porque achava que o espanhol era mais interessante que o inglês e que **era mais fácil** / **ee não me lembro no momento** mas enfim **inglês eu sabia que eu não queria** / então optei pelo espanhol e ai que aconteceu / começou a acontecer meu envolvimento / eu comecei a estudar espanhol e comecei a gostar muito da língua / gostar muito da cultura / **ee comecei dia a dia a ter mais interesse pela língua espanhola ee de repente eu segui estudando a língua portuguesa mas nunca me chamou a atenção / não me atraía muito** e espanhol sim cada vez fui gostando mais e quando eu terminei o curso de letras eu percebi que eu queria ser professora de espanhol.*

As reiterações que se sucedem consideramos como uma não-coincidência do dizer funcionando de forma a confirmar saberes. Semelhante às glosas inventariadas por Authier-Revuz, é o redobramento confirmativo de um dizer que emerge na linearidade da cadeia significante. Como se dissesse: eu digo e repito, por que de fato, diz e repete: *X, é isso mesmo que eu quis dizer; X, sim*. Sintetizamos os redobramentos confirmativos da seguinte forma, relacionando as seqüências discursivas 1 e 2:

1. [...] *me matriculei em português / não vi que era algo que eu queria mas **tampouco era algo tão horrível assim*** (SDR 1);

[...] *de repente eu segui estudando a língua portuguesa mas **nunca me chamou a atenção / não me atraía muito*** (SDR 2);

2. [...] *eu tinha que optar entre inglês e espanhol / e aí eu optei pelo espanhol* (SDR 1);

[...] *aí quando eu tive que optar entre inglês e espanhol / optei pelo espanhol;* (SDR 2);
3. [...] *Por que eu optei pelo espanhol?* (SDR 1);

[...] *por que eu optei pelo espanhol?* (SDR 2);
4. [...] *que legal é bem fácil de entender* (SDR 1);
[...] *espanhol (...) era mais fácil (do que o inglês)* (SDR 2);
5. [...] *inglês jamais* (SDR 1);

[...] *inglês eu sabia que eu não queria* (SDR 2).

Concluimos que as repetições que emergem no dizer sinalizam para a constituição da identidade do sujeito enunciador enquanto professor de espanhol. São tentativas de fixar sentidos para sua relação com o idioma que, pelo exercício do memorial, resgata e afirma os traços mais significativos de sua constituição como ser de/em línguas. Pela reiteração dos mesmos dizeres o enunciador se coloca como origem e como controlador do que diz, ou seja, é sua intenção que se evidencia na sua fala, quando, no entanto, está socialmente, ideologicamente e inconscientemente determinado.

3.2.4.5 A não-coincidência entre as palavras e as coisas: justaposição e reformulação do dizer

Retomamos parte do primeiro redobramento confirmativo:

[...] *de repente eu segui estudando a língua portuguesa mas nunca me chamou a atenção / não me atraia muito,*

Essa reformulação configura-se como uma simples justaposição, na qual o enunciador atribui significados à língua materna. Num gesto reformulador, ainda que sem elemento lingüístico como *isto é, ou seja*, na busca pela palavra que signifique sua relação com o português, a justaposição funciona como uma repetição de sinônimos ao mesmo tempo em que bloqueia a sinonímia pelo fato de instaurar a procura da nomeação “melhor”. O dizer que se desdobra sobre si mesmo em: *nunca me chamou a atenção / não me atraia muito*, a respeito do português como língua materna, é a rasura que se mostra, portanto, como forma de não-coincidência do dizer. Pareceu-nos significativo o fato de que tal reformulação parece resguardar a cumplicidade inerente entre sujeito e LM. Observamos que os advérbios “nunca”, no primeiro enunciado, e “muito”, no segundo enunciado, são decisivos para a instauração dos efeitos de sentido que produzem antes e depois da reformulação. Queremos dizer que em: “nunca me chamou a atenção”, o peso do advérbio instaura um efeito de sentido que não encontra eco na posição-sujeito de sujeito de língua materna, posição essa inerente a todo sujeito enquanto ser de linguagem. Em vista da impossibilidade da negação total do sujeito a sua língua materna, a reformulação cumpre a função modificadora e estabilizadora dos sentidos que o enunciador quer transmitir: “*não me atraia muito*”. A partir da reformulação, os efeitos de sentidos são diferentes, ou seja, a justaposição funciona como uma segunda tentativa de capturar os sentidos que falharam no primeiro enunciado e que deslizam do *nunca* ao *muito*, produzindo assim o equilíbrio necessário ao sujeito de linguagem para com a língua materna.

3. 3. 5 Quinta Representação: Espanhol Língua do Retorno à LM

SDR 3:

[...] com o espanhol eu comecei a me interessar mais pelo português porque eu gostava de comparar a gramática e via / olha que interessante isso é igual / é praticamente igual / muito parecido / também por outro lado eu via / aqui está a diferença mas é pequena não é tanta/ tão grande / e aí eu realmente me interessei muito pelo espanhol quando sai da universidade / no ano de 95 eu senti que eu queria ser professora de espanhol.

O professor, que até então atribui sentidos ao espanhol mediado pelo equilíbrio entre gostar e não gostar de estudar sua língua materna, bem como pela renúncia à língua inglesa, acaba por enunciar o retorno definitivo à LM. Ao relatar sua constituição como sujeito na LE, verificamos a mudança que se opera em direção à LM, ou seja, o sujeito enunciador traça, em um movimento de retorno, o “reencontro” com sua língua. Verifica-se que o *continuum* em direção à LE funciona aqui como “uma via de mão dupla”: da LM para a LE e da LE para a LM. As seguintes expressões marcam e sinalizam para o movimento de retorno à LM:

1^a) *[...] me matriculei em português / não vi que era algo que eu queria mas tampouco era algo tão horrível assim (SDR 1);*

2^a) *[...] de repente eu segui estudando a língua portuguesa mas nunca me chamou a atenção / não me atraía muito (SDR 2);*

3^a) *[...] com o espanhol eu comecei a me interessar mais pelo português porque eu gostava de comparar a gramática (SDR3).*

Entendemos que o ingresso na LE propicia ao sujeito enunciador a “reconciliação” com sua LM, passando a percebê-la a partir da relação estabelecida com o espanhol. Movidado pelo fato da semelhança entre as duas línguas, desperta-se, no sujeito, a surpresa e o interesse pelas duas línguas:

[...] eu gostava de comparar a gramática e via:

[...] olha que interessante isso é igual;

[...] é praticamente igual;

[...] muito parecido;

[...] aqui está a diferença mas é pequena não é tanta / tão grande.

Vemos, então, que o interesse é primordialmente motivado pelas semelhanças entre as línguas e pelas pequenas diferenças que o sujeito enunciador verifica, como se encontrasse, de forma oculta na LE, sua própria língua. Finalizamos, lembrando Christine Revuz (1998) quando diz que, ao entrarmos na língua estrangeira, evidencia-se em nós o laço afetivo estabelecido com

a língua materna. No que tange à análise apresentada, diremos que aqui o laço afetivo foi realmente resgatado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos alcançado o objetivo maior de nosso trabalho, ou seja, a partir da materialidade lingüística, resgatar da memória dos professores de espanhol os saberes aos quais se filiam, para compreender como se constituem sócio-historicamente enquanto sujeitos de LE. Tivemos, como ponto de apoio fundamental, o referencial teórico que sustentou nossas reflexões e nossas análises a respeito do acesso do sujeito à linguagem, do sujeito como ser de/em línguas, da trajetória e dos conceitos postulados dentro da Análise de Discurso e, finalmente, do trabalho desenvolvido por Authier-Revuz acerca da heterogeneidade fundante e constitutiva de todo e qualquer discurso. Conseguimos compreender como os professores de espanhol, sujeitos pós-modernos, são determinados social e historicamente, e por aspectos do inconsciente, bem como auto-determinam-se nos momentos em que rompem com pré-construídos estabelecidos e estilhaçam o ritual do assujeitamento ideológico, botando à prova o imaginário socialmente instituído como realidade. Nesse momento final, retomamos as postulações filosóficas de Castoriadis (1982) sobre o imaginário que nos possibilitou os subsídios teóricos necessários para compreendermos de que forma o imaginário é determinante sobre a realidade vivida pelos indivíduos em suas relações inter-humanas e com o mundo. O autor, que concebe o imaginário como “criação incessante e essencialmente indeterminada de figuras/formas/imagens a partir das quais somente é possível falar-se de ‘alguma coisa’ [...] e aquilo que denominamos ‘realidade’ e ‘racionalidade’ são seus produtos” (1982, p. 13), considera que o imaginário é sempre duplamente formado pelo sócio-histórico e pelo psíquico. Foi possível aproximar sua concepção de imaginário à concepção da AD e da Teoria da Enunciação na medida em que igualmente essas teorias

consideram que o registro imaginário é determinado por instâncias ideológicas e aspectos do inconsciente.

