

MARÍA TERESA CELADA

O espanhol para o brasileiro
Uma língua singularmente estrangeira

2002

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

MARÍA TERESA CELADA

O espanhol para o brasileiro

Uma língua singularmente estrangeira

Tese apresentada ao Curso de Lingüística do
Instituto de Estudos da Linguagem da
Universidade Estadual de Campinas como
requisito parcial para obtenção do título de
Doutor em Lingüística.

Orientadora: Profa. Dra. Eni Puccinelli Orlandi

UNICAMP

Instituto de Estudos da Linguagem

2002

UNIDADE	80
Nº CHAMADA	T/UNICAMP C33e
PL	1
EX	
TOMBO BC/	53194
PROC.	124103
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	17/04/03
Nº CPD	

CM00182265-7

BIB ID 289750

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

Celada, María Teresa

~~C331~~
C33e
O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira. /
María Teresa Celada. - - Campinas, SP: [s.n.], 2002.

Orientador: Eni Puccinelli Orlandi

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de
Estudos da Linguagem.

1. Aquisição da Segunda linguagem. 2. Língua espanhola – Estudo
e ensino - Análise do discurso. 3. Imaginário. 4. Subjetividade. I.
Orlandi, Eni Puccinelli. II. Universidade Estadual de Campinas.
Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Este exemplar e a redação final da
defendida por _____

e aprovada pela Comissão Julgadora
Banca Examinadora

α

Prof. Dra. Eni Puccinelli Orlandi
(orientadora)

Prof. Dra. Marisa Grigoletto (USP)

Prof. Dra. Mónica Zoppi-Fontana (UNICAMP)

Prof. Dra. Neide Maia González (USP)

Prof. Dr. Pedro de Souza (UFSC)

Suplentes:

Dra. María Zulma Moriondo Kulikowski (USP)

Dra. Suzy Lagazzi-Rodrigues (UNICAMP)

a Lola y Emilio

Agradecimentos

- A Eni Orlandi, por essa reflexão determinada, de fôlego, marcada por inflexões brilhantes. Pela sua postura indagadora, que deu corpo a minha paixão pela linguagem;
- a Neide Maia González, por muitos motivos. Vão aqui apenas dois deles: sem sua tese de doutorado, esta teria sido muito mais difícil; sem sua amorosa memória do espanhol, alguns fragmentos também não teriam nascido;
- a Mónica Zoppi-Fontana, que abriu um gostoso espaço de interlocução. Nele, muitas das minhas intuições encontraram um canal;
- a Claudia Lemos, que tanto me alentou, pela admiração que sua relação com o saber me desperta; a Rosemary Arrojo, pelo respeito e a franqueza; aos professores do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp;
- à Capes, ao CNPq e à FAEP;
- aos colegas da disciplina Língua Espanhola e da Área de Espanhol na USP, pelo apoio incondicional, a solidariedade e a compreensão;
- às Chefas do Departamento de Línguas Modernas: Eloá Di Pierro Heise e Maria Cecília Queiroz de Moraes Pinto, *que fueron tan macanudas*;
- aos alunos das Letras da USP, por mostrarem-me tanto desse mistério que é aprender uma língua;
- a Adriana Rodríguez Pérsico; a Graciela Barbero; a Alicia Kostenbaum; a la Kanzevolsky;
- a Pedro de Souza e Onice Payer, tão sensíveis, por essa combinação de receptividade e saber; a Freda Indursky, por essa sua “gauchice”, na qual nossos territórios se continuam;
- a Berta Waldman, nos bastidores, sempre “arrumando coisa boa” para meus desejos;
- a Jorge Schwartz, pela confiança incondicional, a generosidade e, sobretudo, o humor;
- a Maria Augusta da Costa Vieira, que me introduz nos cantos do ser brasileiro;
- a Isabel Carballo e Miriam Osuna, dois oásis em Sampa;
- a Katy, que fez possível que eu voltasse a habitar meu corpo, minha casa;
- a Oscar Cesarotto, que me devolveu a confiança na inteligência e me mostrou quanto podemos gozar do significante em qualquer uma das línguas que nos habitam;
- aos meus amigos, tão íntimos e entranháveis, do Brasil e da Argentina;
- a Vera Sílvia Roselli e a Mirna Fernandes, um par fora de série: pelo bom gosto e por cuidar tão bem da forma em que, estrangeira, pratico minha inscrição na escrita do português brasileiro.

*Entre las palmas que la voz le arranca a la sangre
y las palabras aprendidas [...]
mi vida se balancea [...]*

(Entre as palmas que a voz arranca ao sangue
e as palabras aprendidas [...]
minha vida balanceia [...])

JUAN JOSÉ SAER

Sumário

Resumo	10
Apresentação: Acerca de nosso gesto de interpretação	12
PARTE I: A MEMÓRIA DO ESPANHOL NO BRASIL	
Introdução: O ponto de partida	23
1. Homens loucos pelas línguas	23
2. O modelo tetralingüístico	27
Capítulo 1: A primeira cena. Fundação e rotinas de uma memória	31
1. A enunciação de uma primeira hipótese	31
2. No circuito geral: um estereótipo em funcionamento	36
2.1. A análise de uma posição simbólica: “a ilusão de competência espontânea”	39
2.2. A língua espontânea: o portunhol	43
2.2.1. O espanhol imaginário	43
2.2.2. À luz de Babel	49
3. Outras instâncias de uma discursividade: sob o efeito de um pré-construído	54
3.1. A circulação no circuito dos estudos lingüísticos	57
3.1.1. O instrumento “articulador”: o <i>Manual</i> de Idel Becker	58
3.1.2. A fundação de uma interpretação	62
3.1.2.1. A instalação de uma “contradição”	62
3.1.2.2. O alcance da facilidade / a determinação da diferença	66
3.2. O processo de “congelamento”	70
3.3. Acerca do funcionamento específico do modelo tetralingüístico	77
3.3.1. Sob a preponderância das línguas de cultura	77
3.3.2. Sob a preponderância da língua veicular	84
Capítulo 2: A segunda cena. Confronto entre memória e atualidade	90
1. O espanhol como uma língua veicular	91
1.1. A apresentação de um campo de enunciados associados	95
1.1.1. “Uma língua obrigatória”	95
1.1.2. “É hora de se falar espanhol de verdade”	100
1.1.3. “Não basta o portunhol”	104
1.1.4. As duas operações que negam o portunhol	106
1.2. Outras tribos, outros sons	110
1.3. Abrem-se alguns sentidos	115
2. O diagnóstico da prática de ensino-aprendizado de espanhol	117
2.1. Efeitos de vazio, fragmentação e estagnação	117
2.2. Os estudos de língua espanhola nas universidades	119
2.3. Uma prática emergencial	120
2.4. Acerca dos manuais ou métodos de ensino	122
2.5. A língua “que fixa”	129
2.6. As “estratégias pedagógicas”	131

3. Certas discontinuidades na reflexão teórica	133
3.1. Os vários deslocamentos	133
3.2. A apresentação do trabalho	135
3.3. A apresentação dos “dados”	141
3.3.1. Alguma razões para o recorte	141
3.3.2. O recorte	143
3.4. Algumas conclusões e conseqüências	149
Capítulo 3: Abrindo uma passagem	153
1. Um balanço	153
2. Um esboço de interpretação e a definição do primeiro movimento	155
3. O segundo movimento	159
PARTE II: O ENCONTRO COM UM REAL	
Introdução: No entremeio	164
1. Nossa tarefa	164
2. As relações de contradição	165
2.1. A essencial	165
2.2. A especificidade da contradição essencial	172
Capítulo 4: Um singular espelhamento	176
1. Nossa trilha	176
2. Algumas projeções imaginárias	178
2.1. Um primeiro reconhecimento	178
2.2. Designações e juízos	184
3. A formulação da hipótese central	186
3.1. Uma primeira formulação: o estranho familiar	186
3.2. Os rodeios da língua do brasileiro	188
3.2.1. A língua brasileira	189
3.2.1.1. O ponto de disjunção	189
3.2.2. A quebra de uma continuidade	192
3.2.2.1. As duas formas de oralidade	192
3.2.2.2. O gesto que unifica e normatiza	194
3.2.2.3. A instituição escolar	198
3.2.2.3.1. A produção de um “impasse”	201
3.3. A contradição histórica que a subjetividade do brasileiro abriga	205
3.3.1. A definição	205
3.3.2. A visão da vanguarda modernista	207
3.3.3. Dois gestos: duas formas de se dizer brasileiro	211
3.3.3.1. Um itinerário rotineiro	212
3.3.3.1.1. O roteiro	212
3.3.3.1.2. A aprovação	214
3.3.3.1.3. Os critérios para a aprovação	215
3.3.3.2. O deboche da cena	218
3.3.3.2.1. A apresentação	218
3.3.3.2.2. O limite extremo de uma gestualidade	220
3.3.3.2.3. O excesso como interpretação	222

3.4. Uma aproximação mais acabada de nossa hipótese central	224
4. Retomada das projeções imaginárias	236
4.1. Língua correta	238
4.2. Língua detalhista - redundante - complicada - rebuscada	238
4.3. Língua formal - mandona	240
Capítulo 5: Uma deriva possível	242
1. A língua vai onde o dente dói	242
1.1. “Presento-lo”	244
1.2. Alguns ires-e-vires	250
1.3. O nonsense	252
2. Um deslocamento necessário	254
À guisa de conclusão	256
Resumen	263
Referências bibliográficas	265

Resumo

Este trabalho tenta continuar, de uma perspectiva discursiva, a direção instalada pelas linhas de pesquisa que recentemente começaram a trabalhar na contramão do “efeito de indistinção” a que a língua espanhola e a do brasileiro foram submetidas historicamente, tanto no campo da reflexão quanto na prática de ensino-aprendizado no Brasil. Ao elaborar um relato que possibilita compreender a fundo a relação que o brasileiro estabeleceu com essa língua, consegue determinar como uma discursividade funcionou neste país, em várias instâncias, sob o efeito de um pré-construído segundo o qual a língua espanhola é uma língua “parecida” com o português e, portanto, “fácil”. Esse pré-construído passou, por filosofia espontânea, ao campo dos estudos sobre essa língua, fazendo parte de um gesto que fundou uma forma de interpretá-la, que se perpetuou nesse campo e que acabou funcionando como um obstáculo epistemológico. Por meio de um instrumento lingüístico – um manual de língua espanhola – produzido sob o regime de efeitos desse gesto, o pré-construído se fortalece na prática pedagógica e, por efeito de um longo e complexo processo, no campo de senso comum se expande numa metonímia que atinge condensação e expressão numa língua que, por funcionar como uma extensão da do brasileiro, será chamada de espontânea: o portunhol.

Na década de 90, a assinatura do Tratado do Mercosul e uma série de fatos ligados ao processo de globalização, que se concentra de forma vertiginosa no final do século XX, incidem diretamente sobre a relação do brasileiro com o espanhol e, nas discursividades ligadas a certas práticas, a referida cadeia metonímica fica submetida à equivocidade da história. O brasileiro começa a negar o portunhol e a elaborar o hiato ou intervalo entre o português brasileiro e o espanhol. Este passa a ser uma língua que merece “ser estudada” e, no encontro com seu real, o brasileiro não confirma as promessas de gozo que historicamente ela alentou. De fato, em seu processo de enunciar nessa língua estrangeira, o sujeito passa a errar, deixando

marcas recorrentes e contumazes que, para a análise, funcionarão como fatos de linguagem, como pistas da forma em que sua subjetividade é solicitada.

Partindo de pesquisas realizadas na Área da Análise do Discurso para conhecer a produção dos objetos simbólicos e suas formas de heterogeneidade como parte de uma história de colonização e de formação do país Brasil, será possível determinar traços constitutivos da subjetividade do brasileiro que, de forma geral, são afetados quando este se expõe ao funcionamento material da língua espanhola em processos de aprendizado formal. Em tais processos, esse funcionamento o afeta na contradição constitutiva que sua subjetividade suporta por abrigar a relação de descontinuidade que entre oralidade e escrita se produziu, sobretudo no âmbito escolar e por efeito da referida história. Atinge-o, portanto, nessa relação desigual, e algo estrangeiro aparece aí como a repetição fatídica do que a esse sujeito é familiar: ele reviverá o impasse sofrido na escola com relação à escrita. Dessa forma, terá sido interpretado o aspecto mais forte a respeito da tese inscrita no título deste trabalho, segundo a qual a língua espanhola é singularmente estrangeira para o brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: ensino-aprendizado de língua estrangeira; língua espanhola; análise do discurso; imaginário; subjetividade brasileira;portunhol.

Acerca de nosso gesto de interpretação

As línguas e a linguagem, observa Lemos, por estarem no centro da vida humana, tendem a confundir-se com ela. Na vida, perdem a especificidade que, como estudiosos, tentamos que atinjam em nossa reflexão; e a esta chegam repletas de aderências, o que exige que – quando as transformamos em objetos de saber – as submetamos a uma delimitação, a uma distinção. Por isso, a pesquisa acadêmica, como produção desse conhecimento – observa ainda a própria estudiosa –, “começa justamente com uma interrogação que emerge da **desnaturalização** do fenômeno, de uma suspensão do chamado senso comum”.¹

O caso das línguas estrangeiras não escapa a esse fato, ou seja, elas chegam da vida à reflexão repletas de aderências. Partindo de uma perspectiva discursiva – que é a que caracterizará, como veremos logo adiante, nosso trabalho – e com base em formulações de Orlandi, podemos dizer que, como sujeitos comuns, as submetemos à nossa “injunção a interpretar”.² Assim, sobre elas, emitimos opiniões; escolhemos algumas como objeto de aprendizado porque lhes atribuímos a capacidade de ser suporte de tal ou qual saber; sofremos por sua causa quando são de estudo obrigatório; fazemos delas alvo de imitação, paródia e riso; comentamos sua facilidade ou dificuldade; comparamos umas com as outras ou com a própria língua; e até chegamos a ignorá-las, odiá-las ou, ao contrário, a apaixonar-nos por elas. As línguas estrangeiras são, inevitavelmente, ainda com base em formulações de Orlandi, objeto de nosso gesto de interpretação, gesto este que, como sujeitos

¹ Cf. Lemos, 1998, p. 20-22.

² A partir de observações de Pêcheux (1969), segundo as quais “gestos (assobios, aplausos, vaias, atirar uma bomba em uma assembléia) são atos no nível do simbólico”, Orlandi formula o conceito de “gesto de interpretação” (1996 e 2001). Com efeito, afirma, “pode-se observar que a interpretação é um gesto, ou seja, ela intervém no real do sentido (1996, p. 84).

comuns, nos submete à ideologia e, com isso, ao efeito de literalidade, à ilusão da evidência dos sentidos, ao apagamento – enfim – da alteridade.³

Neste trabalho, ao refletirmos sobre nosso objeto – o espanhol como língua estrangeira no Brasil, para o brasileiro –, o dispositivo teórico sobre o qual nos apoiaremos marcará posição e, assim, interrogaremos a interpretação do sujeito comum ao tentar situá-la e compreendê-la.⁴ Para tanto, abriremos passagem através da série de enunciados que sobre essa língua foram formulados e analisaremos a rede de imagens que, de forma mais geral, fez parte do vínculo que o brasileiro estabeleceu com ela. Desse modo, deveremos dar conta de colocar em suspenso a relação lhana que se estabeleceu com o espanhol a partir da posição do sujeito comum, bem como detectar de que forma passaram imagens, apreciações e até “impressões” do sujeito da linguagem ao campo da reflexão sem terem, para tanto, atingido a devida especificidade, sem terem sido submetidas à necessária elaboração teórica. Esses serão nossos primeiros passos.

Os passos seguintes consistirão em acompanhar a mudança da relação que, com essa língua, o brasileiro vem estabelecendo e levar a um extremo o gesto de interpretação que nos permite este espaço de pesquisa e reflexão, para falar não apenas das novas redes de imagens que vão sendo tecidas, mas também, e sobretudo, do encontro, por parte de uma subjetividade, com o real desse simbólico nos processos de ensino-aprendizado em situações formais.⁵ Neste último sentido, nosso objetivo mais imediato é recolher e analisar algumas das expressões que o aprendiz formula e, a partir delas, afinar a colocação de certas interrogações acerca da relação que se estabelece quando o brasileiro aprende espanhol, trabalhando assim – como observaria Orlandi – a questão da alteridade.⁶ Já nosso anseio, que a esse primeiro

³ Cf. 1996, p. 84 e 2001, p. 22.

⁴ Estamos parafraseando formulações de Orlandi, cf. 1996, p. 84-86 e 2001, p. 22.

⁵ Preferimos deixar registro aqui da forma em que convencionalmente se faz referência a tal processo. Retomaremos a questão ainda nesta apresentação.

⁶ Cf. Orlandi, 1996, p. 84.

objetivo se vincula, consiste em aproximar-nos da possibilidade de percorrer e indagar alguns dos trajetos desse processo, buscando conhecer aquilo que os fenômenos da linguagem nos oferecem, ao instigar-nos com a resistência de suas problemáticas e de seus mistérios.