Dessa forma, o imaginário dos professores de espanhol acerca do idioma molda o que se queira chamar de realidade sobre o espanhol. O que queremos aqui destacar é que o professor, em sua prática docente, influencia, mas não de todo, o que seus alunos virão a chamar “a realidade do espanhol”, ou seja, a compreensão da função social do ensino e da aprendizagem dessa língua, hoje. Se o professor pode romper com o que lhe é imposto como realidade, da mesma forma, o aluno está apto a subverter e a criar novas representações.

A respeito da relação estabelecida entre os pressupostos da Análise de Discurso e da Teoria da enunciação esclarecemos que esta se fez viável pela compreensão em comum acerca da heterogeneidade e da concepção de sujeito como efeito. Ambas teorias consideram o sujeito cindido por não coincidir consigo mesmo pelo fato da existência do inconsciente. Paralelamente, os sentidos produzem-se pelo interdiscurso, ou seja, há sempre um já-dito ou um discurso outro que figura no discurso enquanto propriedade fundamental da linguagem. Na AD, é no “real do discurso”, enquanto lugar de dispersão e incompletude, que se constituem o sujeito e o sentido. O real vem à tona justamente com a falha, com o furo na linguagem, linguagem esta imperfeita, contraditória, não coincidente nem consigo mesma, nem com quem a enuncia. Nesse momento em que a falta ou mesmo o excesso das palavras ecoa, evidencia-se a tentativa ilusória do enunciador de controle sobre o seu dizer, nomeada por Pêcheux (1995) como esquecimento nº 2 que, de forma paralela, é descrita por Authier (1998) como a reflexibilidade metaenuciativa, referindo-se aos comentários ou as reformulações do enunciador sobre seu próprio dizer. Assim, o deslize entre as formas para nomear o real, na voz do enunciador, é entendido por nós como a reflexibilidade que mostra,

na cadeia significante, a evidência da tentativa de controle sobre o dizer. Paralelamente a isso, estabelece-se o esquecimento nº 1, da ordem do inconsciente e da ideologia que também constituem o sujeito e o sentido, dando a ilusão de que os sentidos se originam no próprio sujeito independentemente de qualquer efeito exterior à linguagem, de ordem inconsciente ou ideológica.

Com o objetivo de sintetizar as conclusões a que chegamos, retomamos as questões que nortearam nossa pesquisa:

1ª questão norteadora: Que representações da língua espanhola são feitas pelos professores falantes nativos e não nativos do idioma?

a) No discurso dos professores falantes nativos de espanhol emergem as seguintes representações:

- O espanhol é a língua da identidade: A língua espanhola apresenta-se com a qualidade de LM do sujeito enunciatador e representa sua identidade maior enquanto professor do idioma.
- O espanhol é a língua pragmática: O espanhol serve como um instrumento de comunicação útil a quem viaje aos países em que se fala o idioma.
- O espanhol é a língua franca do Cone Sul: A língua espanhola representa a língua franca para o contato entre Brasil e os países próximos em que se fala espanhol. Tem a função de

“língua que aproxima”, tanto brasileiros em solo hispano-americano, como hispânicos em solo brasileiro.

- O espanhol é a língua hegemônica no Cone Sul: O espanhol já representa uma nova língua hegemônica. Para caracterizar a importância e a expansão do espanhol como LE, vem à tona a língua inglesa e estabelece-se o paralelo inglês/espanhol em função da imposição que as move enquanto línguas hegemônicas.
- *O espanhol é a língua estrangeira do brasileiro: Fundamentando-se na similaridade entre o português e o espanhol, o enunciador considera o espanhol como a língua estrangeira ideal para o Brasil. Paralelamente ao inglês, atribui ao espanhol a qualidade de língua hegemônica.*

b) No discurso dos professores falantes nativos de português emergem as seguintes representações:

- *O espanhol é a língua substituta da LM: O enunciador que ingressa na LE movido pelo contexto sócio-histórico no qual o espanhol enquanto LE “ganha força” – ancora-se na LM transferindo o amor e o desejo de uma língua para a outra.*
- *O espanhol é a língua imposta pelo Mercosul: O professor enunciador justifica a expansão e o valor atribuído ao espanhol pelo advento do Mercosul, negando qualquer importância lingüística ao ensino da língua.*

- O espanhol é a língua do retorno à LM: Durante o processo de imersão na LE, o enunciador revê o laço afetivo e estruturante que tem com a LM e, inevitavelmente, num movimento compensatório, volta-se sobre ela saturando “brechas” que compõe a relação sujeito/LM. O encontro com uma LE “parecida” – o espanhol – com sua própria língua propicia ao sujeito o retorno “feliz” à LM.
- O espanhol é a língua substituta do inglês: Para atribuir significados ao espanhol, o enunciador relaciona-o com sua LM e com o inglês. Enquanto tenta manter-se em equilíbrio com a LM, subverte e se contra-identifica à imposição da língua inglesa como LE.

2ª questão norteadora: Que diferenças ou semelhanças existem entre as representações de professores falantes nativos e não nativos de espanhol?

Após identificarmos e nomearmos as representações dos professores de espanhol acerca do idioma, encontramos algumas similaridades significativas como também algumas diferenças marcantes entre elas. Entendemos, por vermos materializada na estrutura da língua, que a identidade maior do sujeito é a LM unida à sua nacionalidade. Entretanto, o sujeito de língua materna pôde sucumbir aos conceitos clássicos estabelecidos e, pelo contato intenso, em todos os sentidos da palavra, com outra nação e outra língua, subverteu o imposto pelo fato de ter e ver sua identidade modificada. Falamos aqui, do professor que trocou de língua materna quando em sua identidade já figurava a nacionalidade antes estrangeira.

Os dois professores enunciadores que têm o espanhol como língua materna, valorizam e atribuem ao espanhol, enquanto LE, a “qualidade de *língua materna*”. De forma paralela, o sujeito-professor que não tem o espanhol como língua materna, tem a representação do espanhol como *língua substituta da LM*, transferindo todo desejo da LM para a LE. Ainda estabelecemos uma relação de semelhança à representação do espanhol enquanto *língua do retorno à LM*, feita pelos professores que não têm o espanhol como LM, que, em vista da semelhança estabelecem o retorno a sua língua. O espanhol como *língua estrangeira do brasileiro* é uma representação do professor falante nativo também baseada na semelhança entre as línguas. Assim, a língua estrangeira ideal para o brasileiro, enquanto uma língua mundialmente franca, seria o espanhol.

Sintetizaremos a seqüência de relações de semelhança estabelecidas até o presente momento, entre as representações:

Tabela 1

Relações apolíticas de semelhança

Professores falantes de espanhol	Professores falantes de português
Espanhol língua da identidade	Espanhol língua substituta da LM
Espanhol estrangeira do brasileiro	Espanhol língua do retorno à LM

Relacionamos entre si as representações dos professores falantes nativos de espanhol, de *língua franca do Cone Sul* e de *língua hegemônica do Cone Sul*, por entendermos que a qualidade de franca, conforme significamos no referencial teórico, encerra em si mesma características hegemônicas. Queremos dizer que o rótulo e a qualidade de *franca* condizem com interesses políticos/ideológicos, e portanto, hegemônicos. A partir da relação estabelecida, partimos para

outra relação com a representação do professor falante de português: as representações do espanhol como *língua pragmática*, como *língua franca do Cone Sul* e como *língua hegemônica* condizem com a representação de *língua imposta pelo Mercosul*. Queremos dizer que a aproximação ou a qualidade de franca e a hegemonia que a promove, foram impostas, entre outras possíveis razões, principalmente pelo advento do Mercosul. Até aqui, percebemos que as representações apresentam-se inter-relacionadas entre si.