No percurso marcado por esses passos, uma linha mais geral traçará um certo movimento em espiral. Referimo-nos à imposição que nos colocamos ao formular o título deste trabalho, segundo o qual o espanhol é uma língua singularmente estrangeira para o brasileiro. Definir essa singularidade em vários sentidos será nosso desafio, pois fizemos questão de deixar nesse título uma marca de nossa vontade: a de afirmar o caráter estrangeiro de uma língua muito “familiar” – como o próprio brasileiro a ela se refere – sem renunciar ao fato de que esse caráter tem marcas específicas, peculiares para essa subjetividade. Por isso, esse “singularmente” não pretende evocar o sentido forte que nos estudos de psicanálise pode abrigar; pretende, em compensação, frisar as várias formas específicas em que essa língua é estrangeira para o brasileiro – considerando também o fato de que, ao mesmo tempo, é para ele a mais familiar.

Nossa perspectiva teórica será a linha de Análise do Discurso (AD) traçada, fundamentalmente, por Michel Pêcheux na França dos anos 60 e 70 e (des/re)territorializada por meio da reflexão levada adiante no Brasil pela orientadora desta tese, Eni Orlandi. Hoje, graças a um trabalho de pesquisa multiplicador, essa reflexão vem ganhando múltiplos territórios em diversas instituições deste país.⁷

A teoria do discurso irá marcando compassos no relato que passaremos a realizar na primeira parte de nosso texto e, por marcar também a posição a partir da qual realizamos nossa interpretação, mostrará possíveis pontos de inflexão. Já na segunda

⁷ Estamos explorando a metáfora utilizada por Indursky e Leandro Ferreira na introdução que realizam ao livro por elas organizado, *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso* (cf. 1999).

parte, tal teoria será o motor da indagação e certas formulações elaboradas nesse campo serão a força propulsora para elaborar nossa hipótese central. Iremos, nesse sentido, praticando uma desterritorialização com relação a certas formas de interpretar o funcionamento da língua espanhola no processo de seu aprendizado por brasileiros no Brasil e, aos poucos, levando certos aspectos dessa reflexão para um novo terreno, para uma outra ordem: a que nos permita interpretar alguns vieses do “embate” que com essa língua estrangeira o brasileiro estabelece nesse processo, interpretando em que redes de memória ela é tomada por essa subjetividade. Ou, então, de que forma essa subjetividade é solicitada pelo funcionamento da língua espanhola dentro do processo de seu aprendizado.

Como quem vem se debruçando sobre o trabalho de deslocar categorias teórico-metodológicas dessa linha da AD ao campo de análise dos processos de aquisição de L2 é Serrani-Infante (em percurso transdisciplinar com a Psicanálise, como ela mesma esclarece), em muitos momentos recorreremos a seu trabalho. Embora este tenha se centrado, fundamentalmente, no estudo da aquisição de línguas segundas em situações de imersão, consideramos válidas e aplicáveis a nosso escopo – isto é, o processo de ensino-aprendizado de língua estrangeira, mais especificamente de espanhol por brasileiros – algumas das definições centrais que com relação a esse complexo processo ela elabora. Por isso, mesmo fazendo uso da designação mais tradicional que acabamos de empregar (“processo de ensino-aprendizado de língua estrangeira”) – que mantemos por considerarmos que guarda poder de síntese e determinação – não estamos excluindo, de forma alguma, a possibilidade de pensar tal processo em termos de “inscrição do sujeito da enunciação em discursividades da língua alvo” (1997b, p. 66) e, também, de encarar a nossa reflexão como uma forma de analisar o “modo de acontecimento da enunciação” em língua estrangeira (1998). Cientes da complexidade que esses conceitos guardam, ao mesmo tempo que na maioria das vezes recorreremos à designação tradicional, em determinados momentos, sobretudo à medida que formos aproximando-nos da formulação de

nossa hipótese central, tentaremos apoiar-nos na capacidade conceptual das formulações de Serrani-Infante.

Finalmente, antes de determinarmos as direções que iremos seguir em cada parte, faz-se necessário um esclarecimento, de tipo formal, com relação à remissão que no corpo do texto faremos às notas de rodapé, no intuito de orientar o leitor deste trabalho: nosso critério fundamental não foi o de que elas servissem para remeter às referências bibliográficas, mas sim o de lançar mão desse recurso quando a necessidade de facilitar a tarefa da leitura assim o exigisse.

Sobre as partes deste trabalho

Embora não as encaremos como compartimentos separados, dividiremos nosso trabalho em duas partes, cada qual precedida por uma introdução, onde apresentaremos ou chamaremos a atenção sobre conceitos específicos e relevantes para o desenvolvimento e a elaboração da respectiva parte.

Assim, como a primeira está dedicada à memória do espanhol no Brasil, na Introdução que a encabeça apresentaremos o conceito de “modelo tetralingüístico” de Gobard (1972), por meio da interpretação que dele fazem Deleuze e Guattari (1977). Tal modelo imprimirá um certo sentido a nosso relato. Designar – de nossa perspectiva – os lugares simbólicos que ocupam as línguas estrangeiras com relação à língua que esses autores denominam “vernáculo” nos permitirá concluir que o espanhol não ocupou historicamente um lugar nesse quadro. Só passará a formar parte dele pela mudança de uma série de condições, a partir dos anos 90. De acordo com isso, falaremos de duas cenas.

O primeiro capítulo estará dedicado à análise da primeira, marcada pelo fato de que, de forma geral – podemos afirmar –, o espanhol não teve capacidade de apresentar-se ao sujeito brasileiro como possível suporte de um saber. O enunciado que consideraremos como sintoma dessa relação – “Estudar espanhol?! Precisa mesmo?” – será interpretado como efeito do funcionamento de um “pré-construído”,

segundo o qual essa língua é parecida com o português e, portanto, fácil.⁸ Estudaremos, na primeira parte desse capítulo, os vários aspectos dessa relação que entre o brasileiro e a língua espanhola se estabeleceu e determinaremos uma metonímia que, a partir desse pré-construído, vai desaguar, ao abrir uma posição simbólica com a qual o brasileiro se identificou, numa língua espontânea, língua que se conhece como “portunhol”. Por isso, a representaremos por meio da seguinte seqüência: “espanhol - língua parecida - língua fácil - língua espontânea = portunhol”. Havendo deixado claro a que objeto nos referimos com esta última designação, tentaremos interpretar seu funcionamento.

Já num segundo momento desse mesmo capítulo, dedicar-nos-emos a trabalhar o funcionamento desse efeito pré-construído em outras instâncias de uma discursividade. Em primeiro lugar, na instância dos estudos acadêmicos, no qual designaremos e analisaremos um gesto que consideramos que fundou uma forma de interpretar a língua espanhola e à luz do qual foram produzidos determinados instrumentos lingüísticos: em nosso caso, uma gramática e um manual – expressões de um saber e de uma tecnologia que sustentaram no Brasil a relação com a língua espanhola.⁹ A análise deles nos permitirá aceder à instância da prática de ensino, o que nos levará a considerar também que lugar teve a língua espanhola no currículo escolar da escola secundária brasileira, pois, de acordo com Chagas, a evolução do ensino das línguas no Brasil se confunde com a própria história da escola secundária brasileira (cf. 1979, p. 103). Por fim, é preciso esclarecer que, apesar de todo o capítulo estar construído em torno daquilo que, de fato, constitui nossa primeira hipótese, segundo a qual a língua espanhola não ocupou um lugar no modelo tetralingüístico, também consideraremos as relações mais específicas que alguns grupos delimitados estabeleceram com essa língua.

⁸ Para o conceito de pré-construído, cf. Pêcheux, 1988.

⁹ Estamos parafraseando uma observação realizada por Orlandi em seu texto “Ética e política lingüística”, na revista *Línguas e instrumentos lingüísticos* (1998, p. 7-15).

No segundo capítulo, vamos nos ocupar da segunda cena, na qual gradualmente a língua espanhola passa a ocupar um lugar no referido modelo tetralingüístico: o de uma língua “veicular”, lugar que com exclusividade foi nas últimas décadas do inglês. A análise de alguns enunciados ligados diretamente às repercussões da assinatura do Tratado do Mercosul e a fatores relativos ao processo de globalização, que na última década do século XX e inícios deste se concentrou de forma considerável, permitirá que designemos os vários aspectos que fazem com que essa língua passe a apresentar-se como uma língua de sociedade, de troca comercial, de transmissão burocrática: isto é, uma língua “veicular”. No entanto, o mais importante nesse capítulo será trabalhar fragmentos de uma discursividade ligada, de um lado, a práticas de propaganda de ensino de línguas e, de outro, a práticas empresariais, pois detectaremos, ao pinçar alguns enunciados, que o pré-construído designado na primeira cena começa a ser exposto a uma vibração, a um estremecimento, sobretudo porque algumas negações são praticadas com relação ao portunhol – o último termo daquela metonímia (“espanhol - língua parecida - língua fácil - língua espontânea = portunhol”) que, em toda a sua extensão, acabou funcionando com a rigidez de um pré-construído. Veremos, então, que o brasileiro começa a elaborar um hiato, um intervalo entre a língua espanhola e seu português brasileiro. Por fim, com relação ainda a essa discursividade, a análise do que é o portunhol dos poetas nos permitirá entender melhor, por um lado, que objeto está sendo negado na instância empresarial e, por outro, nos aproximará do conceito de “entremeio”, conceito este que nos possibilitará definir, na Introdução à segunda parte, a relação entre as línguas que nos ocupam: espanhol e português brasileiro.

Visando preparar a passagem para a segunda parte deste trabalho, ainda no capítulo 2 analisaremos os vários aspectos que caracterizam o funcionamento da prática de ensino-aprendizado de espanhol neste país. De fato, essa prática enfrentou com certa espontaneidade o grande aumento da demanda de ensino que teve lugar na década de 1990 e, em parte, também funcionou sob os efeitos do gesto de

interpretação que analisamos no primeiro capítulo. Por sua vez, no campo da reflexão teórica, esse gesto se fez sentir como um obstáculo epistemológico (Bachelard, 1996), o que reforça a importância de apresentar um trabalho de pesquisa que, nessa mesma década, implicou uma ruptura com essa tradição. Definiremos os vários aspectos pelos quais realizamos essa afirmação e, por meio dessa apresentação, teremos acesso a uma série do que chamaremos “fatos de linguagem”, que se caracterizam pela recorrência e persistência no processo de enunciar em língua espanhola por parte de brasileiros em situação de aprendizado formal. Exporemos também parte das conclusões às quais esta pesquisa chega e os limites que ela mesma reconhece.

Ao mesmo tempo, tendo em vista facilitar a passagem para a segunda parte deste trabalho, no terceiro capítulo observaremos a necessidade de realizar dois movimentos. Um deles implica abandonar o modelo tetralingüístico, ao menos como instrumento de relato e interpretação, e considerar o conceito de “espaço de enunciação” (Guimarães, 2002), pois este nos permitirá contemplar um fato fundamental para a formulação da hipótese central de nosso trabalho: aquele que Orlandi designa ao falar em “heterogeneidade lingüística” (1994). Esse conceito diz respeito às línguas que, como o português e o espanhol, por efeito dos processos de colonização, funcionam em uma identidade dupla, sendo que seus falantes estão sempre num “ponto de disjunção obrigada”: suas línguas significam em uma filiação de memória heterogênea (cf. *ibid.*). O outro movimento está vinculado à necessidade de analisar a relação do brasileiro com sua língua materna, declinada esta nos vários sentidos que implica uma língua nacional dentro da história de colonização e de formação do país Brasil. Para tanto, nosso posto de observação será a ordem do discurso (cf. Orlandi, 1996).

A segunda parte desta tese está dedicada a analisar o encontro do brasileiro com o real da língua espanhola nos processos de ensino-aprendizado em situação formal, de uma perspectiva discursiva. Isso nos permitirá determinar o aspecto mais forte da

hipótese inscrita no título de nosso trabalho, segundo a qual a língua espanhola é singularmente estrangeira para o brasileiro.

Para tanto, na Introdução a essa parte, definiremos a **contradição** que consideramos que dá movimento ao processo de aprendizado de uma língua estrangeira e detectaremos os diversos aspectos que a compõem. Dentre estes, será fundamental definir a relação que entre essa língua e a materna se trava em tal processo. A seguir, será possível formular as especificidades dessa contradição no caso do aprendizado de espanhol por brasileiros e, nesse sentido, entrará a consideração da condição desse aprendiz, que, de nossa perspectiva, é a de um **errante**. No capítulo seguinte, será possível determinar sob qual regime de efeitos ocorre parte desse seu errar.

Portanto, neste último, o quarto capítulo, começaremos por convocar uma série de designações e juízos que o brasileiro pronuncia, porque se vê obrigado a reformular, diante do real da língua espanhola em funcionamento, um outro imaginário: de fato, esse encontro não confirma as promessas de gozo que o espanhol lhe augurou, e as imagens que historicamente caracterizaram sua relação com essa língua ficam absolutamente comprometidas. O pré-construído designado no capítulo 1 – que encontrou expansão na metonímia que culminou na produção de uma língua espontânea, o portunhol – ficará mais uma vez exposto ao equívoco, desta vez no plano da própria prática de ensino-aprendizado. Havendo designado essa série de novas imagens, passaremos a responder parte de uma pergunta fundamental: o que é afetado da subjetividade do aprendiz brasileiro quando este é exposto ao funcionamento dessa língua estrangeira dentro de processos de aprendizado em situação formal? Trata-se de detectar, enfim, o que de sua subjetividade é solicitado. Para tanto, deveremos acompanhar o rodeio que a história traçou na língua do brasileiro a partir do conceito de “heterogeneidade lingüística” que antecipamos no capítulo 3. Acompanhar esse percurso tortuoso traçado pela história nos permitirá distinguir e considerar a língua brasileira, a relação dupla que o brasileiro tem com a

oralidade, o gesto que impôs na escola a língua portuguesa e as decorrências desse gesto no que concerne a contradição que o brasileiro suporta entre oralidade e escrita, ao abrigar em sua subjetividade a descontinuidade (a não continuidade) que essa instituição denega. Isso será fundamental, pois nossa hipótese central é que essa contradição – que funciona com base numa desigualdade – se reativa, atualiza, reaviva no processo de aprendizado de espanhol por brasileiros. A observação em detalhe do funcionamento de tal contradição nesse processo nos permitirá retomar a série de imagens convocada no início do capítulo e constatar que ela se refere aos vários aspectos da violência simbólica que o real da língua espanhola em funcionamento impõe ao brasileiro.

No capítulo 5, dentro do emaranhado de movimentos que impulsionam o processo de enunciar na língua espanhola em situações formais, sem a intenção de submetê-lo à seqüência de um desenvolvimento (Lemos, 1995), poderemos determinar, à luz da hipótese formulada no capítulo anterior, três trajetos pelos quais o sujeito do aprendizado passa insistentemente, em diversos momentos de tal processo. Será possível sinalizar, então, a necessidade de propiciar um deslocamento fundador: aquele que possibilite ao sujeito abandonar uma posição simbólica muito próxima daquela com a qual historicamente se identificou – a que dava suporte a uma ilusão de competência espontânea.

Por fim, algumas conclusões nos permitirão retomar o percurso traçado por certos eixos de nosso trabalho e abrir possíveis direções de sentido que venham a dar seqüência ao até aqui desenvolvido.

PARTE I

A MEMÓRIA DO ESPANHOL
NO BRASIL

INTRODUÇÃO

O ponto de partida

*Tudo que você me diz tem valor
E não é só em português
Você utiliza muitas línguas
Para dizer tudo o que fez
Que fez isso e fez aquilo
Em inglês
Que fez tudo com estilo
Em francês
Com o coração tranqüilo
Em chinês
Luiz Tatit¹*

1. Homens loucos pelas línguas²

É objetivo desta primeira parte puxar o fio das redes da memória da língua espanhola no Brasil, determinar o estatuto que historicamente teve entre as línguas estrangeiras e registrar as mudanças a que tal estatuto esteve submetido. Para tanto, deveremos designar pequenos deslocamentos, tornar visíveis certas tendências e detectar, enfim, os diversos movimentos que demarcaram ou demarcam novos territórios para o espanhol neste país. Começaremos, então, por estabelecer uma perspectiva de análise que nos possibilite a realização de tal tarefa.

Consideramos que, numa formação social, as línguas estrangeiras aparecem vinculadas a filiações de memória e, nesse mapa, organizam-se entre si e com relação ao que, de forma genérica, se denomina “língua materna”.³ Assim, no

¹ Fragmento extraído da música “Os três sentidos”, do disco *O meio*. São Paulo: Estudo Rosa e Celeste, 2000.

² Inspiramo-nos para este título no que abre um dos capítulos de *La langue introuvable* (cf., nas referências bibliográficas, Gadet e Pêcheux, 1984).

³ Damos destaque para o fato de que, neste momento e por enquanto, não estamos fazendo um uso teórico do termo.

imaginário social certa língua se associa à ilusão de que aquele que conseguir conhecê-la e dominá-la terá acesso garantido ao sucesso profissional enquanto outra terá de transformá-lo em pessoa culta e refinada. Já, em certos casos, uma ou outra língua poderá vincular-se à idéia de que ela possibilitará o acesso a um saber científico e rigoroso ou, então, ao atributo de ser doce e ter uma musicalidade repousante. Não é difícil ouvir esse tipo de declarações por parte dos alunos que chegam à sala de aula de uma língua estrangeira, sendo que a série de comentários que servem de justificativa para iniciar seu estudo podem tornar-se ainda mais pessoais – “estudo espanhol porque meu avô falava essa língua” – ou, então, atingir formulações clássicas e irrefutáveis do tipo: “porque gosto muito dela” ou “porque tenho uma grande paixão por ela”.⁴

Parece-nos interessante obter uma formulação que organize e expresse, à luz do regime da história, essa série de imagens de línguas. Uma forma de fazê-lo é recorrer, ao menos inicialmente, ao quadro de Gobard (1972), interpretado por Deleuze e Guattari (1977) como “modelo tetralingüístico”. Este, segundo os filósofos, ao ser capaz de explicar o bilingüismo e mesmo o multilingüismo, dá conta das “funções da linguagem que podem manifestar-se para um mesmo grupo através de línguas diferentes” (1977, p. 36).⁵

Para compreender o funcionamento do modelo, é preciso esclarecer que a interpretação dos filósofos dá destaque a uma metáfora de deslocamento fortemente ligada à idéia de território e de sentido, que julgamos estar no cerne da concepção. Afirmam eles que uma linguagem qualquer “implica sempre em uma desterritorialização da boca, da língua e dos dentes”, que encontrariam sua

⁴ Para dar um bom exemplo desses motivos de ordem mais pessoal, gostaríamos de citar a declaração feita por uma aluna de língua espanhola na hora de começar seu curso. Quando perguntada sobre o motivo ou interesse que a levava a estudar essa língua, respondeu: “Minha avó materna era filha de espanhóis e ela faleceu há um ano, logo é uma forma de resgatá-la”.

⁵ Para tal formulação, segundo esclarecem Deleuze e Guattari, Gobard se apóia na pesquisa sociolingüística de Ferguson e Gumperz.

territorialidade primitiva nos alimentos e se desterritorializariam quando consagrados à articulação dos sons (id., p. 30). O movimento simultâneo e paralelo que está em jogo consiste em que a língua compensa sua “desterritorialização no sentido”, isto é: ao deixar “de ser órgão de um sentido, torna-se instrumento do Sentido” (id., p. 31).⁶

Consideramos que a formulação consegue expressar a exigência que uma língua impõe ao corpo, no mínimo, pelo fato de – como bem coloca Revuz – pôr em jogo todo o aparelho fonador.⁷ E, nesse sentido, de forma geral, podemos pensar o caso específico das línguas estrangeiras, que se caracterizam por impor ao sujeito um “sotaque”. Tal sotaque, ao exercer um **efeito de designação** sobre esse sujeito⁸, seria o resultado da resistência que oferece, na hora em que se articula a língua estrangeira, o efeito de “adequação plástica” atingido sobre o corpo pela modulação da vernácula – para usar a designação de Deleuze e Guattari, mais próxima de uma imagem espacial e geográfica. Retomando, agora, a metáfora central dos filósofos, o processo de aprendizado de uma língua estrangeira envolveria um deslocamento com relação à forma em que a garganta prepara a modulação; com relação aos pontos e modos em que a língua, os dentes, a boca entram em contato e em funcionamento para articular sentido; com relação, enfim, ao gesto de articulação que suporta a “descontinuidade de anatomia articulatória” e do qual a voz é efeito.⁹ Trata-se de uma verdadeira desterritorialização e reterritorialização e, também, de uma

⁶ Para acompanhar a observação, é preciso ficar exposto à vacilação semântica à qual estão submetidos na sintaxe do texto os significantes “língua” e “sentido”.

⁷ A alusão corresponde às páginas 216-217 do texto “A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio”, in: Signorini, 1998, p. 213-230.

⁸ Oportunamente, voltaremos sobre esta questão, quando retomarmos conceitos de Melmam (1992), autor que nos inspirou para falar no referido de “efeito de designação” e submetermos à devida qualificação o que dizemos.

⁹ Apoiamo-nos nos conceitos de Albano (cf. 2001, p. 61), cientes de que o conceito de “gesto” na reflexão da autora guarda suas devidas especificidades. Fazemos o esclarecimento porque, neste trabalho, recorreremos sobretudo ao conceito de “gesto”, tal como é pensado na AD. Na segunda parte desta tese, inclusive, retomaremos questões relativas ao corpo, com base na articulação que Orlandi realizou em textos recentes acerca do conceito de “gesto”.

ressignificação simbólica do real do corpo que consegue fazer-se visível no rosto. O sotaque seria, portanto, efeito de um resto que sobra como inércia, efeito dado pela diferença do impacto que a articulação da nova língua exerce sobre esse real – o do corpo. Efeito, enfim, dos deslocamentos que esta lhe impõe.¹⁰

A metáfora que articula o modelo de Deleuze e Guattari está filiada, de fato, à geografia, pois os filósofos preferem considerar-se geógrafos; portanto, segundo observação feita por Eribon em conversações com Guattari, “privilegiam o espaço e dizem que é preciso traçar uma ‘cartografia’ dos devires” (Deleuze, 1996, p. 43). Em um texto que data de 1977, o próprio Deleuze já explicitava a opção:

Pensamos demasiado en términos de historia, personal o universal, pero los devenires pertenecen a la geografía, son orientaciones, direcciones, entradas y salidas (in: Deleuze e Parnet, 1980, p. 6).

De fato, Deleuze e Guattari estão tentando romper com a concepção de uma história estendida na linha do tempo, de uma história reduzida, enfim, como colocam Gadet e Pêcheux, a um “efeito imaginário” (cf. 1984).¹¹

¹⁰ Parece-nos produtivo, para interpretar mais a fundo o que estamos observando, citar o relato da mãe de uma criança brasileira de três anos de idade, da cidade de São Paulo, acerca de uma experiência que é absolutamente oportuna neste ponto de nossa reflexão. A seguir, o relato dessa mãe:

Sempre quis introduzir o espanhol para o Nicolás como mais um modelo de língua para comunicação, já que toda a família por parte do pai fala espanhol e não o português. Gostaria que ele o aprendesse também e que não se deparasse com um código estranho para ele. Assim, vez ou outra eu colocava uma canção ou contava histórias em espanhol antes de dormir. Mas ele sempre reagia mostrando preferência pelo português. A certa altura eu achei que se insistisse mais daria certo, seria uma questão de acostumar o ouvido dele. Uma vez nos arrumamos para dormir e eu como de costume peguei um livro de histórias e comecei a contá-la. Era a “Caperucita Roja”. Enfatizei minha melhor interpretação para conquistá-lo e de vez em quando dava uma olhadinha discreta para ver sua reação. Fui em frente, mas vi que ele estava franzindo a testa, apertando os olhinhos com sofrimento como quem dissesse: “Mas o que é isso?” Ele tentava me interromper desconfiado, decepcionado, até que disse: “Não, assim não”. Me fiz de boba: “O que foi?” Ele: “Não é assim!”.

– Filho, é a história da Caperucita Roja, que você gosta.

– Mas não é assim!

“Como é então?, perguntei curiosa para ver o que diria. **“Você está falando errado! Fala com a sua boca!”**, me disse já com os olhinhos cheios de lágrimas. Aí então pude me dar conta de que entre mim e meu filho, o português era o único código linguístico possível, através do qual poderíamos consolidar nossa relação (destaques nossos).

Consideramos que parte do enunciado da criança que sublinhamos na citação é efeito de uma metonímia: “Fala com a sua boca!” em vez de “Fala com a sua (ou a minha) língua!” e denuncia o desconhecimento por parte da criança dos movimentos e modulação que falar em espanhol imprime ao rosto da mãe, rosto para o qual a criança estava olhando com grande atenção.

¹¹ Na linha de AD que aqui adotamos, a discussão dessa concepção de história é também fundamental; é claro que, no caso, ela está marcada pelas especificidades epistemológicas que correspondem a esse campo teórico

2. O modelo tetralingüístico

*O que quer o que pode esta língua?
Incrível é melhor fazer uma canção
Está provado que só é possível filosofar em alemão*

Caetano Veloso¹²

A primeira das línguas no modelo tetralingüístico é a **vernácula**, materna ou territorial, que é de comunidade rural ou de origem rural, ocupa a categoria espaço-sincrônica do “aqui” (a vila ou aldeia, em francês, *le village*) e está ligada à figura de *l'instituteur*. A segunda dessas línguas é a **veicular**, urbana, estatal ou mesmo mundial, que é língua de primeira desterritorialização e está “em toda parte”. Trata-se de uma língua de sociedade, de troca comercial, de transmissão burocrática, por isso diz respeito fundamentalmente ao âmbito espacial-sincrônico das cidades e tem a ver com a “ação”. Sua figura é a do professor.¹³ A seguinte dessas quatro línguas é a **referencial**, que, por operar uma reterritorialização cultural, é língua do sentido e da cultura, língua da inteligência. Localiza-se “lá”, relaciona-se, portanto, com o espaço do cosmos, imagem à qual Gobard atribui um valor tempo-diacrônico, e a figura à que se vincula é a do acadêmico. O modelo tetralingüístico inclui ainda uma quarta língua: a **mítica**. Esta, por representar o horizonte das culturas e ser uma língua de reterritorialização espiritual ou religiosa, situa-se no terreno do “além”, no âmbito tempo-diacrônico do céu, e a figura à qual se associa é a do poeta.¹⁴

Nesse jogo hierárquico de “lugares”, parece-nos que cada uma dessas línguas – como as designam Deleuze e Guattari – representa um saber que lhe é suposto,

e, portanto, pelas conseqüências também específicas. Como um exemplo desse debate, ver aquele que Orlandi realiza ao formular o conceito de “historicidade” (cf. 1996, p. 52 e segs.).

¹² Fragmento extraído da música “Língua” desse cantor e compositor.

¹³ É evidente a ligação em vários aspectos entre a concepção do modelo e a cultura européia, especialmente a francesa. Cientes das diferenças que esses aspectos guardam com relação ao funcionamento do quadro no Brasil, não consideramos relevante realizar possíveis comentários porque o que aqui focalizamos é o valor simbólico que o quadro em funcionamento dá a cada uma das línguas.

¹⁴ Para as alusões e citações realizadas neste parágrafo, cf. Gobard, 1972, p. 59-60, e Deleuze e Guattari, 1977, p. 36-37.

emprestado ou atribuído simbolicamente por um sujeito social. Dessa forma, as diversas línguas se situam cada uma em relação às outras e todas elas se organizam em relação à vernácula, prometendo alguma coisa que esta ou alguma daquelas não oferecem isoladamente. Acreditamos que tais relações nos permitem ver o modelo ou quadro tetralingüístico em funcionamento.

De nossa perspectiva, esses lugares estariam designando as diferentes esferas do que Fanjul denomina “ilusão de complementaridade” (1996). Por isso, em cada formação social, a distribuição das línguas que ocupam os referidos lugares é específica e mostra expressivamente o próprio relacionamento que elas mantêm entre si. Em razão disso também, esclarecem Deleuze e Guattari, essa distribuição varia em uma mesma formação social de uma época para outra.¹⁵ As entradas e saídas, os deslocamentos que tais distribuições e redistribuições provocam contribuem a mostrar o jogo de forças que impera no espaço da linguagem. Nesse sentido, nos capítulos 1 e 2 desta primeira parte teremos ocasião de ver o modelo, tal como o interpretamos, em funcionamento.

Seria preciso, no entanto, designar melhor o que põe em funcionamento tal “ilusão de complementaridade”, e, nesse sentido, com base ainda na interpretação que do modelo fazem Deleuze e Guattari, poderíamos inferir que esta se alimenta do princípio segundo o qual “o que pode ser dito em uma língua não pode ser dito em outra” (1977, p. 37), sendo que o conjunto do que pode e do que não pode ser dito não “varia necessariamente segundo cada língua e as relações entre essas línguas” (ibid.). Da nossa perspectiva, que é discursiva, esse conjunto depende da relação que uma língua em funcionamento tem com um interdiscurso e, também, com a *lalangue*, isto é – de acordo com Milner (1987) –, com o registro que consagra a língua ao equívoco e com a forma singular em que esta o produz para cada sujeito.

¹⁵ Cf. Deleuze e Guattari, 1977, p. 46-47.

No modelo, o jogo de línguas visa, portanto, algo que não pode ser alcançado por nenhuma delas isoladamente, mas – como diz Benjamin (1969), num artigo clássico sobre a tarefa do tradutor – pela “totalidade de suas intenções reciprocamente complementares”. Como uma força que puxa em direção à plenitude ou à “totalização” entre línguas sempre incomensuráveis, a concepção benjaminiana dá sentido à referida busca de complementaridade, e consegue imprimir movimento ao quadro do que Gobard denomina funções.

Encontramos, com frequência, uma manifestação de tal busca de plenitude nas concepções e políticas multilingüísticas de ensino de línguas estrangeiras; no entanto, sua mais clara representação talvez esteja na ilusão e na vontade da figura emblemática do poliglota. As considerações que Coracini faz no campo da Lingüística Aplicada, de uma perspectiva psicanalítica, vêm confirmar nossa hipótese. A autora observa que os casos em que “aprender línguas desempenha uma forte atração” podem ser explicados como “o desejo do outro, desse outro que nos constitui e cujo acesso nos é interdito, esse outro que viria completar o um” (1998, p. 9). Trata-se claramente de um “desejo de plenitude” e isto explica – segundo a autora – “a vontade sôfrega de alguns em aprender línguas estrangeiras”. Essa vontade pode assumir duas modalidades: há aqueles que se lançam, “de forma compulsiva, na aprendizagem de várias línguas, uma após a outra, sem chegar a ‘dominar’ nenhuma”, enquanto outros se contentam apenas quando alcançam “um nível de excelência tal de modo a ser confundido com um falante nativo” (ibid.).¹⁶

¹⁶ A pesquisadora faz essa observação citando Prasse, J. “O desejo das línguas estrangeiras”, in: *Revista Internacional*, ano 1, n. 1. R.J., Paris, Nova York, Buenos Aires: Companhia de Freud (1997, p. 72).

Serve como exemplo da vontade poliglota de que falamos o caso de Carlos V, rei da França no século XIV. Como observa Matamoro (1998), este,

[...] con sus ambiciones de emperador europeo, dará el ejemplo de poliglosia imperial, a partir del francés aprendido en la etiqueta de Borgoña, el latín del derecho, el alemán como idioma paterno y el ecuménico español (p. 10).

Existe ainda outra figura – como observa a própria Coracini – que ilustra essa busca de plenitude de que falamos: a daqueles que colecionam palavras ou expressões e as acumulam sem dominar nenhuma língua ou, apenas, tagarelando fragmentos delas. Trata-se de uma espécie de caricatura do poliglota. Há nesses casos uma ilusão parecida à que descrevemos e um gozo particular em juntar tais palavras e expressões como se fossem peças preciosas que garantem a quem as possui a imagem de homem culto, erudito e refinado.

Embora concordemos com as reflexões da pesquisadora, consideramos pertinente esclarecer que não se trata de um “puro desejo”, pois este está submetido, como veremos em nosso trabalho, às condições que impõe a história. Além disso, pensamos que esse desejo de plenitude se manifesta numa tensão entre a procura do “todo” e a busca do singular que cada língua, em seu funcionamento, promete a um sujeito.

Neste ponto, à luz do modelo tetralingüístico tal como o caracterizamos, passaremos a tratar de nossa finalidade mais específica: pôr em funcionamento tal modelo para determinar qual lugar ou quais lugares a língua espanhola ocupou e ocupa no quadro de línguas estrangeiras no Brasil e as diversas mudanças a que seu estatuto esteve submetido. Para tanto, com base em conceitos de Guimarães (1987), determinaremos duas “cenas”, para cuja demarcação julgamos pertinente pinçar dois enunciados do discurso do brasileiro acerca da língua espanhola, que apresentam – pela força da significação que concentram – suficiente valor dramático para marcar hiatos no emaranhado das redes de uma memória.¹⁷ A seguir, trataremos da primeira de tais cenas, o que nos levará a diversas considerações.

¹⁷ Ao falar de cenas, inspiramo-nos no conceito de “cena enunciativa” que Guimarães emprega para interpretar fenômenos da mudança lingüística. Nessa perspectiva,

[...] o lingüista deve tomar enunciações que se tenham dado em tempos distantes e que evidenciam uma mudança como se fossem enunciações que se dessem uma após a outra. Neste sentido o lingüista dramatiza o uso lingüístico em cenas com função metodológica (1987, p. 172).

Tentaremos aqui apreender a mudança na história de uma relação, mediante o confronto de enunciados e da análise das respectivas cenas de enunciação (ibid.).

A primeira cena.

Fundação e rotinas de uma memória

Para determinar as dimensões desta primeira cena, que se estende no Brasil até inícios dos anos 90, guia-nos o enunciado com que o brasileiro freqüentemente se posicionou diante da língua espanhola: “Estudar espanhol?! Precisa mesmo?” Interpretaremos tal enunciado como um sintoma da relação que esse sujeito estabeleceu com essa língua historicamente, relação que nos permitirá levantar, a partir do modelo tetralingüístico que apresentamos na Introdução a esta parte, uma primeira hipótese.