Finalizando, problematizamos a representação do professor falante de português: o espanhol representa a *língua substituta do inglês*. Entendemos que se opera a negação do sujeito frente à língua inglesa, como um fato de ruptura e conflito com o institucionalizado. Dessa forma, o espanhol, também pelo fato de ser “parecida” com a LM do sujeito enunciador, viria contrapor-se à língua legitimada como mais adequada e promover ao sujeito, o encontro com sua LM. Por um lado, fecha-se um elo entre a representação do espanhol como a língua que estaria mais apta a substituir o inglês como LE, com as primeiras representações (Tabela 1), pela questão da semelhança entre o português e o espanhol. Por outro lado, estabelece-se o elo entre tal representação e as demais representações, de ordem política, as quais representamos a seguir (Tabela 2). Ocorre que a substituição do inglês pelo espanhol evidencia uma atitude de ruptura ao politicamente institucionalizado.

Tabela 2

Relações políticas de semelhança

Professores falantes de espanhol	Professores falantes de português
Espanhol língua pragmática	Espanhol língua imposta pelo Mercosul
Espanhol língua franca do Cone Sul	Espanhol língua substituta do inglês

Dos quatro professores que participaram da pesquisa, três atribuíram significados à língua espanhola, por um lado, contrapondo-a à língua inglesa e, por outro lado, compatibilizando-a com a língua portuguesa. Somente um dos professores enunciadore não se contra-identificou com a língua inglesa, entretanto, atribuiu sentidos ao espanhol pela relação com sua LM – a língua portuguesa.

Podemos separar as representações dos professores de espanhol acerca do idioma, em duas instâncias: uma **política** e outra **apolítica**. Se a língua espanhola representa a *LM* para os falantes nativos de espanhol e, se para os falantes nativos de português representa a *língua substituta da LM* ou a *língua “parecida”* que promove o retorno à LM, então é coerente que se designe o espanhol por língua apolítica, ou seja, nesses termos encontrar-se-ia menos marcada pelo político e mais ligada à função afetiva e à estruturação psíquica do sujeito com sua LM. Por outro lado, as demais representações de *língua franca*, de *língua pragmática*, de *língua hegemônica*, de *língua imposta pelo Mercosul* e de *língua substituta do inglês*, condizem com uma língua que problematiza questões políticas, ou seja, move e é movida por interesses políticos e ideológicos.

3ª questão norteadora: Que saberes das formações discursivas veiculadas nos cursos de Letras encontram eco nas representações dos sujeitos participantes da pesquisa enquanto professores de espanhol e o que elas sinalizam a respeito da produção da identidade dos professores?

Relembramos as discursividades a cerca do espanhol, que se veiculam nos Cursos de Letras¹, a partir das quais formulamos as seguintes hipóteses para representá-las: *língua pragmática* – a língua que serve para a comunicação, quando um aluno vá viajar a um país de fala hispânica e a *língua franca* – a língua que concorre com o inglês em termos de “a mais falada” mundialmente, portanto carregada de características hegemônicas, encontrando-se em contato com o inglês dentro da universidade e “no mundo”, sendo que, dentro deste contato opera-se uma situação de conflito entre tais línguas ditas hegemônicas. Encontramos uma estreita relação entre tais hipóteses de representações e as representações que os professores participantes dessa pesquisa teceram a respeito do espanhol, o que nos mostra que, de fato, o professor formador de professores, não se limita a facilitar a aprendizagem da LE aos alunos, influenciando diretamente no desenvolvimento de suas identidades e nas representações que estes fazem da língua que estão aprendendo.

Discursividades que circulam geralmente nos corredores das universidades que demonstram que muitos alunos não só optam pelo espanhol, como renunciam explicitamente

¹ Ver capítulo *Seção 1.2 A Respeito da Análise de Discurso, Seção 1.2.3 O Interdiscurso*

ao inglês, atitude que consideramos como uma forma de ruptura e conflito com o imperialismo lingüístico americano. De forma paralela, dos quatro professores que participaram da pesquisa, reiteramos, três opuseram-se explicitamente à hegemonia da língua inglesa, sem que fossem questionados a respeito dela. Ainda que tenhamos nomeado a representação do espanhol somente de um professor como *língua substituta do inglês*, fica evidente que quase todos, pela renúncia ao idioma inglês, compactuam com tal representação.

A metodologia em que se baseia o ensino de LE, o qual valoriza, acima de tudo, o pragmatismo da língua que se está aprendendo – língua pragmática – e a qualidade de franca que a caracteriza por concorrer com o inglês como “a mais falada” – língua franca – encontra eco na

representação de *língua franca do Cone Sul*, ou seja, a língua que se fala quando “eles” vêm aqui e quando “nós” vamos lá. Tal representação, por sua vez, está diretamente relacionada à representação de *língua hegemônica do Cone Sul*, pois ambas carregam características de hegemonia, assim como a representação de *língua imposta pelo Mercosul*.

O que se evidencia, após todas estas inter-relações entre as discursividades que se veiculam nos Cursos de Letras e as representações que compreendemos nos discursos dos professores de espanhol, é que, ainda havendo sutis diferenças, todos esses registros engendram-se entre si e mutuamente se influenciam.

Após toda a trajetória do trabalho, das análises, das reflexões, dos questionamentos e das descobertas, compreendemos que a relação do sujeito professor de espanhol com o idioma, está diretamente relacionado às circunstâncias sócio/históricas – incluindo aí instâncias políticas e ideológicas – e à sua subjetividade. O professor constrói sua identidade enquanto tal, moldado e influenciado pelo que lhe é posto de antemão e por aspectos de seu inconsciente. No entanto, mesmo com o que lhe é imposto, tem chance de subverter.

As representações que os professores têm do espanhol são múltiplas, relacionam-se entre si e por vezes se contradizem, apontando assim, para a constituição da formação discursiva sobre o espanhol enquanto um espaço de contradição, heterogêneo e sem fronteiras delimitadas. O que se evidencia é um sujeito que significa a língua que ensina na relação com a língua do outro, ou seja, um sujeito que para significar sua identidade, seja qual for, na LM ou na LE, o faz a partir da diferença vacilando entre as posições de sujeito de LM e de sujeito na LE, sendo sempre sujeito de linguagem que não tem uma única coincidência consigo mesmo pelo fato do inconsciente.

Cientes de que as análises dos memoriais dos professores não se esgotam aqui devido à grande quantidade de marcas que se mostram de forma mais ou menos explícita na cadeia

significante, e que o trabalho não se fecha num gesto finalizador, nossa intenção é que sirva como um meio para um maior entendimento da importância de um questionamento crítico sobre a repercussão das representações dos professores em sua atividade docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHARD, Pierre. Memória e Produção Discursiva do Sentido. In: _____ (org.). *Papel da Memória*. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- ALTHUSSER, L. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado (notas para uma investigação)*, Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- ANDERSON, Benedict. *Imagined Communities*. Londres: Verso, 1983.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Heterogeneidade(s) Enunciativa(s)*. Cadernos de estudos lingüísticos, 19, p. 25-42. Campinas: 1990.
- _____. *Entre a Transparência e a Opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- _____. Falta do Dizer, Dizer da Falta: as Palavras do Silêncio. In: ORLANDI, Eni. (org.). *Gestos de Leitura. Da História no Discurso*. Campinas, SP: editora da UNICAMP, 1994.
- _____. *Palavras incertas. As não-coincidências do dizer*. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1998.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 8.ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CELADA, Maria Teresa. *O espanhol para o brasileiro. Uma língua singularmente estrangeira*. Tese de Doutorado. Curso de lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, SP: 2002.
- CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Editora Contexto, 2004.
- CORACINI, Maria José R. Faria. Língua Estrangeira e Língua Materna Uma Questão de Sujeito e Identidade. _____ (org.). *Identidade & Discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP: Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.
- COURTINE, Jean-Jacques. Définition D'orientations Théoriques et Construction de Procédures en Analyse du Discours. In: *Philosophiques*, v.9, n°2, octobre, 1982.
- DOR, Joël. *Introdução à leitura de Lacan. O inconsciente estruturado como linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. A Antiética da Vantagem e do Jeitinho na Terra em que Deus é Brasileiro (O funcionamento discursivo do clichê no processo de constituição da brasilidade). In: ORLANDI, Eni. (org.). *Discurso Fundador. A Formação do País e a Construção da Identidade Nacional*. Campinas, SP: Pontes, 1993.