Começaremos, portanto, com sua enunciação e, sempre que for preciso no percurso deste longo trajeto, nos deteremos em função de ir traçando de forma mais imediata nosso roteiro.

1. A enunciação de uma primeira hipótese¹

Precisamos dizer que historicamente, com relação às línguas estrangeiras no Brasil, não constitui uma tarefa fácil localizar a língua espanhola em algum dos espaços simbólicos designados pelo modelo tetralingüístico que apresentamos na Introdução a esta primeira parte. Durante muito tempo ela ocupou o lugar de uma língua que, por ser “muito próxima” do português, era fácil, sendo seu estudo não necessário. Nesse sentido, o imaginário através do qual o brasileiro se relacionou com essa língua pode ser representado por meio da seguinte seqüência: “espanhol - língua parecida - língua fácil”.

¹ Para uma primeira versão inicial desta hipótese, cf. Celada, 2000.

O efeito de proximidade dado pela específica relação entre as materialidades das duas línguas de origem latina – espanhol e português do Brasil – contribuiu a produzir um “efeito de transparência” que se associou ao referido menosprezo da necessidade de submeter-se ao estudo da língua espanhola. Nesse sentido, inclusive, é possível afirmar que, em muitos casos, o espanhol se apresentava, mais do que como uma língua estrangeira, como uma “versão”, ora “mal falada” (*sic*), ora “mais formal”, do português do Brasil. Em síntese, e de uma forma geral, podemos dizer, com relação ao estatuto dessa língua no Brasil, que não lhe era suposto um saber e, por isso, o enunciado possível na boca de não poucos brasileiros até o início da década de 90 era: “Estudar espanhol?! Precisa mesmo?”²

A regularidade que observamos nessa relação sofre uma interrupção nas décadas de 40 e 50, décadas nas quais essa língua, como veremos em detalhe, passa a integrar o currículo escolar. No entanto, essa interrupção não chegará, segundo nos parece, a ter um peso que marque e modifique a relação mais geral que o brasileiro teve com o espanhol durante o século passado. Determinará, sim, paixões individuais e, também, os vínculos que alguns grupos com essa língua estabeleceram, sobretudo em faixas geracionais das referidas décadas.

Já com relação a circuitos mais restritos, é necessário reconhecer que, em determinadas épocas (em alguns casos, coincidentes com as das décadas mencionadas), o espanhol ocupou no Brasil um papel especial: o de uma “língua de leitura” em várias áreas do conhecimento. Como observa Antonio Candido, no caso de sua geração, o espanhol chegou a ocupar o lugar de uma língua que **auxiliava** na leitura de textos relevantes, dos quais não havia tradução para o português. Em seu artigo “Os brasileiros e a nossa América”, o estudioso faz uma afirmação que nos ajuda a comprovar o que dizemos:

² Num texto a que já fizemos referência na Introdução a esta parte, Fanjul, ao analisar a atitude de muitos argentinos, especialmente os portenhos – que “tendem a ver o português como um espanhol modificado” e que, portanto, pode ser aprendido “espontaneamente” – associa tal atitude ao que denomina “versão filogenética” da representação da língua do outro (cf. 1996). A observação cabe também em nosso caso.

Língua de cultura, o espanhol se tornou neste século indispensável aos brasileiros, que conheceram boa parte da produção intelectual de que necessitavam através da mediação de editoras da Espanha, Argentina, México, Chile, que nos traziam os textos dos filósofos, economistas, sociólogos, escritores (1993, p. 130).

Segundo o crítico, a bibliografia universitária das Ciências Sociais estava composta por livros em espanhol: as traduções do Fondo de Cultura Económica, no México, da Espasa-Calpe, na Espanha, e da Losada, na Argentina. De fato, chega a afirmar que o ensino superior dos anos 1940 a 1960 teria sido praticamente impossível sem essas traduções (ibid.). E, nesse mesmo sentido, em um boletim de 1994, editado em São Paulo e dedicado à celebração do aniversário do Fondo de Cultura Económica do México, vários intelectuais brasileiros mostravam-se agradecidos pelo fato de essa editora ter dado acesso, a toda a sua geração na Universidade, a obras em idiomas que não comandavam – no caso, referem-se explicitamente ao alemão e russo –, assim como a traduções de originais cuja leitura, embora lhes fosse acessível, dependia de livros de difícil alcance.³

Essa manifestação nos autoriza a dizer que o espanhol funcionou para alguns brasileiros como **língua auxiliar** ou **instrumental** e nos leva a observar, com relação a nossa hipótese, que era aos grandes autores e não à língua que algum saber era atribuído, pois, graças a sua transparência, ela era usada apenas como um verdadeiro instrumento, como uma “língua ponte”, sem ser em si mesma, necessariamente, alvo de interesse e de “cultivo”.

Voltando, agora, à qualificação que Candido atribui à língua espanhola no fragmento que citamos acima, referindo-se a ela como “língua de cultura”, seria possível observar que tal atribuição poderia dar margem a se pensar que a língua espanhola teria ocupado, na terminologia de Gobard (1972), o lugar de uma “língua referencial” no Brasil. Isso, de fato, derrubaria nossa própria hipótese: a de que o espanhol não foi uma língua à qual fosse atribuído um saber pelo qual valesse a pena o esforço de submeter-se a seu estudo. No entanto, parece-nos que o referido valor

³ Cf. Boletim informativo do Fondo de Cultura México-Brasil. São Paulo, 1994.

instrumental não basta para afirmar que essa língua tenha chegado a ocupar simbolicamente esse lugar, que implicaria, acompanhando com rigor a análise que Deleuze e Guattari fazem do modelo tetralingüístico, abrigar a capacidade de operar uma reterritorialização cultural. Serve como confirmação do que pensamos que, para a geração de Candido, como ele mesmo afirmava em uma entrevista concedida a alunos da Carreira de Letras da Universidade de São Paulo em 1995, “estudar espanhol era impensável”. E imediatamente acrescentava que essa “é uma preocupação absolutamente nova, que corresponde a estes tempos”. Através dessa alusão, Candido fazia referência à mudança na relação do brasileiro com o espanhol, mudança que – como teremos ocasião de ver na análise da segunda cena – começa nos 90.⁴

Nesse mesmo sentido, é interessante destacar que existiam algumas universidades dedicadas à formação de professores e pesquisadores em letras em espanhol, mas também aí, devido fundamentalmente ao desenvolvimento dos estudos lingüísticos, ratificava-se essa visão de língua. De acordo com observações da Área de Espanhol do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, apresentadas em um seminário organizado em 95 por esse Departamento, historicamente, o sentido de ensinar essa língua se inseriu “numa tradição que, dentro de um projeto humanístico, via a língua como um meio de acesso aos ‘bens culturais’ e, particularmente, à literatura”. E, como o mesmo documento observa, só os avanços nos estudos da lingüística viriam modificar essa atitude e promover o estudo da língua como um objeto em si mesmo.

⁴ A referida entrevista, inédita, foi dada para um grupo de alunos da graduação em Letras Espanhol (FFLCH-USP) em 4 de outubro de 1995. Com relação à citação que aqui fazemos, parece-nos necessário apresentar dois esclarecimentos. De um lado, levando em conta tudo o que será posteriormente desenvolvido nesta tese, julgamos necessário corroborar que o espanhol, de fato, foi e continuou sendo por muito tempo, como voltaremos a observar imediatamente, uma “língua de leitura”, inclusive em diversos âmbitos e não apenas nos mais restritos, como é o caso do circuito dos intelectuais a que acabamos de fazer referência. Alias, tratando-se da prática da leitura dentro do grupo das línguas neolatinas, isso não constitui dado extraordinário. De outro lado, com relação à afirmação de Candido – segundo a qual naquela época, para ter acesso à língua espanhola, “era impensável” estudá-la –, em função de preservar seu valor de verdade, sobretudo se pensarmos para além do plano da leitura, seria preciso vinculá-la quase estritamente ao universo cultural da geração à qual pertence o crítico.

Nesse contexto, embora isso ocorresse na prática de ensino da maioria das línguas, fica em evidência, mais uma vez, que o objeto de amor transferencial, o suporte do suposto saber, de forma geral, não era a língua, mas o autor lido.⁵

E ainda no que tem a ver com esse papel do espanhol como língua auxiliar, cabe deixar claro – como acabamos de antecipar em nota de rodapé – que outras áreas do conhecimento, não apenas as humanas, e também outros circuitos da educação, como é o caso do âmbito do ensino secundário, se serviram de sua transparência em diferentes momentos desta que designamos como a primeira cena. Tudo isso alimentou uma espécie de prática “instrumental” que, ao mesmo tempo, contribuiu a confirmar a não necessidade de submeter-se ao estudo dessa língua. Esse fato, dentre outros que serão mencionados oportunamente, com certeza ajudou a que se configurasse uma “relação de familiaridade” com o espanhol, que com freqüência é invocada pelo brasileiro, saudoso de tangos, de boleros e até de velhos filmes produzidos na América Hispânica. No entanto, é preciso dizer que essa falta de necessidade de estudo, em vez de ficar limitada à habilidade da prática de leitura garantida pela específica materialidade da escrita, estendeu-se – como já adiantamos – à língua espanhola como um todo.

Retomando, agora, nossa hipótese – segundo a qual, historicamente, a língua espanhola teria sido objeto de uma “falta de atribuição de saber” no Brasil e isso decorreria da metonímia na qual entrou (espanhol - língua parecida - língua fácil) –, começaremos por estabelecer uma relação com o funcionamento de um **lugar-comum**. Isto é, vamos analisar a consistência de estereótipo que tomou esse imaginário de semelhança e facilidade com que o brasileiro se relacionou com a língua espanhola – e, em parte, ainda se relaciona, pois, como veremos, esse estereótipo continuará tendo um certo peso na segunda cena, a que denominamos

⁵ Para reforçar a importância da afirmação realizada nesse documento (inédito) é preciso esclarecer que a Área de Espanhol da USP constitui um centro de hispanismo de relevo. No capítulo 2, teremos ocasião de voltar a isto em detalhe e, inclusive, exemplificar com seu caso o lugar que na Universidade teve o estudo da língua espanhola.

“atual”. De fato, vamos encontrar uma síntese significativa de tal estereótipo nos quadrinhos que apresentamos a seguir e que correspondem a uma matéria do final dos anos 90.

2. No circuito geral: um estereótipo em funcionamento⁶



Os quadrinhos de que partimos para realizar a análise do que consideramos um “lugar-comum” ou “estereótipo” no imaginário do espanhol por parte do brasileiro foram extraídos da matéria “Olá, vizinhos”, publicada em número relativamente recente de uma revista popular.⁷ Eles nos permitirão designar a imagem estereotipada à qual nos referimos, imagem que circulou – e, como veremos no capítulo 2, ainda circula no Brasil.

Na perspectiva assumida por essa matéria e pelos quadrinhos que a ilustram, parte-se da idéia de que o espanhol e o português são línguas muito parecidas e, a partir dessa premissa, qualifica-se e quantifica-se a semelhança recorrendo a estudos lingüísticos que afirmam que 90% das palavras de cada uma dessas línguas têm equivalentes idênticos ou muito parecidos na outra. Imediatamente, passa-se a delimitar a diferença: o “problema” – continua o raciocínio – está nos 10% restantes,

⁶ Para desenvolver boa parte deste item nos apoiaremos na pesquisa e análise que expusemos em textos prévios (cf. “Acerca del gesto que fundó una manera de interpretar la lengua española en Brasil”, incluído no texto de Celada e Maia González, “Los estudios de lengua española en Brasil”, in: *Abelh. Suplemento: El hispanismo en Brasil*, 2000, p. 35-58; e “Fundación y rutinas de una memoria”, incluído no texto de Celada e Maia González, 2002).

⁷ Trata-se da revista *Veja*, São Paulo, a. 31, n. 36, de 9 set. de 1998, p. 106-107.

pois nesse espaço “escondem-se” os vocábulos conhecidos como “falsos amigos”. Tal diferença está fundamentalmente instalada, portanto, no plano lexical e mais precisamente nesses cognatos que, quando desconhecidos, encobrem a possibilidade de “engano”: por sua aparência – que dessa mesma perspectiva se define como “falsa” – podem prestar-se a mal-entendidos.

O sujeito implícito em tal concepção – de acordo com reflexões de Mannoni – é o de “cada um de nós”, sujeitos da linguagem que, por efeito do imaginário que nos leva a acreditar que ter acesso a uma língua é “ter acesso às palavras”, acreditamos ser capazes de alcançar o “domínio” dela mediante o de seu vocabulário (1982, p. 84). Tal imaginário tende, pois, a reduzir a língua e a linguagem a uma nomenclatura (cf. id, p. 79). Nesse sentido, voltando aos quadrinhos iniciais, podemos observar que eles produzem uma caricaturização de tal sujeito, pois se trata de um “turista” que, se contasse com uma espécie de “dicionário de bolso”, teria a possibilidade de controlar a produção do mal-entendido, a ambigüidade e todas as outras representações que do equívoco, constitutivo do funcionamento da língua, projeta o imaginário do sujeito da linguagem.⁸ O efeito conseqüente é a ilusão de que a diferença entre a língua espanhola e o português é facilmente “contornável”. Nesse sentido, a partir de formulações realizadas por Pêcheux, podemos designar esse sujeito como um **sujeito pragmático**; isto é, “cada um de nós, os ‘simples particulares’” que – urgidos por uma imperiosa necessidade de homogeneidade lógica – enfrentamos uma língua como “um conjunto de coisas-à-saber que expressa um mundo semanticamente estabilizado”.⁹

Talvez possa parecer injusta a aplicação dessa análise à expressão de uma visão que, sobre a língua espanhola, se formula a partir da posição do que poderíamos denominar “senso comum”. Mas, neste ponto, devemos reconhecer que explicitamos o conceito de sujeito e de linguagem implícito nos quadrinhos que ilustram o

⁸ Para a concepção do equívoco como fato estrutural implicado pelo registro do simbólico, cf. Milner (1987), Gadet e Pêcheux (1984, especialmente p. 62-66) e Pêcheux (1990b, p. 50-53).

⁹ Cf. Pêcheux, 1990b, especialmente p. 33, 54-55.

referido artigo de divulgação – um dos tantos que, na mídia, apresentam (ou apresentavam) pesquisas sobre o atual estatuto da língua espanhola no Brasil – para servir-nos do efeito de ampliação e exagero que implica a caricatura por eles explorada. Tal efeito outorga clara visibilidade ao que consideramos um estereótipo, um clichê ou um lugar-comum – de acordo com definição que do conceito faz Leandro Ferreira: um automatismo, “uma verdadeira injunção do dizer”.¹⁰ É a constituição deste que nos propomos estudar neste capítulo, não sem antes esclarecer que a necessidade de designá-lo obedece a duas razões fundamentais.

A primeira delas tem a ver com que pensamos que a concepção implícita nesse lugar-comum acaba propiciando e alimentando o que, no próximo item, definiremos como “ilusão de competência espontânea”, posição que, de forma geral caracterizou (e, em parte, continua caracterizando) a relação do brasileiro com a língua espanhola. A segunda das razões que nos levam a realizar tal designação tem a ver com que essa imagem estereotipada da língua espanhola excede o âmbito dos referidos artigos de divulgação e aparece, também, ainda hoje, no âmbito da academia, como veremos mais adiante.

Passaremos agora a analisar uma expressão fundamental do funcionamento desse lugar-comum vinculado à falta de atribuição de um saber à língua espanhola: a posição-sujeito passível de ser detectada quando o brasileiro se depara com a possibilidade de realizar produções em espanhol, tanto em situações de aprendizado quanto em situações de imersão ou de simples entrada em contato e interlocução com um hispano-falante no Brasil. Posteriormente, à luz dessa análise, faremos uma primeira interpretação acerca do funcionamento do portunhol – uma língua, como veremos, especialmente “famosa” no Brasil –, que consideramos como expressão ou manifestação mais evidente dessa posição discursiva.

¹⁰ Para as associações entre estes termos (estereótipo, clichê e lugar-comum), estamos nos servindo do artigo de Leandro Ferreira “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 (org.), 1993, p. 69-79. No caso, a citação que realizamos corresponde à página 70.

2.1. A análise de uma posição simbólica: “a ilusão de competência espontânea”¹¹

Aqui será preciso fazer um breve rodeio teórico. Do ponto de vista da AD, no espaço da língua materna ou vernácula funciona uma “ilusão de sujeito” que se realiza por dois esquecimentos. Segundo a interpretação que Orlandi faz das observações de Pêcheux (especialmente, 1988), do primeiro deles “se origina a ilusão do sujeito ser fonte de seu discurso”; do segundo, “a ilusão da realidade do seu pensamento”, cujo pressuposto é: “o que eu disse só pode significar X” (1988, p. 107-8). É nesse segundo esquecimento, então, que se origina essa ilusão de transparência do sentido, na qual se inscreve, acompanhando ainda o raciocínio de Orlandi, a “estabilidade referencial” (id., p. 108). Isso, que pode ser chamado de “impressão de realidade”, tem a ver – segundo elaborações de Serrani-Infante – com que o locutor “sabe o que está dizendo”, “sabe do que está falando” (1997b, p. 72).¹²

Em síntese, o que faz com que o falante se sinta origem e dono de seu dizer é a ilusão de que seu pensamento se refere ao mundo e de que a linguagem, ao reproduzir – quase calcar – o fio do pensamento, consegue expressar esse mundo. O funcionamento dessa ilusão produz o “efeito de exterioridade” da língua, pois esta se apresenta, para o sujeito, como exterior. É possível atribuir isso, com base nas reflexões de Lemos, ao efeito que a língua exerce sobre o sujeito ou, melhor ainda, à constituição do sujeito como efeito dessa língua.¹³ Considerando as elaborações que Melman faz à luz dos estudos da psicanálise, segundo as quais a língua materna

¹¹ Boa parte das formulações que exporemos neste item foram elaboradas em artigos prévios (cf. 1997 e uma segunda publicação aumentada: “Um equívoco histórico”, in: Indursky e Leandro Ferreira, 1999, p. 301-320).

¹² A autora se utiliza desses conceitos com o objetivo de colocar em xeque a concepção do “sujeito intencional como ‘dono’ de seu dizer”, que predomina na maior parte dos trabalhos dedicados ao estudo do que ela define como processo de enunciação em segunda língua (cf. 1997b, p. 73).

¹³ A importância de estudar esse efeito foi colocada por Lemos na mesa-redonda coordenada e organizada por Orlandi sob o nome: “Língua e Exterioridade na Análise do Discurso”, no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, em 8 de julho de 1994.

Com base em observações de Orlandi, é importante destacar ainda, quanto à natureza da subjetividade que tentamos designar, sua “relação constitutiva com o simbólico”: “se é sujeito pelo assujeitamento à língua, na história”, sintetiza a pesquisadora (2001, p. 100).

autoriza o locutor a falar como **mestre** (cf. 1992, p. 16), o saber que acabamos de designar seria efeito do exercício de tal mestria. Entretanto, segundo observações que o próprio autor faz com relação ao sujeito bilíngüe, a língua estrangeira vale como língua do **escravo** (ibid.).

Nesse sentido, se no espaço da língua materna ou vernácula o funcionamento da ilusão de transparência faz com que essa língua seja exterior ao sujeito, no caso da aquisição de uma língua estrangeira em situações formais de aprendizado, tal efeito de exterioridade exacerba-se, pois, capturado por uma posição de saber, que é o saber da materna, o sujeito fica “descentrado” diante do funcionamento da materialidade da outra língua. Nesse processo, a ilusão de “transparência pensamento-linguagem-mundo” (que faz parte da constituição da “ilusão de sujeito” de que falamos) é imediatamente afetada, visto que, por efeito do funcionamento dessa materialidade – que determina que a estrutura do pensamento não é passível de ser transportada diretamente de uma língua para outra –, o livre trânsito por essa tríade é interrompido e o aprendiz – como bem observa Revuz – “se encontra compelido a um verdadeiro trabalho de expressão, a um questionamento permanente sobre a adequação daquilo que diz àquilo que quer dizer”.¹⁴ E a distância entre a nova língua e a língua materna, como afirma Franzoni, provoca no aprendiz “a angústia legítima por não ‘saber’ se vai conseguir falar ‘x’”; angústia que, por sua vez, vai alimentar “a necessidade de controle do aprendiz sobre a língua-alvo” e, no professor, observamos nós, a preocupação de aconselhá-lo a “pensar” na outra língua ao falar ou escrever.¹⁵ Esse conselho, tão freqüente entre os professores, talvez constitua a representação mais direta da tentativa de querer suturar a quebra da ilusão da qual falamos.

¹⁴ In: Signorini (org.), 1998, p. 227.

Embora já estejamos nos servindo aqui de diversas designações teórico-conceituais do termo “língua materna”, pensamos que só na Introdução à segunda parte será necessário e relevante precisar seu sentido neste trabalho.

¹⁵ Para a citação de Franzoni, cf. 1992, p. 73.

No entanto, vários gestos do aprendiz, em geral, conseguem mostrar que ele continua se apoiando nessa ilusão constitutiva da produção discursiva em sua língua materna para falar na estrangeira. Dentre eles, aquele pelo qual traduz palavra por palavra, por efeito do imaginário que o leva a acreditar que ter acesso a uma língua é ter acesso às palavras. Nesse imaginário, como afirma Mannoni, o universo da linguagem coincide, como por direito, com o universo das coisas, até mesmo com aquelas que, sem existirem, têm o estatuto de coisas (1982, p. 84). Tal imaginário tende, pois, como já dissemos, a reduzir a língua e a linguagem a uma nomenclatura, a privilegiar o lexical, a procurar o sentido no âmbito dos referentes (cf. id., p. 79).¹⁶ Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que é justamente à mercê desse imaginário que ficam os primeiros gestos na prática de ensino-aprendizado de uma língua estrangeira, pois, no extremo inicial ou no limiar desse trajeto – como bem observa Lacan (cf. 1988, p. 228) –, prima “o papel imputado ao dedo indicador apontando um objeto” ou, se preferirmos, “a relação referencial nome-coisa”. No registro do imaginário do sujeito, isso corresponde justamente à relação palavra-coisa.

Ora, no caso do aprendizado de espanhol por brasileiros, os referidos gestos de apoio em sua língua ficam exacerbados a tal ponto que é possível dizer que o efeito de transparência produzido pela forma em que o espanhol soa (ou soou) para o brasileiro oculta a diferença e não oferece suficiente resistência para que o funcionamento da função egóica do registro do imaginário, que relaciona a tríade pensamento-linguagem-mundo, fique exposto a uma interrupção. Ao contrário, esse funcionamento acaba sendo alimentado e propiciado. Mesmo reconhecendo, sobretudo em um mundo caracterizado pelo atual processo de “globalização”, que a primeira aula de uma língua estrangeira não implica abordagem na estaca zero, no caso do espanhol para brasileiros, a proximidade lingüística e o modo como esta foi

¹⁶ Embora seja um erro reduzir a linguagem a esse aspecto – esclarece o autor –, é ele o que se apresenta para nós, sujeitos da linguagem, em primeiro lugar. E ainda acrescenta que ele não guarda lembranças no que se refere à aquisição da linguagem com relação à sintaxe e observa que, de fato, a criança nunca pergunta de forma espontânea alguma questão relativa a esta (id., p. 84 e 86).

tratada historicamente propiciam uma posição pela qual o sujeito do aprendizado sente-se no direito de apropriar-se espontânea e imediatamente da língua do outro. A proximidade, portanto, possibilitaria uma “ilusão de competência” sobre a outra língua, postura esta que fica mais ou menos relativizada de acordo com o funcionamento individual e singular de certos parâmetros.¹⁷

Fere-se, assim, uma espécie de regra elementar que pressupõe reconhecer a existência de discrepâncias lingüísticas, regra que deveria preceder todo processo de aprendizagem formal ou não de uma língua estrangeira. E, além disso, comete-se um excesso de confiança no funcionamento transparente da cultura estrangeira, sem mostrar a mais leve suspeita sobre a resistência ou opacidade que, de nossa perspectiva, implica a “alteridade discursiva”.¹⁸

Consideramos a posição simbólica que acabamos de designar como historicamente constituída; portanto, ela não é o produto de uma aberração ou de uma veleidade individual, mas o efeito daquela falta de atribuição de um “suposto saber” à língua espanhola no Brasil, que tentaremos não apenas provar como também interpretar à luz de uma perspectiva histórica e, sobretudo, à luz de um de seus efeitos: oportunol. Esta é a língua que a referida apropriação espontânea do espanhol por parte do brasileiro contribui para produzir, língua especialmente conhecida e famosa no Brasil.

¹⁷ Elaboramos o conceito de “ilusão de competência espontânea” levando em conta o de “sensação de competência”, tal como foi formulado no trabalho “Língua espanhola e língua portuguesa: transparências e estereótipos”. Este foi apresentado por Edinalva Rodrigues Paes, Lígia Costa Fontes, Leonardo Masutti, Diva Barros Arantes, Maria A. Rodrigues, Elaine C. Marconi e M. Isabel de Castro Lima, sob a orientação da Dra. Zoppi-Fontana, no painel “Espanhol e português: o jogo das transparências”, durante a I Jornada de Letras, organizada pelo Centro de Educação e Ciências Humanas do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos, em 24 de setembro de 1996.

¹⁸ Para o conceito de “alteridade discursiva”, cf. Serrani-Infante, 1997a; e, da mesma autora, “Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso”, in: Signorini (org.), 1998, p. 231-264.

Inspiraram a formulação dos dois “excessos” de que aqui falamos as definições de Greenblat para interpretar o fenômeno do encontro entre europeus e nativos do Novo Mundo por ocasião do descobrimento (cf. 1996, p. 135-137).

2.2. A língua espontânea: o portunhol

2.2.1. O espanhol imaginário

*Hombre, yo no sé por que te quiero
Yo te tengo amor sincero
Diz a muchacha do Prata
Pero no Brasil é diferente
Yo te quiero simplemente
Teu amor me desacata [...]*

Fragmento de “O samba e o tango”,
canção de Amado Régis¹⁹

Começaremos, então, por justificar o aspecto do portunhol que acabamos de destacar: sua popularidade, da qual quisemos deixar testemunho na epígrafe deste item citando o fragmento de uma conhecida canção brasileira. Talvez nos leve a enfatizar tal aspecto o fato de que não parece acontecer o mesmo, para além das misturas das línguas nas fronteiras, nos países hispano-americanos que rodeiam o Brasil. Tal é a força imaginária do portunhol neste país que ele chega a tornar-se o “original” da produção de paródias na mídia, espaço que, evidentemente, contribui a dar-lhe visibilidade e fama. Sirvam como exemplos: a história em quadrinhos “Los tres amigos”, dos cartunistas Angeli, Glauco e Laerte, que se uniram nos 90 para publicá-la semanalmente no suplemento “Folhateen” do jornal *Folha de S. Paulo*; as várias propagandas feitas em portunhol nos diversos meios: televisão, rádio, imprensa; as interpretações de personagens hispanos e, sobretudo, hispano-americanos feitas por atores brasileiros nas novelas da Rede Globo; e, também, certos textos escritos pelo humorista Jô Soares na revista *Veja*, além do portunhol com que ele brinca em seus programas de entrevistas na TV. A um de seus textos faremos referência em breve, pois nos servirá de apoio para a análise que, com relação ao portunhol, aqui nos propomos.

¹⁹ Essa música – famosa pela interpretação que, em seu momento, fez Carmen Miranda – foi recuperada por Caetano Veloso para abrir um show com canções em espanhol. Há uma gravação em CD ao vivo, de 95, que leva o nome desse espetáculo (*Fina Estampa*), São Paulo, Tempo Editora e Gra., distribuído pela Polygram do Brasil Ltda.

A verdade é que o termo “portunhol”, pelo fato de funcionar como uma espécie de “curinga” que circula e se desloca por diferentes espaços, refere-se a diversos objetos, dentre eles designa a língua de mistura – entre espanhol e português – nas diversas fronteiras do Brasil com os países hispano-americanos.²⁰ Por isso, “portunhol” pode designar tanto a língua dos hispano-falantes que moram neste país (à qual alguns dão o nome de “espagués”)²¹ quanto aquela produzida pela relativa audácia dos veranistas argentinos nas praias brasileiras ou, ainda, pela boa disposição dos anfitriões que aí os recebem.²² Pode designar também a modalidade

²⁰ Neste sentido, é preciso esclarecer que “portunhol” (designação construída com base em termos como “franglais” ou “spanglish”) não é o único nome possível: convive com “entreverado”, “brasileiro”, “fronterizo”, “carimbão”, “bayano”, dentre os principais. Alguns desses termos são mais comuns; outros, em compensação, mais regionais. Já no plano dos estudos da linguagem, como registra Gutiérrez Bottaro (2001), são vários os trabalhos realizados da perspectiva uruguaia sobre a realidade lingüística e sociolingüística da região fronteira Uruguai-Brasil, e, neles, esses nomes – que Behares (1985) designa como “populares” – foram propositalmente evitados por expressarem a confusão teórica que, segundo o pesquisador, também está presente no termo “dialeto”.

Como síntese do percurso que seguiram as denominações no plano teórico, parece-nos interessante recorrer à apresentação que o próprio Behares (id.) realiza. Segundo ele e focalizando exclusivamente essa perspectiva, a primeira designação é *El dialecto “Fronterizo” del norte de Uruguay*, título do trabalho inicial escrito por Rona em 1959 (Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias). Esse nome consegue ser superado nos trabalhos de Elizaincín e Behares (1981), Barrios et alii. (1982) e Elizaincín, Behares e Barrios (1987), dentre os principais, por meio da designação: “Dialectos Portugueses del Uruguay” (DPU) (Behares, id.). Esta última – continua o próprio pesquisador –, de um lado, elimina a simplificação do termo dialeto (em singular) e, de outro, explicita a base portuguesa originária dessas falas fronteiriças (id.).

Agradecemos especialmente a Gutiérrez Bottaro o fato de ter-nos facilitado os dados e a bibliografia que nos permitiram apresentar este breve comentário com relação ao tema.

²¹ Deixamos aqui registro dos que consideramos os principais movimentos migratórios ocorridos no Cone Sul, aderindo à precisa enumeração e referência que faz Perlongher em um artigo de 1984 publicado na revista *Tsé-Tsé* (2000, p. 254-259), “El portunhol en la poesía”. Segundo o autor, o portunhol, em primeiro lugar, procede do fluxo migratório espanhol que, no curso do amplo movimento de desterritorialização das massas européias, espalhou-se no Brasil (id., p. 254). Em segundo lugar, ele procederia do incessante fluxo de populações entre o Brasil e os países de língua castelhana que o rodeiam, sendo que uma parte desta população está formada por um exército nômade, uma massa de lúmpenes que se deslocam de um lado ao outro da fronteira (ibid.). E, a esses dois fenômenos, soma-se mais um, que, nesse mesmo texto de 84, o próprio Perlongher descrevia assim:

El reciente exilio masivo de uruguayos, argentinos y chilenos en el Brasil, consecuencia de las brutalidades dictatoriales, ha contribuido para reactualizar al portunhol [...] (ibid.)

Nesse último caso, pela procedência social e profissional dos imigrantes, ainda segundo Perlongher, o portunhol se tornou uma espécie de língua franca universitária ou intelectual (cf. ibid.).

Já a partir dos 90, como será mencionado no capítulo 2, muitas empresas espanholas ou de países hispano-americanos intensificaram suas relações com o Brasil e, inclusive, abriram filiais neste país, o que gerou outros movimentos de imigração. No entanto, nestes casos, não se pode falar de uma relação direta com o portunhol, pois neles se impõe uma relação diferente com a língua do outro.

²² É preciso esclarecer – pela enorme afluência de turistas argentinos às praias brasileiras dos últimos anos – que em tudo o que tem a ver com a oferta e comercialização de serviços (incluindo, por exemplo, cartazes e cardápios) o anfitrião brasileiro coloca à disposição “seu melhor espanhol” e, por isso, é possível achar

com a qual os brasileiros “dão um jeito” de comunicar-se com os hispano-falantes dentro ou fora do Brasil. Com frequência, o termo é utilizado ainda pelo próprio aprendiz para referir-se à língua que vai produzindo ao longo de seu processo de aprendizado. E, como observa Perlongher num artigo ao qual acabamos de fazer referência em nota de rodapé, a outra figura desse processo, o professor, geralmente enxerga o portunhol com horror e, a partir do polido e fixo esplendor de duas línguas constituídas, considera-o erro, isto é, interferência ou ruído.²³ Finalmente, já em outro nível de reflexão, aqueles pesquisadores que trabalham com o conceito de “interlíngua” fazem-no coincidir também com o de portunhol.²⁴

No presente trabalho não pretendemos analisar a pluralidade de objetos aos quais acabamos de fazer referência. No entanto, alguns deles estarão incluídos em nosso alvo, que é aqui o portunhol como a **língua espontânea** na qual, para o brasileiro, culmina a seqüência metonímica cuja representação começa com os termos: “espanhol - língua parecida - língua fácil”. No extremo inicial da seqüência, uma imagem do espanhol, ou melhor, um **espanhol imaginário**, uma língua fantástica, projetada pela fantasia do brasileiro, língua que torna (ou tornava) possível a pergunta contida no enunciado em que se apóia a determinação de nossa primeira cena: “Estudar espanhol?! Precisa mesmo?”. No outro extremo da seqüência: o portunhol, uma manifestação desse espanhol imaginário. A seqüência mostra uma gradação, na qual o espanhol – que chamamos de “imaginário” – representaria apenas “um grau a mais desse portunhol”, isto é, uma versão “mais correta” ou “mais séria” dessa língua. Temos nessa seqüência um deslizamento metonímico que avança por meio de paráfrases que retomam e expandem cada elemento da cadeia e

cartazes com os seguintes anúncios: “Alquila-se casas” que, em espanhol, se resolveria como: *Se alquilan casas* e, em português, como “Alugam-se casas”; e “Alquila-se sombrilla / silla” que, em espanhol, seria *Se alquilan sombrillas / sillas* e, em português, “Alugam-se guarda-sóis / cadeiras”.