GRIGOLETTO, Marisa. Língua e Identidade: Representações da língua estrangeira no discurso de futuros professores de língua inglesa. _____ & CARMAGNANI, Anna Maria (orgs.). *Inglês como Língua Estrangeira: identidade, práticas e textualidade*. São Paulo: Humanitas, 2001.

GHIRALDELO, Claudete Moreno. *As representações de língua materna: entre o desejo de completude e a falta do sujeito*. Tese de Doutorado. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A (trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro), 2002.

HENRY, Paul. Os Fundamentos Teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F. e HAK, T. (orgs.). *Por uma Análise Automática do Discurso. Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux*. 3.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

KRISTEVA, Júlia. *Estrangeiros para nós mesmos*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1994.

LACAN, Jacques. Las Formaciones del Inconsciente. In: MASOTTA, Oscar. (org.). *Las Formaciones del Inconsciente*. Colección Lenguaje y Comunicación. Argentina, Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión S. A. I. C., 1976.

LAGAZZI, Suzy. *O Desafio de Dizer Não*. Campinas: Pontes, 1988.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da Vida Cotidiana*. São Paulo: EDUC – Editora da PUC, Mercado de Letras, 2002.

MALDIDIER, Denise. *A Inquietação do Discurso – (Re)ler Michel Pêcheux Hoje*. Campinas: Pontes, 2003.

MAINGUENEAU, Dominique. *Termos-chave da Análise do Discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

MARIANI, Bethânia Sampaio Corrêa. Os Primórdios da Imprensa no Brasil (ou: de como o discurso jornalístico constrói memória). In: ORLANDI, Eni. (org.). *Discurso Fundador. A Formação do País e a Construção da Identidade Nacional*. Campinas, SP: Pontes, 1993.

MILNER, Jean-Claude. *O Amor da Língua*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

ORLANDI, Eni. *Análise de Discurso. Princípios e Procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2000.

_____. Discurso, Imaginário e Conhecimento. *Em Aberto*, n.61, ano 14, Brasília, p. 53-59,

1º.semestre 1994.

_____ & SOUZA, Tania C. C. de. A Língua Imaginária e a Língua Fluída: Dois Métodos de Trabalho com a Linguagem. In: ORLANDI, Eni. (org.). *Política Lingüística na América Latina*. Campinas, SP: Pontes, 1988.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F. & HAK, T. (orgs.) *Por uma Análise Automática do Discurso. Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux*. 3.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997a.

_____ A Análise de Discurso: Três Épocas (1983). In: _____ 1997b.

_____ & FUCHS, Catherine. A Propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e Perspectivas (1975). In: _____ 1997c.

_____ *O Discurso: Estrutura ou Acontecimento*. 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 1997d.

_____ Papel da Memória. In: ACHARD, Pierre. (org.). *Papel da Memória*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____ *Semântica e Discurso, Uma Crítica à Afirmação do Óbvio*. 2.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

PHILLIPSON, R. *Linguistic Imperialism*. Nova Iorque: Oxford, 1992.

RAJAGOPALAN, K. A Construção de Identidades e a política de Representação. In: FERREIRA, Lúcia M. A. & ORRICO, Evelyn G. D. (orgs.). *Linguagem, Identidade e Memória Social: novas fronteiras, novas articulações*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____ *Por uma Lingüística Crítica. Linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RECOEUR, Paul. O Processo Metafórico como Cognição, Imaginação e Sentimento. In: SACKS, Sheldon (org.). *Da Metáfora*. São Paulo: Pontes, 1992.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In:

SIGNORINI, Inês (org.). *Língua(gem) e Identidade*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1997.

SANTOS, Afonso Carlos Marques dos. Linguagem, Memória e História: o enunciado nacional. In: FERREIRA, Lúcia M. A. & ORRICO, Evelyn G. D. (orgs.). *Linguagem, Identidade e Memória Social: novas fronteiras, novas articulações*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SERRANI-INFANTE, Silvana. Identidade e Segundas Línguas. In: SIGNORINI, Inês (org.).

Língua(gem) e Identidade. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

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

SILVEIRA, Verli Fátima Petri da. *Imaginário sobre o gaúcho no discurso literário*. Tese de Doutorado. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2004.

TEIXEIRA, Terezinha Marlene Lopes. *Análise de Discurso e Psicanálise: Elementos para uma abordagem do sentido no discurso*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

_____. *A Presença do Outro no Um. Um exercício de Análise em Canções de Chico Buarque*. Tese de Doutorado. Porto Alegre, RS: Editora da PUCRS, 1998.

_____. *O “Sujeito” é o “Outro”?: uma reflexão sobre o apelo de Pêcheux à psicanálise*. Letras de Hoje, Porto Alegre. V. 32, n. 1, p. 61-88, março 1997.

ANEXOS

ANEXO A – 1ª Transcrição: professor falante nativo de espanhol

1) Através de um memorial oral, tente reconstituir os momentos mais significativos referentes a seu envolvimento com a língua espanhola:

Bueno, tu quieres que eu fale sobre como eu comecei / porque que ... / como foi despertando para entrar no ramo de Letras né. / Bom / em primeiro lugar / vamos dizer / em minha casa mis padres sempre foram bilíngües né / porque desde pequenos eles sempre nos incentivaram para nós ter uma outra língua não só o espanhol né / como língua materna / mas também ter outra formação de línguas né / então e já de pequena eu fui em escolas bilíngües. / primeiro foi uma escola / primeiro foi com inglês / era uma escola inglesa onde pela manhã tínhamos espanhol / nossa língua materna / e pela tarde era inglês / certo? / mas depois de uma circunstância que houve aí eles decidiram passar no para o francês né / já que nessa escola além do francês tinha o inglês também. / Português no / o sea / o português vamos dizer la verdade / só começo haver português para assim quem quiser aprender realmente foi em... / quando começo o Mercosul / vamos dizer / antigamente lá ni se falava no português. Tá / bom / então é o seguinte / ai nós / tá eu sempre fui incentivada nesse sentido né e para dizer a verdade eu aprendi francês e inglês. / Aprendi mais francês que inglês né me defendo bem apesar que hoje no nunca me pratiquei nisso / né / em cambio diferente da minha irmã que también tanto fala inglês como francês né / e depois eu decidi ser professora porque sempre gostei / eu tive bons exemplos de professores em minha vida apesar que nossa educação foi muito rígida mas nos tínhamos professores que eram...muito... abertos né / vamos dizer / me transmitiram ... me motivaram para ser professora né e aí eu decidi seguir o curso de Pedagogia né. / Bom / aí la parte toda esta de quando comecei a fazer Pedagogia em que naquela época não existia a língua estrangeira / o sea / eu queria... existia o português e inglês e o português / mas eu queria algo mais eu hoje penso que tinha que haver seguido o curso de português para aperfeiçoar meu português que eu nunca tive aula de português eu aprendi o português na rua / o sea / em contato com as pessoas / através da televisão / através de leitura de livros / o sea / fui uma autodidata do português entende / o sea / claro dentro da imersão quando vim a morar aqui no Brasil né / então depois de tudo isto também eu comecei a estudar em italiano / sou formada também na parte de italiano e estive morando também para aperfeiçoar-me na Itália né e sempre tive esse incentivo no momento em que eu me formei aqui no Brasil em Pedagogia e fiz outras especializações tudo isso e comecei a dar aula de espanhol que começou na ... / minha primeira experiência foi em Gravataí uma escola dando aula de espanhol / depois voltei para Rio Grande aí em Rio Grande me convidaram para trabalhar na FURG como professora de extensão entonces aí comecei a sentir mais gosto por ensinar a minha própria língua materna para o estrangeiro entende / entonces aí eu vi a necessidade / né que eu veia así o entusiasmo das pessoas de querer aprender o espanhol como para poder relacionar-se quando se va a Uruguai e tudo isso / entonces eu me senti como um instrumento né / o sea / porque que iba a fechar / o sea / eu ter o meu conhecimento né e eu não podia transmitir e ajudar os outros que gostariam de aprender a minha língua materna / me entende? / Então isso isso também me incentivou para seguir ser professora da área de espanhol como língua estrangeira né. / mas eu tinha uma preocupação frente a isso ta e vou ser bem sincera

e bem aberta / a minha preocupação é a seguinte: / eu não tinha o Curso de Letras / eu só tinha o Curso de Pedagogia / apesar que te ensinam a ser professor né e então te dá toda base / toda postura didática como tem que relacionar-te com os alunos / como preparar uma aula dentro todo de uma linha construtivista / eu tive então essa formação. / Eu sempre tive essa linha humanística e construtivista e isso aí me .. / eu fiz muito cursos dentro dessa linha e isso lo que me ajudou justamente para depois trabalhar dentro da área de espanhol / entende. / o sea / minha preocupação era isso. / Aí / eu falando com um professor que eu acho assim uma pessoa extraordinária que até hoje lo tenho muito presente, é o professor Gabian / Gabian / ta / que em essa época era o chefe de departamento de Letras da FURG. / e falando com ele eu tava comentando / olha eu estou querendo... / me encontrei nessa rama / eu estou gostando né e eu acho que vou ser uma pessoa muito útil para ajudar aos professores que queiram ser professores da área de espanhol de língua estrangeira só que tenho esta deficiência né / deficiência não diria mas ... eu ... eu não podia porque eu tenho a língua materna né eu no ... eu não sou desse estilo entende porque tem gente que diz aaa eu tenho a língua materna vou dando aula / não é assim / nós temos que ter uma consciência no só pedagógica como também uma consciência lingüística né / me entende / porque eu acho que não é chegar lá e dar aula de língua estrangeira porque sim entende? / bom / então ele justo me estava falando isso: / porque tu não entras e faz um mestrado e aí tu entras no campo da Letras e te vas aperfeiçoando. / Aí eu gostei da idéia né / aí foi quando decidi a fazer o mestrado em Lingüística Aplicada. / Também fui um pouco auto didática / vamos dizer / para preparar- me para o exame / eu tinha algumas noções e sabia quem era Saussure e Chomsky e tudo isso / não sei se é mais o menos essa linha que tu... bom / e aí eu... eu fui preparando / ta / passei no mestrado e aí comecei a estudar / não só me conformava com lo que me davam em aula senão eu procurava mais afora entende para poder ... / e conversava com pessoas né que estavam já no ramo da parte de língua estrangeira e aí eu comecei a trabalhar e a estudar e aperfeiçoar-me e tudo isso / e independente de tudo isso continuei trabalhando na FURG entende / sendo... preparando para os professores de espanhol / entences procurava todo lo que aprendia no mestrado procurava entences agora aperfeiçoar-me mais / né. / E ... / bueno e depois de tudo isso eu não fiquei conforme porque eu pensava que tinha que ser mais / o sea / aperfeiçoar-me agora no espanhol e aí eu decidi fazer Filologia Hispânica para también / aquilo que usted estava falando al princípio / o fato de nós estar dentro de um país donde não se fala espanhol se fala lógico o português / nós da língua materna / podemos realmente ir perdendo algumas raízes do espanhol / né / entences eu decidi fazer Filologia Hispânica para entrar também na área do espanhol e ao mesmo tempo ficar um tempo fora do Brasil para aperfeiçoar melhor meu espanhol. / Porque queira que no vivendo aqui 26 anos / né / aqui no Brasil / a gente muitas vezes perde nossas características.

2) Que importância você atribui ao ensino do espanhol?

Todos nós sabemos que o espanhol empezó por um problema político assim como toda língua estrangeira / né. / Se nós vamos fazer uma retrospectiva do século XVI / espanhol foi o *bumba* / vamos dizer / de toda Europa / por isso chama el século / el siglo de oro / que eles dizem / né / por uma questão política de relações e uma questão de comércio / de economia / o espanhol

se foi extendiéndose e cada país foi aprendendo / lo mesmo que está sucediendo hoje no Brasil / no Uruguai e na Argentina / apesar que o espanhol se está trabalhando mais em Brasil que el próprio português em Uruguai e Argentina / porque eu tenho conocimiento / por exemplo / que em Montevideo que o português não ta sendo ensinado dentro das escolas / são poucas escolas / é a mínima / entende? / Bom / então é o seguinte / eu acho que a importância ... bom / eu acho importante que aqui no Brasil se aprenda uma língua / eu acho importante e muitas vezes me questiono por que as escolas não são bilíngües aqui. / Eu não sei se em São Paulo ou Rio de Janeiro tem escolas bilíngües. / Eu acho .../ eu vou resumir o seguinte / eu vou colocar não só o espanhol / vou colocar a língua estrangeira que eu acho importante uma língua estrangeira / uno ter outra língua estrangeira por lo menos. / Porque isso nos ajuda a conhecer outras culturas / nos ajuda a abrir mais nossas cabeças / nos ajuda a tener um mapeamento / não sei se posso dizer mapeamento mais lingüístico em nossas comunicações / em nossa forma de expressar-nos / entende / eu penso nesse sentido. / Porque queira que no quando uno sabe mais de uma língua tem uma visão mais ampla do que é a vida / né / do que é o mundo. / Quando falo mundo falo mundo em geral / tanto o aspecto de relação humana como lingüístico / como cultural / como sócio / como todo / entende? / eu relaciono é nesse sentido. / Então eu acho hoje importante Montevideo / eee Montevideo! / perdón / espanhol aqui no Brasil / justamente por questões de relações / para poder entender melhor os turistas quando vem aqui né / tener uma língua mais de aproximação / eu vejo nesse sentido / não sei na parte ... / é que eu não me restrinjo só ao espanhol / sabe / eu acho así / uma língua estrangeira... / sabe / tem gente así: / o espanhol é importante pra ... / tá / mas só o espanhol?/ e quem mora em uma região vamos dizer de colonização alemã / vai ensinar o espanhol não vai ensinar alemão? / eu acho así que primeiro ... / ou uma colônia italiana se ta todo mundo se falando aaa... vamos dizer a variable / a característica mais do italiano porque não ensinar o italiano aí nessa região / entende / eu sou

dessa idéia / né / e não fazer uma manipulação como se fez com o inglês / inglês hoje tomou conta de tudo / por quê? / porque foi manipulado tudo isso / não sei se posso dizer a palavra manipulado mas eu acho que estamos caindo / com o espanhol estamos caindo no mesmo que estamos fazendo com o inglês / e não estamos oferecendo mais a nossos alunos para sua formação de ser humano / de ser profissional para escolher outras línguas / porque cada um tem sua facilidade (...).

ANEXO B – 2ª Transcrição: professor falante nativo de espanhol

1) Através de um memorial oral, tente reconstituir os momentos mais significativos referentes a seu envolvimento com a língua espanhola:

Eu tinha seis anos (...) e fomos para Mendonza / Argentina que é a cidade do meu pai / por problemas de saúde do meu pai eu fui com seis anos / eu achei interessante a vida não é? / a minha vó sair com seis anos do Uruguai e eu fui com seis anos pra Argentina / interessante. / E aí eu fui falando todo português eu me lembro eu tinha uma produção perfeita no português de uma criança com seis anos / e eu cheguei em fevereiro na Argentina 1968 e em março comecei o primeiro grau só que eu não sabia nada assim / eu me lembro eee fleches assim do meu do meu primeiro grau / não me lembro quase nada deve ter sido muito difícil pra mim porque eu devo ter apagado assim acho eu né / e alguns fleche assim / por exemplo / eu entrando na sala de aula o lugar assim / as escadas e sentada na sala de aula a professora me perguntando uma coisa e todo mundo virando pra mim a ver se eu entendia / né / então isso eu me lembro assim / quer dizer que eu não tinha uma boa produção e nem poderia ter que eu cheguei em fevereiro e em março começou o primeiro grau né mas no final desse ano eu me lembro que foi uma expectativa / assim / todo mundo achava que eu não ia conseguir e consegui passar a primeira serie e ... / talvez foi entrando que eu não me lembro assim como entrou o espanhol só que pra minha vida o espanhol é minha língua materna / é interessante / é a minha identificação com tudo / né / por que a língua é o instrumento da tua forma de ser / da tua cultura / do teu olhar da vida / e eu me encontro que língua espanhola é isso aí pra mim / o português eu gosto muito / eu gosto muito do Brasil não penso em voltar para a Argentina / sempre digo o Brasil é um lugar muito bom pra se viver eu peguei o amor pelo Brasil pela minha mãe / minha mãe foi me passando com leite / como diz Juan Manuel Serrat “com la leche tibia” né? / um amor pelo Brasil / mas eu ... / eu tenho traços muito fortes argentinos e além disso / do meu dia a dia do meu fazer / por exemplo com o meu filho eu tenho um filho de cinco anos / eu me dou conta que eu crio ele a maneira da Argentina / muito rígido / né / eu falo coisas com ele bem argentina sabe / eu conto um dois três pra ele isso é argentino / né / eu só falo em espanhol com ele / foi um eleição que eu fiz e não me arrependo porque eu me dei conta depois de dois anos que eu não sei nada de criança do argentino eeee é português, por exemplo em espanhol quando tu queres falar com o teu filho para que ele faça... / Tá e aí então eu vim pra cá em 89 já com toda língua formada / formada em professora de castellano ii e vim pra tentar um novo trabalho porque eu fiz todo primeiro grau / segundo grau e universidade lá / depois eu fiz especialização aqui e mestrado aqui. / Aí eu vim pra cá já com a língua / língua materna falando espanhol e professora de língua espanhola como pra língua materna / eu fiz um curso de extensão lá sobre línguas estrangeiras.... / Aí eu vim pra cá em 89 por problemas econômicos por que lá estava ruim ou seja / o que teve agora / esse problema ali / isso vem se arrastando desde 1989 então já tinha começado lá horrível / depois veio a inflação lá / 90 / e e aí eu vim pra dar aula mesmo / só que me encontrei que aqui o campo era vasto porque não tinha nada mais ao mesmo tempo não tinha nada oferecido pra gente trabalhar / né / porque não tinha o espanhol mas também não tinha órgãos que oferecessem o espanhol né / não tinha bibliografia / eu tive que fazer umas apostilas pra dar aula e essas apostilas viraram livro depois né foi bem interessante. / Comecei a dar aula assim particular