²³ Cf. “El portuñol en la poesía”, in: *Tsé-Tsé*, 2000, p. 254.

²⁴ Cf., por exemplo, Paes de Almeida, 1995, p. 17 e o artigo de Ferreira (in: Paes de Almeida, id., p. 39-40). Em um plano mais geral, é preciso esclarecer que – como coloca Maia González (1992) em um trabalho no qual desenvolve uma reflexão sobre o portunhol que retomaremos em breve – são vários os trabalhos que associam os fenômenos de mistura de línguas (classificadas como *pidgin* ou “crioulas”) ao fenômeno de aquisição de línguas primeiras e segundas.

que vão culminar no portunhol. Este é, portanto, uma **metonímia da língua do brasileiro** e, também, uma metáfora que está no lugar da língua espanhola. Nesse portunhol – pura expressão concentrada do gesto que, a partir da posição de “ilusão de competência espontânea”, dá corpo a uma linguagem –, o brasileiro se identifica como sujeito.

Ao pôr em funcionamento o portunhol, esse sujeito, sobre o fundo do “familiar” presente na percepção que ele tem do espanhol, deixa as marcas daquilo que detecta ou reconhece como estrangeiro. Esse jogo garante certa previsibilidade, rotina e ritmo de repetições, pois o espanhol imaginário implica também uma imagem cristalizada da língua do outro, que fica alimentando uma versão estereótipo na produção do portunhol, versão esta que chega a funcionar como “original” de paródias na mídia. Ao mesmo tempo, com base em observações de Orlandi, é possível dizer que nessa língua, mesmo com um certo ritmo de repetições, não há estabilidade, nem legitimidade (já) construída.²⁵ Em síntese, o brasileiro – estando em sua língua e permanecendo nela – trabalha sua inscrição no espanhol e, por isso, o portunhol é uma língua na qual ficam inscritas as marcas da interpretação que ele faz da diferença entre sua língua brasileira e seu espanhol imaginário.²⁶

²⁵ Para as observações de Orlandi, cf. “O teatro da identidade – A paródia como traço da mistura lingüística (italiano/português)” (cf. Orlandi, 1996, p. 114-131). Para a citação que aqui fazemos, cf. p. 122. O texto foi republicado recentemente in Orlandi, 2002, p. 33-45.

²⁶ Cf. Orlandi, id., p. 121 e 123.

Se tomarmos uma frase proferida pelo ex-presidente Fernando Collor de Melo – *Duela a quien duela* –, à qual voltaremos imediatamente, pois se tornou antológica, poderíamos observar que muito provavelmente o que contribuiu para que fosse interpretada como um caso exemplar de portunhol foi o reconhecimento das marcas de ditongação presentes no verbo (absolutamente corretas no caso), por ser este um dos procedimentos típicos do portunhol. O fato deu pé para que Maia González combinasse o enunciado parodiado com este outro: *Viva la Cueca Cuela*, no título de um trabalho no qual a pesquisadora se colocava a seguinte questão: “¿Y qué hacemos con el portuñol?” (cf. 1992). De fato, o procedimento da ditongação na produção de portunhol por parte do brasileiro funciona como uma verdadeira “fixação”, que contribui à produção dessa versão estereótipo da qual falamos.

Em função ainda de oferecer mais uma amostra da popularidade do portunhol no Brasil, citaremos o fragmento inicial de uma propaganda de um banco brasileiro, escrita em portunhol, pois nele é possível comprovar a insistência nesse procedimento:

Para comieço de conviêrsa, el Bamerindus es el banco más atuante en el Mercosul (in: *Mercosul*, a. IV, n. 38, jul. 1995, p. 12-13).

Parece-nos que também é a essa falta de estabilidade e legitimidade que se refere Maia González quando, ao falar do portunhol – num texto que acabamos de mencionar em nota de rodapé –, conclui que se trata de uma espécie de **língua de cada um** e de **língua de ninguém** (cf. 1992, p. 22).²⁷ Para reforçar a afirmação, julgamos pertinente citar um dos textos que parodiam o portunhol, não apenas pelas interpretações que possibilita mas também por ter obtido grande eco entre os leitores, atingindo certo valor antológico. Trata-se do artigo do humorista Jô Soares, que leva como título a frase extraída de uma entrevista telefônica concedida em 1992 para a mídia argentina pelo então presidente do Brasil Fernando Collor. Este, no meio de sua argumentação, impôs uma condição: *Duela a quien duela*, que passou a ser considerada uma forma quase exemplar de portunhol.²⁸ O fato de a figura do presidente ter sido objeto de paródia e, portanto, de exageração grotesca contribuiu para que essa figura ficasse igualada à dimensão “de todo e qualquer brasileiro”. Por causa dessa igualação – que viria reforçar que o portunhol é “língua de cada um” e “língua de ninguém” –, podemos observar que o tom do texto oscila – como toda paródia – entre dois extremos: **impugnação** e **homenagem**.²⁹ Impugnação, porque implica uma crítica que exacerba a ignorância e ousadia de seu personagem – ainda mais por ser este o presidente da nação. Homenagem, porque implica a aceitação em cumplicidade, com tom complacente e de certo regozijo, de um modo de ser inevitável, de um traço de “identidade”.

²⁷ Talvez a afirmação de Maia González (cf. 1992, p. 22) também faça referência à já referida pluralidade de objetos que, de nossa perspectiva, o termo “portunhol” designa (cf. 1992, p. 22).

²⁸ Vale a pena, neste ponto, citar a introdução ao texto em portunhol, pois consegue mostrar seus próprios bastidores:

Pelo pequeno trecho que ouvimos da entrevista que o nosso querido presidente deu para a Argentina, pelo telefone e pela televisão, aliás, inaugurando um novo tipo de mídia, a fonevisão, pudemos perceber que realmente o nosso querido presidente fala várias línguas. Todas em português. Teve até “duela a quien duela” (*sic*). O resto da entrevista poderia perfeitamente ser mais ou menos assim (*Veja*, sem referência).

E, imediatamente, segue o texto. Nele, da perspectiva do sujeito que comenta o portunhol do qual o presidente da nação foi capaz, o fragmento paradigmático é apresentado no seguinte enunciado: “*Teve até duela a quien duela*”. O “até” reforça, no fio discursivo, a culminação do efeito de absurdo e de falta de verosimilhança em direção ao qual avança o enunciado imediatamente anterior. E esse sentido fica ainda reforçado por uma parentética “*sic*” que pode ser interpretada através da seguinte paráfrase: “embora possa ser difícil de acreditar, é assim mesmo”.

²⁹ Para a relação entre a exageração grotesca e a “impugnação” e “homenagem”, cf. Bakhtine, 1974.

Retomaremos essa questão – a da identidade ou, se preferirmos, a da subjetividade que está em jogo na produção de portunhol – no capítulo 4 da segunda parte, pois, nesse momento, estaremos em condições de avançar em nossa interpretação. No entanto, ainda em função de apresentar todos os elementos que julgamos necessários para que esta seja possível, será preciso analisar um outro aspecto presente na produção dessa língua de saída ou alternativa, por parte do brasileiro. Trata-se de um aspecto que se vincula, também, à definição de uma subjetividade: a relação que se estabelece entre esta e o outro (ou a língua do outro), a forma, enfim, em que tal subjetividade se expõe à alteridade.

Para tomar impulso, partiremos da afirmação que poderia ser feita, com respeito à produção de portunhol, de uma perspectiva dialetológica. Assim, tal produção poderia ser interpretada como uma forma de **nivelar duas línguas**: do mesmo modo em que, para dar um exemplo, ao se encontrarem dois falantes de diferentes variedades do português “nivelam” suas diferenças, o brasileiro, por meio do portunhol, faria a mesma coisa entre sua língua e seu espanhol imaginário. Tal consideração nos dará acesso a uma interpretação produtiva do que pode ser visto como uma reação quase utópica diante da condena babélica e, ainda, contemplar observações realizadas por Candido com relação ao portunhol.³⁰

³⁰ De acordo com a análise que do mito de Babel fazem Amati-Mehler, Argentiére e Canestri, o próprio relato do mito teria um aspecto “regressivo”, que cria a linguagem universal. Esta, existente em um estado primordial em que se falava apenas uma língua, adere ao referente em sua forma completa e original, de acordo com a concepção segundo a qual *nomina sunt consequentia rerum* (1993, p. 5 e 15-16). Ao mesmo tempo, o próprio relato apresenta um viés “progressivo”: aquele pelo qual designa um estado presumivelmente infeliz no qual as línguas e as pessoas se multiplicam e se dispersam através do mundo por decisão divina, impossibilitados de se entenderem uns a outros (id., p. 16).

A projeção utópica implícita no primeiro viés permite, como ocorre nas fantasias e sonhos, a satisfação de um desejo, respondendo à ilusão com a consumação de um estado de plenitude: o *kairos*, segundo Kermode (1983), a estação plena de significação.

2.2.2. À luz de Babel

Tantos países, duas grandes línguas

Jorge De Senna (1988)

Da perspectiva que acabamos de antecipar, seria possível dizer, então, que com oportunhol o brasileiro tenta superar as barreiras que lhe impõe a diferença lingüística e, nesse sentido, mostra sua rebeldia contra a punição implícita na multiplicação das línguas, sem reivindicar a volta à original, que estaria no tronco inicial. A **utopia** que dá movimento ao gesto do brasileiro infringe a lei da separação entre as línguas e fica errando pelo **entremeio** no qual elas, para esse sujeito, se continuam e se separam.³¹ Tentaremos, agora, explorar a interpretação mítica ao colocá-la em contato com outros enunciados.

Em função de avançar no sentido do objetivo que acabamos de enunciar, nos servirá de ponto de partida e de elaboração uma observação de Candido, da qual, em diversos momentos de nosso trabalho, iremos nos distanciando clara e abertamente. Segundo o crítico, “ainda hoje, se for, por exemplo, à Bolívia, um brasileiro se esforçará por falarportunhol, enquanto um boliviano no Brasil falará tranqüilamente o seu bom castelhano” (1993, p. 130). O autor, que está especialmente preocupado por definir a maneira em que “os dois grandes blocos lingüísticos da América Latina” pensaram um no outro e viram um ao outro, serve-se dessa diferença de atitude diante da língua como fundamento para falar de uma “relação assimétrica” (cf. *ibid.*). Em sua argumentação, essa assimetria aparece principalmente vinculada à diferença na importância das duas metrópoles colonizadoras: Espanha e Portugal. E essa diferença conta a favor da Espanha, que, em certo momento, foi “potência européia decisiva”, sendo sua cultura de peso na civilização do Ocidente (*ibid.*). Entretanto, opina Candido, Portugal foi sempre um estado marginal sem presença

³¹ Por enquanto, nos limitaremos a designar a relação entre as línguas que nos ocupam como um entremeio, só na Introdução à segunda parte nos ocuparemos de explicitar o conceito que está em jogo.

ponderável nos centros de civilização (cf. *ibid.*). A análise desses fatores leva o autor a concluir que “o espanhol tende a supervalorizar sua cultura e impor a sua língua, enquanto o português aprende docilmente as dos outros” (*ibid.*) (destaques nossos).

Sem que seja nosso intuito analisar o gesto do hispano-americano nem comparar as atitudes de um e outro latino-americano, parece-nos relevante explorar a idéia presente no texto de Candido, segundo a qual o português seria fruto de uma atitude “dócil” por parte do brasileiro diante da cultura dos outros, sendo que não somos da idéia de que essa postura possa afiliar-se àquela que caracterizava o colonizador. De fato, no capítulo 4 da segunda parte, a história que da “língua brasileira” analisaremos, com base em reflexões de Orlandi (1994), colocará em xeque a afirmação do estudioso a esse respeito. Por isso, deixamos claro neste ponto que apenas nos servimos da menção de “docilidade”, mesmo que provisoriamente, para, depois, chegar a outra conclusão.³²

Muitos, de fato, poderiam oferecer contra-argumentos ao dizer que o comportamento lingüístico descrito por Candido é uma conseqüência lógica do fato de que, em geral, para um brasileiro é mais fácil entender a língua de um hispano-falante do que para este entender a língua daquele. Encontramos abundantes comentários que ratificam esse argumento, inclusive com relação à prática da qual já falamos: a da escrita e, mais especificamente, a da escrita literária.

Em um artigo de 1993, cujo título é “Abaixo Tordesilhas!”, Schwartz refere-se ao “clássico entrave de caráter lingüístico, que faz do castelhano língua mais acessível ao leitor brasileiro do que o português para o leitor hispano-americano” (1993, p. 186). Essa observação leva-o a concluir com convicção que aí “reside uma das barreiras que afastaram o leitor hispânico das obras escritas em português.” (*ibid.*). E isso foi – acrescenta – o que, de fato, aconteceu também com os críticos literários,

³² Como observaremos nesse mesmo capítulo 4, na discursividade que estamos considerando, há um apagamento: o do índio. Por isso, é importante deixar claro que estamos apostando na reação que a idéia de Candido provoca em nossa reflexão.

que, no Brasil, “debruçaram-se com muito maior curiosidade sobre a literatura de seus vizinhos do que aquela manifestada por estes em relação à brasileira” (ibid.).³³

Essa série de argumentos concatenados, que se baseia numa diferença relativa ao grau de “acessibilidade à compreensão da língua do outro”, vem se integrar em nossa reflexão. Por isso, se tentássemos aproveitar a consideração acerca da “docilidade” que Candido faz com relação à produção de portunhol por parte do brasileiro – depois de desvinculá-la da alternativa de que possa ser vista como “herança” do colonizador –, seria possível dizer que, por um jogo de antecipações sobre as representações de seu interlocutor – no caso, a imagem que o brasileiro acredita que o hispano-americano tem acerca do português que ele fala –, ele “espanholiza” sua língua e, assim, aproxima-se “docilmente” do outro.³⁴ No entanto, nesse caso, parece-nos imprescindível observar que tal reação não responde de forma necessária e unívoca a uma razão: a de ser dócil – e, muito menos, a de “aprender docilmente”. Tentaremos explicar-nos.

Para tanto, em primeiro lugar, é preciso lembrar que – segundo nossa hipótese – o portunhol representa ou representou para o brasileiro uma saída alternativa, justamente pela “não necessidade” que este sentiu historicamente de ter que aprender o espanhol, e, como tal, é uma língua à qual recorre não apenas quando seu interlocutor é um hispano-falante.³⁵ Além disso, a produção do portunhol supõe, de nossa perspectiva, uma alta concentração do **gesto** que, também, traz em si a corporalidade dos sujeitos, “enquanto posições simbólicas historicamente

³³ Nesse sentido, em um capítulo do livro *Mário de Andrade/Borges. Um diálogo dos anos 20* (1978), cujo objetivo é listar os “escassos pontos de contato efetivo” entre os cursos das literaturas brasileira e hispano-americanas, Monegal observa:

Também não esqueço que os brasileiros cultos freqüentam mais assiduamente e com maior proveito a literatura hispano-americana que seus colegas hispânicos a brasileira, devido à preguiça (ou incapacidade) de verificar se realmente o português é tão difícil de se ler (1978, p. 12-13).

E, imediatamente, acrescenta a seguinte parentética: “É infinitamente menos difícil que o francês para quem vem do espanhol, mas quem se atreve a protestar contra o imperialismo cultural galo?” (ibid.). No comentário há indícios dos respectivos lugares simbólicos que o francês e o português ocuparam (e ocupam?) para os hispano-americanos.

³⁴ Para o jogo de antecipações imaginárias na interlocução, cf. Pêcheux, 1990a, p. 83-84.

³⁵ No entanto, é preciso esclarecer que, quando essa oportunidade aparece, ele sempre a aproveita.

constituídas”; em nosso caso, trata-se da que aqui definimos como “ilusão de competência espontânea” sobre a língua do outro, pois leva o brasileiro, justamente, à apropriação espontânea dessa língua estrangeira.³⁶ Na seqüência instalada por tal linha de sentidos, é possível concluir que o brasileiro não estaria assumindo seu lugar de “estrangeiro” com relação à língua espanhola e, portanto, não estaria reconhecendo a necessidade de subordinar-se à lei de uma diferença. Parece-nos que esse fato se relaciona com a atitude de um **insubordinado**, de um **insumisso**, e não com a referida postura “dócil”.

Para explorar a idéia de “insubordinação”, achamos conveniente apoiar-nos em formulações de Melman das quais já nos servimos neste mesmo capítulo. Segundo ele, lembramos, um dos traços responsáveis pelo “uso dessimétrico” da língua materna e da língua estrangeira no sujeito bilíngüe é que aquela vale como “língua do mestre” e esta como “língua do escravo” (cf. 1992, p. 16). Submeter-se ao aprendizado de uma língua estrangeira implica submeter-se, na maioria dos casos, a uma relação de sujeição, de dependência³⁷, pois – como confirma Revuz, ao dizer que “a aprendizagem de línguas ‘estrangeiras’ se destaca primeiramente pela sua taxa de insucesso” – poucos são os que conseguem o arrebato, o encantamento e a liberdade de deslizar por ela.³⁸

Neste ponto – em função, como dissemos, de deixar estabelecida uma série de relações que serão recuperadas oportunamente –, podemos retomar a interpretação do portunhol como um gesto à procura de uma utopia translingüística em uma América Latina na qual o Brasil – parafraseando Mário de Andrade – seria um

³⁶ Para a citação que fazemos, cf. Orlandi (org.), 2001a, p. 9. Já nos referimos, em nossa Apresentação, ao conceito de “gesto de interpretação” tal como o formula a própria pesquisadora (1996). Em textos mais recentes – dentre eles, o que acabamos de citar –, ela estende esse conceito para falar de “corpo de linguagem” (ver também Orlandi, 2001, p. 17). No capítulo 4, essa questão será fundamental em nossa análise.