depois comecei a dar aula bem pouquinho assim uma hora por semana e assim foi / foi indo / foi indo e eu me apaixonei por dar aula de espanhol como LE foi um (?) / eu me apaixonei / porque é outra forma de ver a língua / tu começa a enriquecer a tua própria língua por que tu começa a estudar mais / tu começa a ver detalhes / tu começa sempre / sempre eu estou fazendo análise contrastiva / né / e isso me levou a que eu observasse que o meu aluno tinha problemas / aqueles problemas pontuais / bom e agora / dar aula de espanhol pra mim é muito legal / cada vez é melhor assim / eu vejo as pegadinhas das línguas / eu vejo a cultura eu passo muito pro meu aluno assim ó / não é somente língua é cultura / é pensamento é subjetividade / né / então cada vez eu fico mais .../ quanto mais eu conheço português mais eu consigo fazer essa ponte. / Eu me identifico / adoro o espanhol / tanto é que eu só falo em espanhol com meu filho / todo tempo / decidi isso então as brincadeiras são em espanhol / eu nem sei / ele me ensina as brincadeiras em português é muito engraçado / tem 5 anos. / Então eu acho assim / a língua espanhola é minha língua materna / é a língua com a que eu me identifico / com a que eu tenho intimidade / é com a língua espanhola / eu falo português eu sinto o espanhol / e na sala de aula eu acho que eu passo isso pro meu aluno porque eles / as expressões que eu uso eles saem dizendo / né / brincam comigo / e eles vêm assim / eles sentem / eu consigo passar essa empolgação com o idioma / né / e trato de melhorar. / Eu tive professores muito bons de língua castelhana e eu me dei conta que eu sempre tendi a explicar as coisas eu gostava disso .../ isso eu me dei conta e aí depois eu saí do segundo grau e digo bom / o que eu faço? / e aí eu tinha uma amiga minha / essa Virginia que gostava também / e aí vamos fazer / vamos fazer / e me interessei e comecei e amei assim / adorei / mas é diferente de dar a língua para materna / língua materna que LE / né / eu hoje eu gosto muito mais de dar espanhol pra LE que castelhano pra LM. / Até o interesse do aluno é como se dar português e LE / né / o professor que da português ele encontra um grave problema que o aluno não tem muito interesse pela língua / porque ele já sabe / uma língua que ele domina / então tu tens que fazer umas aulas altamente interessantes pra cativá-lo. / E a LE não / ele já vem predisposto porque ele já entra com carinho / né / que fazer? / então é diferente / e outro assim / como tu explicas a língua / por exemplo / a gente não pode ficar pensando que a língua vai ser produzida perfeitamente / então tu tens que ter uma expectativa diferente / tu tens que ter metodologia diferente sempre buscar ser o mais prático possível nas regras. / Lá tu explica uma regra e ele entende perfeitamente / aqui tu tens que dar um incremento / tens que dar exemplos porque ele não entende muito bem essas regras / porque não é o que ele escuta dia a dia / então não é óbvio pra ele / então são / é dois / duas formas diferente de ser professor / gosto mais dessa / da LE.

2) Que importância você atribui ao ensino do espanhol?

Eu fico com pena que o brasileiro não se de conta que a língua dele é muito rica / mas muito pouco falada no mundo e ele tem uma grande chance aqui no sul de viajar oito horas e estar num país que se fala espanhol. / E espanhol hoje é o primeiro / é o segundo idioma mais falado no mundo / o primeiro é o mandarim / chinês / isso falado por dados / e o segundo é o

espanhol porque ele é o mais falado porque tem mais pessoas no mundo que falam língua materna aí o terceiro é o inglês / porque o inglês ... ele é mais comercial / como LE ele é mais falado / mas como LM ele é o terceiro / então eu acho que o Brasil se desse conta que ele precisa de uma LE pra se comunicar com o mundo e que o espanhol pra ele é muito mais prático e ele vai ser bem servido / vamos dizer / com essa língua / ele seria / ele se encaixaria mais rápido no mercado mundial e isso eu tenho / por exemplo ontem defendeu um aluno orientando meu e da prof (...) / que ele é do exército se forma agora de secretário trilingüe e ele mostrou a importância de dominar as duas línguas / inglês e espanhol / para o exército brasileiro para as missões da ONU / tu vê / ele mostrou com documentos / que os documentos todos da ONU no frente / nas missões de paz da ONU são todos em espanhol o em inglês. / E que eles lá / no momento da ação das missões eles falam só inglês ou espanhol / são as duas línguas que eles usam para a comunicação / então se o Brasil for / está lá / não saber o espanhol ou o inglês ele não consegue fazer a missão. / Só para te dar um dado / sem tirar a a o interesse do aluno / o aluno se apaixona mais rápido pelo espanhol que pelo inglês. / Então acho que ele seria / não somente saberia uma língua como também estaria servindo às expectativas dele na comunicação não é / acho que é isso / não sei se ficou ... amo espanhol / me encanta espanhol quando estoy em casa escucho mucho en espanhol / sobes no meu carro só da CD em espanhol / eu gosto muito assim fico maravilhada quando escuto alguém / alguma expressão assim / mas gosto muito do português / adoro o Brasil adoro o Brasil / eu gosto muito / é meu país de adoção mesmo eu sendo brasileira o país de adoção é o Brasil.

ANEXO C – 3ª Transcrição: professor falante nativo de português

1) Através de um memorial oral, tente reconstituir os momentos mais significativos referentes a seu envolvimento com a língua espanhola:

Acho que são duas coisas que tem que / que dá para separar / um é o interesse pela língua e o outro é o interesse em ser professor neste caso da língua / Pra mim o interesse pela língua mais / mais profissionalmente / ele surge com a oportunidade do curso na universidade então / eu digo porque que eu vim para a universidade para o curso de de espanhol / Ahh / em noventa / acho que foi em 94 que começou o curso aqui na universidade na UFPel a primeira turma então iniciou em 94 / e eu iniciei com essa turma / nessa época tinham sido criados dois cursos / era o curso de espanhol e o curso de informática e eu preferiria informática na verdade na época entretanto informática era de dia / espanhol era de noite então já começa / iii embora aparentemente tenha opção eu não tinha opção porque eu tinha que trabalhar / então não era uma opção estudar de dia ou de noite / eu só tinha a opção de estudar a noite e também não era opção estudar espanhol ou qualquer outro curso noturno era a opção de estudar qualquer curso noturno que oferecesse uma universidade pública e gratuita / então as opções na verdade são relativas na medida em que não tinha condições de optar por uma universidade particular e não tinha condições de optar em não trabalhar e estudar de dia ou conseguir um trabalho a noite que não era muito fácil / então por fim / nas opções / universidade pública e gratuita / eu optei pelo espanhol / Antes de eu vir para a universidade eu já trabalhava com educação / então espanhol era apenas o tema / o conteúdo / então por aí eu vim ser professor / e espanhol por acaso. / Ao entrar para o curso de espanhol eu comecei

a buscar todas as relações e todas as raízes que poderiam me sustentar e manter o gosto pela .../ por aquilo que eu tava fazendo / então uma das coisas que ... / que eu já tinha anteriormente era contato com pessoas falantes de língua espanhola de que eu tinha excelentes lembranças / então ao estudar espanhol me trazia assim a possibilidade de ... / e me evocava uma realidade que eu tinha / da qual eu tinha boas lembranças / então espanhol passou a ser uma realidade boa pra mim / então pra mim isso é importante / que a minha profissão fosse algo que eu me identificasse e ... / de forma agradável. / Bom / em relação à área de Letras pra mim é é ... particularmente também é muito excelente porque eu sempre gostei de escrever e particularmente de discutir o que que a pessoa / o que o discurso / a análise do discurso / eu gosto de perceber o que que está escrito / o que que está dito / e como está escrito / e como está dito / então eu gosto da ... da língua. / E na minha juventude / especialmente na escola de segundo grau / eu fui um apaixonado pela língua portuguesa. / Então todas essas coisas iam somando né / e eu ... / tudo que / todo meu gosto pela língua portuguesa eu transferi para a língua espanhola / e todo meu desejo de saber coisas na língua portuguesa eu transferi para a língua espanhola e toda minha simpatia por textos escritos e discursos falados eu joguei tudo isso para o espanhol / e todas as lembranças positivas que eu tinha de pessoas falantes de espanhol eu joguei tudo isso / quero dizer / então eu criei uma ... uma ... criei não! / eu juntei toda sustentação positiva pra realmente perceber o quanto / pelo menos / o espanhol passou a ser o concentrador desses aspectos positivos.

2) *Que importância você atribui ao ensino do espanhol?*

Na época que eu escolhi o curso de espanhol foi uma questão meramente de mercado. / Em 94 ... / mais adiante fui saber / né / quer dizer / fui saber explicitamente / muito embora já desconfiava desta / desta situação: / o espanhol foi criado na universidade como pressão política pela criação do Mercosul / então na época / em 94 / o Mercosul ainda era / estava sendo bem badalado / então a ... a ... importân... / eu vim a estudar por uma mera possibilidade de ter uma profissão que estaria bem e por causa do Mercosul e essa motivação também profissional / enfim / pra eu ter uma segurança do trabalho é uma é uma justificativa que garantiu o espanhol durante bastante tempo / tem garantido o espanhol / e tem inclusive muitas vezes justificado a implantação do espanhol não por importância lingüística nem por relações acadêmicas / mas meramente por questões de mercado né / então a importância do ensino do espanhol nas escolas ainda se deve a uma questão em grande parte de mercado / e não por questões lingüísticas. / Agora / quanto ao estudo do espanhol do ponto de vista ... do ponto de vista da própria língua me parece bastante interessante na medida em que é uma língua latina e eu particularmente passei a aprender muito mais o português estudando espanhol e...e... me obriga bastante / pelo menos ainda hoje / me obriga bastante refletir sobre a língua portuguesa pelo fato de ser uma língua bastante parecida / então do ponto de vista lingüístico eu acho bem interessante / claro / como qualquer língua estrangeira ajuda toda na estrutura cognitiva da aprendizagem / uma língua sempre é ... é interessante. / Agora eu acredito que a importância do espanhol hoje / hoje nas escolas como é visto é meramente a questão do momento por Mercosul / porque afinal de contas dizer que o Brasil é o único país que fala português na América desde 1500 / é isso? / então não é a explicação para isso / mas hoje tem um diferencial que é o mercado comum donde se impõe um intercâmbio que / né / certamente as empresas têm interesse que seus funcionários consigam se comunicar.

ANEXO D – 4ª transcrição: professor falante nativo de língua portuguesa

1) Através de um memorial oral, tente reconstituir os momentos mais significativos referentes a seu envolvimento com a língua espanhola:

Na verdade eu nem tinha pensado em ser professora / em vim morar em Pelotas / eu sou de São Sepé / perto de Santa Maria / eu vim de lá pra cá para estudar Direito / então como eu perdi as inscrições da federal eu vim me matricular no Curso de Direito aí pensei não vou esperar mais um ano e vou então me matricular em Letras / algo próximo / Letras até tem alguma coisa a ver / e aí me matriculei / bom aí passou um ano e não me interessei muito / eu tive na verdade nos primeiros semestres as disciplinas que na época não eram disciplinas do Curso de Letras eram mais assim umas da pedagogia que a gente tinha / que agora eu nem me lembro o nome / sei lá sobre o ensino / legislação / as religiosas / então não me interessei mas enfim / tava estudando / e depois houve uma greve bastante forte na Federal / no ano seguinte acabei não fazendo o vestibular / tive umas disciplinas e me matriculei em português / não vi que era algo que eu queria mas tampouco era algo tão horrível assim / eu achava interessante mas eu não me sentia professora / não me via professora / aí mais tarde eu então eu tinha que optar entre inglês e espanhol / e aí eu optei pelo espanhol / inglês jamais / porque eu optei pelo espanhol? / Algum interesse um dia essa língua me ... algum dia eu tive / me chamou a atenção me lembro assim no meu ensino médio / no terceiro ano nos tínhamos inglês no primeiro, no segundo e no terceiro / e no terceiro a professora levou alguns textos em espanhol pra aula e ela disse que / bem assim: / se alguém quiser hoje fazer alguma coisa com esse texto de espanhol / faça / aí eu fiquei lendo assim / achei / achei interessante / mas que legal é bem fácil de entender / tu vê! / no final do ensino médio que eu fui ter um contato / olhar assim um texto em espanhol / mas nada que tivesse me marcado depois nunca mais pensei na língua espanhola / talvez isso ficou no meu inconsciente / mas nunca mais / aí quando eu tive que optar entre inglês e espanhol / optei pelo espanhol / por que eu optei pelo espanhol? / Não pensei no momento / acredito eu que porque achava que o espanhol era mais interessante que o inglês que era mais fácil / ee não me lembro no momento mas enfim inglês eu sabia que eu não queria / então optei pelo espanhol e aí que aconteceu / começou a acontecer meu envolvimento / eu comecei a estudar espanhol e comecei a gostar muito da língua / gostar muito da cultura / ee comecei dia a dia a ter mais interesse pela língua espanhola ee de repente eu segui estudando a língua portuguesa mas nunca me chamou a atenção / não me atraía muito e espanhol sim cada vez fui gostando mais / ee quando eu terminei o Curso de Letras eu percebi que eu queria ser professora de espanhol e não pensava mais em direito até então eu pensei agora quando terminar essa greve eu vou voltar e vou fazer direito ee / só que depois que eu comecei a me envolver com o espanhol, comecei a gostar muito e não pensei mais no curso de direito / com o espanhol eu comecei a me interessar mais pelo português porque eu gostava de comparar a gramática e via / olha que interessante isso é igual / é praticamente igual / muito parecido / também por outro lado eu via / aqui está a diferença mas é pequena não é tanta / tão grande / e ai eu realmente me interessei muito pelo espanhol quando sai da universidade / no ano de 95 eu senti que eu queria ser professora de espanhol / e fiz concurso / aa não fiz pro português eu fiz pro espanhol e passei / tirei primeiro lugar tirei primeiro lugar

inclusive no concurso do estado / aa depois acabou que não me chamaram naquele ano e não chamaram ninguém / foi um concurso assim um pouco estranho até era uma questão assim de ...enfim de entrar com um processo contra o estado / que ninguém foi chamado eu sabia eu deveria ter sido chamada se eu não fosse nenhuma aluna nenhuma teria sido e as outras eram minhas colegas eu sabia quem estava na lista / não fomos chamadas e eu fiz um próximo concurso e nunca pensei em fazer pra português fiz pro espanhol de novo / ai depois sim acabei assumindo e aí naquele ano que eu me formei em 95 eu tive uma oportunidade de ir pro Chile, aí eu tenho um tio que ele é padree fiquei lá dois meses e pouco estudando e aí voltei feliz da vida e fiz muitos amigos lá e meu envolvimento começou a ser cada vez mais continuo com o espanhol / logo naquele ano em 95 que eu me formei / 96 eu fiz...eu... / na verdade 95 mesmo eu fiz a prova do mestrado / 96 eu fiz a prova do mestrado / 96 eu comecei a fazer o mestrado e aí neste ano eu claro já tinha vindo do Chile / comecei a trabalhar também aqui na universidade e então comecei a participar de vários intercâmbios como a Espanha porque a universidade tinha intercâmbios, os professores podiam fazer projetos e pedir doutorandos para virem estudar língua, compartilhar... com os estudantes daqui... na verdade gosto muito do espanhol / gosto do que eu faço / eu não consigo me imaginar assim dando aula de português / talvez até faça isso mas / não sei / é tão interessante / tão motivador dar aula de espanhol eu acho que os alunos se interessam muito / eu gosto muito não me importo com o tempo / sou capaz de ficar mais sabe se eles precisam eu fico até as 11 porque pra mim não é difícil então eu realmente me vi assim professora de espanhol / é assim que eu me vejo / as vezes me canso um pouco / acho que / puxa eu deveria fazer um concurso pra outra coisa porque eu não agüento mais tanto corrigir / a viagem que eu me sinto pra lá e pra cá / e essas disciplinas que as coordenadoras de curso não tem muito respeito e te dão assim disciplinas que tu nunca tiveste.