³⁷ Na Introdução à segunda parte, definiremos essa relação conceitualmente e a partir da perspectiva da AD que aqui adotamos.

³⁸ Para a citação de Revuz, in: Signorini (org.), 1998, p. 213.

estrangeiro enorme.³⁹ Tratar-se-ia de um **gesto de resistência**, uma reação diante do **fosso**, a metáfora explorada por Schwartz no texto que nos guiou, para referir-se à relação do Brasil com o resto da América Latina e vice-versa no que tem a ver, fundamentalmente, com aquilo que ele chama de “clássico entrave lingüístico” (1993, p. 186). À revelia das diferenças lingüísticas, a produção do portunhol por parte do brasileiro vai, então, na procura de uma língua que supere essa diferença e o aproxime do outro.

Nesse caso, no entanto, retomando o que já dissemos sobre o mito de Babel, não há um movimento de retração que volta à língua mãe – gesto esse que implicaria uma certa vontade purista. Há, como já observamos, uma tendência a errar pelo **entremeio** no qual o espanhol e o português, para cada sujeito brasileiro, se continuam e se separam. A fim de encerrar esta primeira aproximação à interpretação dessa mistura de línguas, vale a pena fazer uma última observação: o gesto do brasileiro acompanha a tendência utópica que encontramos no projeto do pintor argentino Xul Solar, que – como bem lembra, num outro texto, o próprio Schwartz – refletia a preocupação utópica da vanguarda dos anos 20 por idear novas linguagens ou renovar as existentes. A língua por ele inventada leva o nome de “*neocriollo*”: uma espécie de dialeto baseado no espanhol e no português, para ser usado na América Latina (cf. 1995a, p. 33).

Apresentada a análise do portunhol como expressão de uma posição-sujeito que denominamos “ilusão de competência espontânea” e exposta uma série de idéias que oportunamente serão reunidas, gostaríamos de retomar algo que já adiantamos: será possível reconhecer o funcionamento do estereótipo de língua – que detectamos ao interpretar as vinhetas de “O turista aprendiz” – em outras instâncias de uma

³⁹ Em abril de 1926, Mário afirmava: “no rincão de Sulamérica o Brasil é um estrangeiro enorme” (apud Schwartz, 1993, p. 185). É interessante observar que essa idéia de o Brasil ser estrangeiro na América Latina não parece permanecer. Seria possível dizer que, sobretudo a partir do assim chamado “Brasil Grande do Milagre” (cf. Bosi, 1995, p. 314), a relação com o resto dos países latino-americanos mudou. De fato, estes passaram a ver o Brasil como “el gigante vecino”. Consideramos importante deixar isso, ao menos, sinalizado.

discursividade sobre a língua espanhola. De fato, esse estereótipo estará presente em parte da reflexão desenvolvida na academia nos anos 1990 como efeito de um processo complexo, e nosso gesto de análise se propõe, retrospectivamente e à luz do peso desse efeito, destacar os aspectos que contribuíram para sua constituição. Para tanto, no início do item seguinte, passaremos a organizar nosso roteiro.

3. Outras instâncias de uma discursividade: sob o efeito de um pré-construído

Para poder estabelecer as relações necessárias, começaremos por observar que, pelo fato de estar vinculada à ciência, através da academia, uma das instâncias que aqui focalizaremos teve um papel fundamental no que se refere à constituição do gesto que fundou uma forma de interpretar a língua espanhola e que, como acabamos de observar, por efeito de um longo e complexo processo, chegou a atingir a forma de um estereótipo. Pensamos que nesse processo pesou muito o fato de um instrumento lingüístico afiliado ao referido gesto teórico de interpretação – o *Manual de Español* de Idel Becker – ter marcado com sua presença a prática pedagógica.

Neste sentido, também será importante aceder a outra instância, no caso, a que está vinculada ao Estado, por meio da escola. Para tanto, levaremos em conta a afirmação que Chagas apresenta num texto sobre a evolução do ensino das línguas no Brasil, pois, de acordo com ela, tal evolução se confunde com a própria história da escola secundária brasileira (cf. 1979, p. 103). Por isso, focalizaremos em nosso trabalho o fato significativo de que a língua espanhola apareceu, por primeira vez, como disciplina de ensino obrigatório no currículo da escola secundária na década de 40. Permaneceu nessa condição durante um período que não chegou a completar vinte anos, sendo de um ano letivo o tempo total destinado a seu estudo, com uma carga horária de duas horas semanais. Depois disso, salvo iniciativas oficiais localizadas (sobretudo nos estados do Sul e fronteiriços, além do estado do Rio de

Janeiro⁴⁰), só no último decênio do século XX seria alvo de um projeto que ainda aguarda, como veremos no segundo capítulo desta primeira parte, para ser implementado.

Na época em que o espanhol foi objeto de ensino obrigatório na escola secundária, consagrou-se uma forma de ensinar essa língua, pois o instrumento fundamental foi, justamente, o *Manual de Español* de Idel Becker. Tal instrumento, verdadeiro paradigma dessa prática, foi o mais importante e, em certos momentos, o único, até entrarem no mercado outros materiais.⁴¹ Sendo sua primeira edição de 1945, o *Manual* se afiliava, como já antecipamos, a uma linha de estudos desenvolvida na academia, linha esta que implicava, com relação ao respectivo estágio de evolução dos estudos lingüísticos sobre as línguas em geral (inclusive sobre o espanhol) no Brasil, uma certa adequação. De fato, ao submetê-lo à correspondente análise, será possível colocá-lo em relação com estudos realizados na década de 30, na linha da filologia, por Antenor Nascentes. Dessa forma, já na instância da academia, assistiremos à produção do gesto que, apoiado num dispositivo teórico, marca uma autoria dentro da ciência da linguagem (Orlandi, 1997).

Nesse momento, do ponto de vista epistemológico, será possível identificar o conceito de sujeito e de língua implícitos nos referidos estudos com imaginários lingüísticos do sujeito aprendiz (ou do simples sujeito da linguagem), o que nos permitirá falar da expressão de uma **filosofia espontânea** (cf. Pêcheux, 1988). Nesse sentido, teremos ocasião de detectar a passagem de manifestações que atribuem “semelhança” e “facilidade” à língua espanhola da posição do sujeito comum ao campo da reflexão sem serem submetidas, para tanto, à elaboração teórica. Elas entrarão nessa instância de discursividade como o “impensado” que preexiste ao sujeito da enunciação; passarão por efeito do funcionamento de um **pré-**

⁴⁰ Cf. *Datos y cifras. Informe sobre la enseñanza del español en Brasil*. (1998, p. 9-10).

⁴¹ Nesse sentido, Amaral observa que “quem não estudou, na época, com o professor Becker estudou, certamente, com seu *Manual de Español*” (1995, p. 29).

construído.⁴² É sob tal regime que se consolidará o que, com base em Orlandi, estamos designando como **gesto de interpretação**; é sua constituição a que nos propomos, aqui, analisar.⁴³

A observação que acabamos de fazer nos permite concluir que é sob efeito do funcionamento desse mesmo **pré-construído** que operam o enunciado “Estudar espanhol?! Precisa mesmo?”, a posição simbólica que denominamos “ilusão de competência espontânea” e o lugar-comum vinculado a esse enunciado e a essa posição. De fato, o que até aqui fizemos foi focalizar uma das instâncias pelas que passa a discursividade que opera sob tal efeito. Daqui em diante, como acabamos de anunciar, será a vez de revisar as instâncias ligadas à academia e à elaboração de instrumentos lingüísticos filiados a suas linhas de reflexão. Pelo fato de tais instrumentos serem fundamentais na prática de ensino de espanhol, também trabalharemos no espaço do Estado ao apresentar fragmentos das diretrizes curriculares. Nesse sentido, sobretudo num desses instrumentos, poderemos detectar o funcionamento de uma espécie de “original” da versão exagerada em que terminou a imagem estereotipada que sobre a língua espanhola observamos ao analisar a matéria de divulgação, ilustrada pelas vinhetas de “O turista aprendiz”.

Assim, no intuito de traçar o percurso que realizaremos pelas referidas instâncias, começaremos por considerar a circulação desse estereótipo em trabalhos dedicados a refletir sobre o funcionamento da língua espanhola no âmbito da academia na década de 90, pois ele será – para nós – uma pista que nos convidará a rastear, em primeiro lugar, o processo de **congelamento** de uma interpretação que ficou isenta de ser submetida às devidas reavaliações, tanto nos trabalhos acadêmicos quanto na prática de ensino. Em segundo lugar, rastaremos a história desses estudos acadêmicos relativos à língua espanhola, buscando determinar o processo de

⁴² Cf. Pêcheux, 1988, p. 99 e 102. É preciso esclarecer que Pêcheux realiza as formulações que citamos a partir de suas reflexões a respeito do clássico de Frege, “Sobre o sentido e a referência” (1978), e com base em críticas que Henry (1992) faz à noção de pressuposição de Ducrot (1987).

⁴³ No início de nossa Apresentação falamos de “gesto de interpretação”, servindo-nos, para tanto, das formulações que Orlandi (1996) realiza a partir da definição de “gesto” de Pêcheux (1990a).

constituição do gesto que fundou uma forma de interpretar essa língua. Por fim, para encerrar o capítulo da primeira cena, faremos uma breve consideração acerca do estatuto do espanhol no currículo da escola secundária ao longo do período que analisamos.⁴⁴

3.1. A circulação no circuito dos estudos lingüísticos

Como uma primeira prova do que aqui dissemos com relação a que o estereótipo de língua espanhola – que apresentamos ao analisar as vinhetas do turista aprendiz – excedeu, em sua circulação, o âmbito dos artigos de divulgação, podemos considerar o fato de que a matéria introduzida por essas vinhetas citava “estudos lingüísticos” para afirmar que 90% das palavras do espanhol e do português têm equivalentes idênticos ou muito parecidos na outra e, a partir daí, concluía sobre a diferença e as dificuldades a tal diferença vinculadas. Ainda no transcurso da última década do século XX⁴⁵, o conceito de contraste “termo a termo” no nível lexical teve a capacidade de servir de ponto de partida para algumas reflexões no campo da pesquisa acadêmica e até mesmo alentou vários projetos editoriais – ligados em maior ou menor medida à academia – com diferentes níveis de envergadura. O que nos interessa destacar é que, nesses casos, a capacidade explicativa e operativa de tal concepção aparece superdimensionada, pois chega a ocupar, de um lado, um papel fundamental no cenário da reflexão e, de outro, a adquirir o valor de uma espécie de chave que nos daria acesso ao controle da semelhança e ao alcance da diferença entre a língua espanhola e o “português”.⁴⁶

⁴⁴ Para desenvolver parte deste item, novamente nos apoiaremos na pesquisa e análise que expusemos em textos prévios (cf. o trabalho já mencionado, incluído no texto de Celada e Maia González, “Los estudios de lengua española en Brasil”, in: *Abeh. Suplemento: El hispanismo en Brasil*, 2000, p. 35-58; e, também, o já mencionado artigo “Fundación y rutinas de una memoria”, incluído no texto de Celada e Maia González, 2002).

⁴⁵ A década de 90 é, na delimitação das duas cenas que aqui realizamos, um espaço de transição, um espaço no qual é possível distinguir tanto indícios de uma certa descontinuidade quanto a força de uma inércia.

⁴⁶ Colocamos as aspas para chamar a atenção sobre o fato de que os referidos trabalhos operam sob o “efeito de indistinção” – que para Orlandi (1994) é produto do próprio processo de colonização – entre o português europeu e o brasileiro.

E, nesses mesmos trabalhos, ambas as línguas sofrem, por efeito da ilusão do estudioso— um efeito de **coisificação**.⁴⁷ Do ponto de vista do tratamento do nível lexical (que é o que se focaliza), elas ficam reduzidas a um estoque de palavras ou a uma nomenclatura, e o léxico passa a funcionar – de acordo com a observação de Pêcheux – como o “pressuposto lógico” de todo ato de linguagem (1988, p. 290-291).

Pensamos, como já adiantado, que no longo processo de consolidação e conservação de uma forma de interpretar a língua espanhola, a cuja fundação já nos referimos, e que chega intacta aos 90, teve um papel fundamental o *Manual de Espanhol*, que passaremos a analisar em seguida. Esse instrumento que, segundo observa Auroux, como expressão de um saber e de um desenvolvimento tecnológico, mais do que descrever a língua, realiza uma verdadeira instrumentação dela, sustentou no Brasil a relação com a língua espanhola.⁴⁸

3.1.1. O instrumento “articulador”: o *Manual de Idel Becker*

Na rasteio do que definiremos como a fundação do gesto de interpretação que estamos analisando, deparamo-nos com o instrumento que marcou com sua presença a prática de ensino de espanhol no Brasil e cuja primeira edição é de 1945.⁴⁹ De acordo com as considerações que Quintans Sebold realiza num texto no qual resenha parte da produção editorial para o ensino-aprendizado dessa língua estrangeira no

⁴⁷ Servimo-nos da metáfora utilizada por Bakhtin para caracterizar o gesto epistemológico das ciências exatas ou naturais, com base na exposição que dela faz Lemos (1994, p. 39).

⁴⁸ Voltamos a parafrasear Orlandi, quando fala da necessidade de conhecer a história da constituição do conhecimento gramatical no Brasil. O nome do artigo ao qual fazemos alusão é “Ética e política lingüística”, na revista *Línguas e instrumentos lingüísticos* (1998, p. 7-15). Para a citação que fazemos de Auroux, cf. seu artigo “Língua e hiperlíngua”, nessa mesma revista, p. 17-30.

⁴⁹ É preciso observar que, entre os dados que figuram na capa do volume que aqui citamos (Nobel, 1984), registra-se que se trata da edição número 71. O título da primeira edição (publicada pela Companhia Editora Nacional, hoje Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas) era *Manual de espanhol* e levava a especificação: “Gramática, Antologia e História Literária”. Já a do título da edição que aqui citamos é: “Gramática. Ejercicios. Lecturas. Correspondencia. Vocabularios. Antología poética.”.

Também, cabe esclarecer – com base em dados que Amaral recolheu numa entrevista – que Idel Becker era nascido na Argentina, criado no Brasil e sua formação era em medicina; no entanto, sua paixão foi sempre “a pesquisa e o ensino do espanhol” (cf. 1995, p. 28).

Brasil, a obra se enquadra perfeitamente na linha de materiais ELE (“espanhol como língua estrangeira”) produzidos neste país, todos os quais, em grande parte, representam “um esforço de adequação do ensino desta língua para as especificidades dos falantes de língua portuguesa (1998, p. 36).

Incorporando – como observa a própria Quintans Sebold (ibid.) – uma abordagem contrastiva, no *Manual* determina-se a diferença entre o funcionamento do espanhol e do português com base nas divisões clássicas da gramática: fonética, morfologia e sintaxe. E, já na oitava lição da primeira parte, manifesta-se a preocupação pelo tratamento do que se consideram as “maiores dificuldades” para um brasileiro ou um português dominar, com precisão, o castelhano ou para um indivíduo de fala espanhola conhecer a fundo o idioma português.⁵⁰ Trata-se do que, nesse instrumento, se denomina “divergências léxicas”, isto é, as diferenças – grandes ou pequenas e, às vezes, sutis – que existem entre certos vocábulos parecidos de ambos idiomas. Trabalha-se, portanto, sobre vozes semelhantes morfologicamente que divergem já na ortografia, já na prosódia, no gênero ou na significação.⁵¹ Imediatamente, passa-se a definir os diferentes tipos de “divergentes” e a realizar uma classificação que, ainda hoje, continua em vigência.⁵² Esta inclui: os “heterográficos”; os “heteroprosódicos”, que podem ser “heterofônicos” ou “heterotônicos”⁵³; os “heterogênicos”; e, por último, os “heterossemânticos”, que, de acordo com o que se afirma no texto, constituem a parte mais difícil no conhecimento simultâneo do espanhol e do português: trata-se de vocábulos de

⁵⁰ Sublinhamos o fragmento “um brasileiro ou um português” porque consideramos que é uma confirmação de algo que já adiantamos: na obra de Becker considera-se que o brasileiro e o português falam a “mesma língua”. Para a citação que fazemos de Becker, cf. 1984, p. 46.

⁵¹ Cf. Becker, 1984, p. 46.

⁵² Cf. id., 46 e segs. Esclarecemos que Becker chama de “divergentes” dois vocábulos – “um português e o outro espanhol” – que apresentam as mencionadas divergências léxicas.