2) Que importância você atribui ao ensino do espanhol?

Porque é importante o espanhol? Eu vejo ensino do espanhol muito importante em primeiro lugar com é importante o ensino de qualquer língua / mas eu diria que o espanhol pra nós é muito mais sobretudo aqui no sul por que nós temos uma proximidade não só lingüística que aí em termos de português e espanhol e em termos de Brasil mas aqui no sul nós temos além da proximidade lingüística que diríamos ainda é mais próxima porque nós temos termos nossos próprios daqui né que são muito semelhantes aos termos dos falantes dos países vizinhos e também a proximidade geográfica porque nós temos muito contato com falantes do Uruguai e da Argentina / nas nossas escolas eu sei porque eu trabalho no estado / é seguido eu tenho estudante que veio / por exemplo / ou veio de Rocha Uruguai ou veio de alguma cidade vizinha / Rio Branco / então é bem comum / por exemplo no dom João Braga que agora eu estou de licença mas tirei licença agora no segundo semestre é muito comum que em cada turma ter um no mínimo que é / que veio de lá / com a família / que está morando aqui ou primo de alguém que vai a escola e às vezes se comunica e esse aluno te apresenta então eu vejo que é muito importante porque é significativo né normalmente pro estudante porque eles ouvem um espanhol / alguém está ali esta incitando a comunicação e vejo também importante pela própria / digamos / é o significativo que é o espanhol hoje no mundo / pela gama de estudantes interessados / só nos EUA é vamos dizer assim que deixando por pouco 50% dos estudantes universitários estão estudando espanhol vamos dizer / isso o mínimo / mais do que isso talvez / agora não tenho os dados certo mas sei que é uma quantidade assim que chama a atenção de estudantes interessados

por aprender o espanhol / eu comecei por os Estados Unidos mas aí nos vemos também outros países que o espanhol vem crescendo até na própria Alemanha / na França se comunica facilmente falando em espanhol / eu tenho amigos que vão / não falam francês e falam espanhol e então acho importante também pelo fato das nossas raízes né serem raízes ... aa / as mesmas raízes / porque o português surgiu na Península Ibérica / do galego português e aí nós então aaa com a evolução desse galego português surgiu o português de Portugal e como conhecemos a história / a nossa língua portuguesa mas enfim / essas línguas nasceram no mesmo espaço geográfico / na Espanha / que aí nasceu o espanhol / o galego português e o catalão né / então nós temos realmente afinidades que são profundas / né / fortes afinidades / então por isso eu vejo muito importante o ensino do espanhol e para o estudante eu vejo que é isso/ porque ele vai escutar pessoas falando espanhol / ele vai como é o aprendizado de qualquer outra língua aprendendo essa língua estrangeira / o espanhol / ele vai ter mais oportunidades eu penso assim/ oportunidades talvez até de emprego/oportunidades de integrar-se mais à cultura da língua meta / porque a língua é / vamos dizer assim / um instrumento de integração e sem contar que o estudo da língua espanhola ele poderá acreditar eu favorecer o aprendizado da própria língua portuguesa e das outras disciplinas né /porque se é um ensino bem dirigido / significativo / esse aluno é vai aprender a formular hipóteses e talvez que a sua língua materna e as outras disciplinas sejam muito restritas e a língua estrangeira o espanhol especificamente que é da qual nos estamos falando vai proporcionar a esse aluno eeee se poder refletir / tornar-se cidadão atuante na sociedade e no meio onde ele vive / porque? o ensino da língua estrangeira sabemos que cada vez / que é muito importante porque o estudante consegue vamos dizer assim desenvolver o raciocínio pra fazer outras coisas na língua materna / na própria matemática na física / na química porque se ele tem essa capacidade de raciocinar os horizontes dele são ampliados.

ÍNDICE REMISSIVO

INTRODUÇÃO	6
1 REFERENCIAL TEÓRICO	15
1.1 O Sujeito e a Linguagem	15
1.1.1 O Sujeito de Linguagem	15
1.1.1.1 O real, o simbólico e o imaginário	15
1.1.1.2 As representações como registros imaginários	27
1.1.2 O Sujeito de Discurso: o Inconsciente e a Ideologia	30
1.1.3 O Sujeito de Língua Materna: a Identidade	33
1.1.4 O Sujeito na Língua <i>Extranjera</i> : a Diferença	37
1.2 A Respeito da Análise de Discurso	41
1.2.1 Da Máquina Fechada à Heterogeneidade: o Processo de Construção	41
1.2.2 O Discurso	48
1.2.3 O Interdiscurso	53
1.3 A Respeito da Teoria da Enunciação	63
1.3.1 A Articulação entre a AD e a Enunciação	63
1.3.2 As Rupturas Enunciativas	66
1.3.3 As Heterogeneidades Mostrada e Constitutiva	67
1.3.4 A Modalização Autonímica	69
1.3.5 As Não-Coincidências do Dizer	74
2 METODOLOGIA	78
3 ANÁLISE DOS DADOS	82
3.1 O Discurso dos Professores Falantes Nativos de Espanhol – as Representações	82
3.1.1 Espanhol Língua da Identidade	82
3.1.1.1 O processo metafórico e a modalização autonímica como forma de não-coincidência entre as palavras e as coisas	83
3.1.1.2 A adjetivação	87
3.1.2 Espanhol Língua Pragmática	89
3.1.2.1 A hesitação	90
3.1.3 Espanhol Língua Franca do Cone Sul	93
3.1.3.1 A repetição como forma de não-coincidência	93
3.1.3.2 A adjetivação	95
3.1.3.3 Sob o efeito de um pré-construído	96
3.1.4 Espanhol Língua Hegemônica do Cone Sul	97
3.1.4.1 O lapso	98
3.1.5 Espanhol Língua da Identidade	99
3.1.5.1 A adjetivação	99
3.1.5.2 A reiteração de um dizer como forma de não-coincidência	103

3.1.6 Espanhol Língua Estrangeira do Brasileiro	105
3.1.6.1 A adjetivação	105
3.2 O Discurso dos Professores Falantes Nativos de Português – as Representações	110
3.2.1 Espanhol Língua Substituta da LM	110
3.2.1.1 A reiteração do dizer como forma de não-coincidência entre as palavras e as coisas	111
3.2.1.2 A adjetivação	113
3.2.1.3 A não coincidência entre as palavras e as coisas: justaposição e reformulação do dizer	114
3.2.1.4 A reiteração do dizer	116
3.2.1.5 A reformulação	117
3.2.2 Espanhol Língua Imposta pelo Mercosul	118
3.2.3 Espanhol Língua do Retorno à LM	121
3.2.4 Espanhol Língua Substituta do Inglês	123
3.2.4.1 O conector <i>mas</i>	124
3.2.4.2 O advérbio de negação e as marcas de indefinição	125
3.2.4.3 A reformulação do dizer como forma de não-coincidência	127
3.2.4.4 A reiteração de um mesmo dizer como forma de não-coincidência	128
3.2.4.5 A não-coincidência entre as palavras e as coisas: justaposição e reformulação do dizer	131
3.2.5 Espanhol Língua do Retorno à LM	132
	134
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	144
ANEXOS	147