⁵³ Os heterofônicos são vocábulos de forma semelhante com pequenas diferenças prosódicas mas com a mesma sílaba forte (*hierba*, “erva”) (cf. 1984, p. 47). No “Apêndice Gramatical”, organizam-se listagens das várias divergências e, com relação aos “heterotônicos”, se acrescenta que alguns destes não oferecem maiores dificuldades na leitura porque o acento ortográfico indica a vogal tônica: *imbécil*, *límite*; no entanto, outros são mais difíceis para o leitor brasileiro porque não levam acento ortográfico: *academia*, *gaucho* (cf. id., p. 94).

semelhança gráfica, prosódica e, sobretudo, semântica cuja identidade de sentido não se realiza.⁵⁴

Com base na sistematização que dos métodos de ensino de línguas estrangeiras faz Germain, observamos que o *Manual* de Becker, como material didático, inclui colóquios e diálogos fabricados, frases “artificiais” para tradução e/ou versão e exercícios organizados em torno a temas de aplicação. Tal observação nos permite concluir que está fundamentalmente pensado em função de servir de base ao “método de gramática-tradução”, não apenas pelo fato de ter como um de seus objetivos particulares que o aprendiz se torne capaz de fazer traduções e versões, mas também pelo tratamento da cultura estrangeira que ele adota: esta fica igualada à leitura de fragmentos de um certo tipo de literatura (cf. Germain, 1993, p. 101-107). Concomitantemente, a língua objeto de ensino é a norma culta, quer pelas fontes em que se apóia (a gramática de Andrés Bello, dentre as principais), quer pela citação, como já dissemos, de fragmentos de um certo tipo de literatura.

Se essa é a concepção de língua espanhola implícita no *Manual*, procede colocar a seguinte pergunta: qual a concepção de língua portuguesa que está implícita no trabalho de comparação que esse instrumento apresenta? Embora já tenhamos antecipado em nota de rodapé indícios eloqüentes a respeito, vamos servir-nos aqui de um fragmento do texto mediante o qual Becker introduz seu *Pequeno dicionário espanhol-português* de 1945, obra contemporânea da que aqui analisamos. Em tal Introdução, faz-se a seguinte afirmação:

⁵⁴ Cf. id., p. 46-48 e 94. Um dos exemplos é: *La sopa tenía un gusto exquisito*, o que significa, como o próprio texto esclarece, que seu sabor era excelente, sumamente delicioso (id., p. 48). Por isso, imediatamente é acrescentado o seguinte alerta:

¡Y no siempre el sentido de la frase nos llamará la atención sobre posibles errores de traducción e interpretación!
(ibid.).

No “Apêndice Gramatical” organizam-se listas desses divergentes e, neste sentido, um conselho é oferecido ao leitor: “consulte um bom dicionário espanhol-português” (id., p. 96). Parece-nos relevante incluir essas observações pelo conceito de erro, que aparece fortemente vinculado à idéia de “engano”, e também pela importância que irá adquirindo o dicionário como instrumento, pois em vários momentos retomaremos esse conceito e observaremos a dimensão distorcida que a prática do ensino-aprendizado de espanhol lhe outorgará. Isso será possível no capítulo 2.

Num único volume, tratamos de enfeixar todos os mais diversos aspectos lexicológicos, tendo em vista não só o espanhol peninsular e o castelhano da América, como também (quando conveniente) o português de Portugal e o do Brasil, nas suas diversas modalidades, que a língua portuguesa é uma só aquém e além do Atlântico (1945, p. 9) (destaques nossos).

Por enquanto, fica aqui feita a menção; voltaremos sobre a questão quando, ao analisar o gesto que designamos como fundador, detectarmos que ela é crucial em sua constituição.

A sucinta resenha do *Manual* de Becker que acabamos de fazer nos remete à atualidade e nos permite reconhecer, servindo-nos do conceito de Serrani, as “ressonâncias de sua significação” nos exageros de nossos quadrinhos iniciais.⁵⁵ A partir dessa remissão, em nosso relato, tal instrumento – um “artefacto pedagógico” – cumprirá a função de uma espécie de **ponto de articulação** que nos dá acesso a dois planos: de um lado, reenvia-nos ao que acabamos de observar e, de outro, remete-nos a uma memória, pois reconhecemos que o *Manual* de Becker se inscreve numa linha; e, neste sentido, é possível – como veremos imediatamente – afiliar o gesto de interpretação ao qual tal instrumento submete a língua espanhola à linha de reflexão que sobre esta língua desenvolveu Nascentes em determinados trabalhos dos anos 30, na área da filologia comparada.

Trata-se, fundamentalmente, de analisar a *Gramática da língua espanhola para uso dos brasileiros* (1934), o segundo dos instrumentos lingüísticos que nos propusemos analisar. Para tanto, também consideraremos enunciados ou fragmentos pinçados de alguns dos artigos reunidos na coletânea *Estudos filológicos* (1939), do mesmo autor. Sem que seja nossa preocupação a análise exaustiva de tais textos, guiou-nos na seleção dos fragmentos deles extraídos a significação e força explanatória que podem aportar a este relato e trabalho de análise no sentido de

⁵⁵ Para o deslocamento teórico que Serrani realiza com relação à noção de paráfrase, mediante o conceito de “ressonância de significação”, cf. 1993, especialmente p. 43-49.

poder assinalar – como acabamos de anunciar – o gesto que fundou uma forma de interpretar a língua espanhola.

3.1.2. A fundação de uma interpretação

3.1.2.1. A instalação de uma “contradição”

Na Introdução à referida *Gramática*, depois de ser observada a linhagem latina que a língua espanhola divide com a portuguesa e comentada sua sonoridade e graça, argumenta-se o seguinte:

Estando o Brasil cercado de países onde se fala espanhol e com os quais se acha em relações constantes, de ordem política, comercial, etc., é de grande vantagem para os brasileiros o conhecimento não perfunctório daquela língua, assim como o da língua portuguesa o é para os naturais de outros países da América do Sul (1934, p. 3) (destaques nossos).

A orientação argumentativa na seqüência da qual este enunciado faz parte avança na direção de defender e justificar a necessidade de realizar o trabalho que está sendo introduzido, ao qual ainda dá encerramento uma parte destinada a seu “ensino prático”.⁵⁶ A princípio, interessa-nos focalizar a análise da materialidade léxico-sintática do enunciado especialmente na operação de negação que destacamos.

Tomando como base conceitos de Culioli, Indursky observa que, no interior de uma operação de representação que identifica e estabiliza sentidos, a negação pode ser interpretada como uma ruptura que implica a construção da alteridade: por meio dessa operação, segundo a pesquisadora, nessa discursividade se constrói uma específica relação entre interioridade/exterioridade.⁵⁷ Em nosso caso específico, nega-se uma posição de sujeito que diverge da que defende a necessidade de dedicar-se ao conhecimento da língua espanhola: a negação, de um lado, levanta muros para cercar o que “pode ser dito” nessa discursividade; de outro, prepara as

⁵⁶ Para o conceito de “orientação argumentativa”, cf. Guimarães (1987).

Com relação à *Gramática de Nascentes*, é pertinente observar que inclui uma parte dedicada a “O ensino prático do espanhol”, constituída de 32 lições (cf. 1934, p. 116 e segs.).

⁵⁷ Para o trabalho de Culioli, cf. 1990. Para a citação de Indursky, cf. 1997, p. 213-215.

bases para instaurar uma prática de ensino de espanhol, ensino que não estava integrado ao currículo escolar da época e que, como já antecipamos e mostraremos neste capítulo, não fará parte dessa grade curricular de forma corrente e regular no Brasil na cena que estamos analisando.

A própria Indursky realiza uma classificação da negação que nos ajudará a ver claramente o funcionamento da referida operação como uma “negação interna” (1997, 213-251).⁵⁸ Segundo a pesquisadora, essa operação caracteriza-se pelo fato de que, se transformarmos a seqüência negativa numa afirmação, obteremos um enunciado verosímil no espaço da discursividade que analisamos (id., p. 230). Mediante esse procedimento, o conhecimento da língua espanhola por parte dos brasileiros e do português por parte dos hispano-falantes viraria “perfunctório”, com todas as relações associativas possíveis: “passageiro”, “rápido”, “ligeiro”, “leve”, “superficial”, “sucinto”.⁵⁹ De fato, a afirmação teria cabimento no interior da discursividade que analisamos e temos como demonstrá-lo, pois poderia entrar em seqüência com os dois enunciados que apresentaremos a seguir e que têm a ver com a descrição que da língua espanhola se realiza na Introdução à *Gramática* que estamos analisando. A negação que focalizamos deverá enfrentar a resistência da materialidade de tais enunciados – resistência que tem a ver com o efeito de evidência e, também, de “obviedade” com que eles “entram” na discursividade que estudamos.

Começaremos por dizer que, no primeiro deles, realiza-se a seguinte constatação: “O espanhol é parecidíssimo com o português, como toda a gente sabe.” (1934, p. 4). Destacamos a parentética porque nos permite observar algo relevante para nossa análise: ela aparece como confirmação e reforço do “parecidíssimo” enunciado a partir da posição do estudioso da linguagem e, por efeito do mecanismo de

⁵⁸ A autora, no estudo que nos serve aqui de base – dedicado a analisar o discurso presidencial da República Militar Brasileira (1964-1984) – considera o funcionamento discursivo da negação e distingue três tipos: a externa, a interna e a mista (cf. 1997, p. 213-251).

⁵⁹ Cf. Fernandes, 1997.

generalização produzido por sua materialidade léxico-sintática, permite que tal posição se alie a uma de outra linhagem: a de todo brasileiro. A aliança, realizada no intuito de fortalecer o valor de verdade do dito, consegue também apresentar tal valor com o força de uma verdade indiscutível ou, para sermos mais precisos, de uma “evidência”.

De tal constatação, a da semelhança, imediatamente deriva outra, que aparece em nosso segundo enunciado: “Quem conhece o português, com facilidade lê e compreende o espanhol, sentirá, é verdade, algumas deficiências” (*sic*) (id., p. 4) (destaques nossos). Observamos aqui o funcionamento do efeito **pré-construído** que já antecipamos neste capítulo (aquele que associava a língua espanhola ao fato de ser parecida com o português e, portanto, fácil) e vemos como os fragmentos “O espanhol é parecidíssimo com o português [...]” e “Quem conhece o português, com facilidade lê e compreende o espanhol [...]”⁶⁰ funcionam como construções que se apresentam como anteriores, exteriores e independentes ao domínio do pensamento que no fio do discurso que analisamos está sendo articulado; de fato, elas são “retomadas” ou “recolhidas” e, dessa forma, entram na instância discursiva que focalizamos.⁶¹

Antes de passar a analisar como se interpreta nesta instância o alcance e as restrições de tal “facilidade”, voltaremos brevemente sobre a análise da negação que estávamos analisando, pois, à luz dos dois enunciados que acabamos de citar, é possível observar que a transformação de tal negação numa afirmação seria absolutamente “verosímil”, como já afirmamos, no domínio da discursividade que analisamos. De fato, a afirmação da **semelhança** e da **facilidade** de uma língua, pronunciada sob o regime de efeitos do funcionamento do **pré-construído**, poderia culminar com a resolução de um estudo “superficial” (perfunctório) e não

⁶⁰ Já teremos ocasião de ver que o alcance dessa facilidade será ainda maior.

⁶¹ A materialidade desses fragmentos é a “condição formal de um efeito de sentido cuja causa material se assenta, de fato, na relação dissimétrica por discrepância entre dois ‘domínios do pensamento’” (Pêcheux, 1988, p. 99). Assim, um elemento de um domínio do pensamento irrompe no outro domínio sobre a forma do que Henry denominou **pré-construído**; o efeito é “como se esse elemento já se encontrasse aí” (ibid.).

necessariamente profundo. E isso é possível justamente porque a negação que Indursky caracteriza como “interna” não coloca em oposição contrários que se excluem; na verdade, essa operação assinala o primado de uma contradição no interior dessa discursividade (cf. id., p. 235). Por isso, como acabamos de observar, o par “semelhança/facilidade” pode entrar em metonímia com “conhecimento superficial”; no entanto, com relação à negação de tal superficialidade, entra numa relação de “contradição”.

Dessa forma, detectamos a constituição do que, de nossa perspectiva, é a **contradição** que caracterizou historicamente a relação do brasileiro com a língua espanhola. Ela aparecia naquela resistência em atribuir-lhe um lugar de saber à qual nos referimos no início deste capítulo e que, como já dissemos, encontrava sua expressão no enunciado: “Estudar espanhol...?! Precisa mesmo?” O efeito de semelhança e a conseqüente facilidade não levavam a pensar na necessidade de empreender um estudo; ao contrário, punham em dúvida tal necessidade. Hoje, como veremos na segunda cena e como será retomado na segunda parte deste trabalho, o brasileiro estuda espanhol e é possível observar que, como sujeito desse processo de ensino-aprendizado, sempre está lidando com tal contradição: já porque reelabora, já porque a ressignifica, já porque a desloca.⁶²

Também é preciso adiantar que essa contradição, com suas especificidades, caracteriza – de forma geral – a relação dos hispanos com a língua “portuguesa”. Tal relação contraditória caracterizou historicamente, enfim, a coexistência do português e o espanhol na América Ibérica. Nesse sentido, sua determinação talvez contribua para compreender melhor a recorrência de certas “palavras de ordem” que apelam à proximidade geográfica, à boa vizinhança, à fraternidade entre os povos da América Latina, quando é preciso defender a importância da língua espanhola no Brasil ou do português no mundo hispano-americano. Tais palavras de ordem parecem – se

⁶² Há um enunciado recorrente dentre os que são emitidos no atual processo de ensino-aprendizado de espanhol: “É uma língua difícil, muito mais do que parecia”. De nossa perspectiva, este funciona como sintoma de que essa contradição está em jogo.

quisermos recorrer a uma metáfora ilustrativa – querer suturar uma ferida que não fecha. O que acabamos de observar com relação ao funcionamento da contradição detectada vem explicar o que essa metáfora sugere.⁶³

Neste ponto, voltamos à análise em detalhe do parâmetro da facilidade que, momentaneamente, deixamos de lado.

3.1.2.2. O alcance da facilidade / a determinação da diferença

No enunciado que sobre a facilidade acabamos de apresentar – “Quem conhece o português, com facilidade lê e compreende o espanhol, sentirá, é verdade, algumas deficiências”⁶⁴, o alcance da “facilidade” aparece restrito à leitura e compreensão da língua espanhola. Mas esse alcance amplia-se quando, na lição inaugural da cátedra de Filologia Românica proferida na Universidade do Distrito Federal em 1937 – incluída na coletânea *Estudos Filológicos* –, o espanhol e o italiano são contrapostos ao francês no sentido de observar que, enquanto a língua de Hugo e de Chateaubriand formava parte das disciplinas obrigatórias dos cursos secundários, esse não era o caso do espanhol e do italiano, idiomas estes “muito fáceis para nós” (*sic*) pois

[...] (s)emelhantes à nossa língua, lemo-los e compreendemo-los com relativa facilidade, chegando até a falar com tal ou qual correção (1939, p. 73) (destaques nossos).

É preciso dizer que a referência desse “nós” fica ambígua no texto, pois, embora sua leitura tenha sido proferida como lição inaugural da Cadeira de Filologia Românica numa Universidade (a do Distrito Federal) e tenha estado dirigida a seus alunos e

⁶³ Um exemplo de tais argumentos aparecerá na “Exposição de Motivos” da Reforma Capanema de 1942 (cf. Chagas, 1979, p. 116), que mencionaremos oportunamente; na formulação dos motivos da *Gramática da língua espanhola* da FENAME – Fundação Nacional de Material Escolar (Carvalho e Dias Carneiro, 1969, p. 336), à qual voltaremos; e, também, no “Protocolo de Intenciones” assinado em dezembro de 1991 pelos, nesse momento, ministros da Educação dos países que integram o Tratado do Mercosul, protocolo este do qual citaremos um fragmento no capítulo 2. Em todos os casos, é preciso dizer que se trata de discursividades que circulam no espaço do Estado.

⁶⁴ É preciso esclarecer que nesse enunciado há um vacilo sintático que nos permite ler: “Quem conhece o português e com facilidade lê e compreende o espanhol, sentirá, é verdade, algumas deficiências.” ou, então, enfatizar a oposição: “Quem conhece o português com facilidade lê e compreende o espanhol mas, sentirá, é verdade, algumas deficiências”.

professores com o objetivo de defender os benefícios da filologia, não parece reportar-se apenas a esse entorno. De fato, esse “nós” oscila entre fazer referência a ao mencionado recinto acadêmico e ser um genérico que se aplica a todos aqueles que estão aptos a assistir à Universidade e que, portanto, fizeram cursos secundários. Há ainda uma outra possibilidade de interpretar a ambigüidade: à luz do enunciado que figurava na Introdução à *Gramática*, aquele segundo o qual “Quem conhece o português, com facilidade lê e compreende o espanhol, sentirá, é verdade, algumas deficiências” (*sic*) (1934, p. 4). Neste caso, esse “nós” que estamos analisando poderia atingir um valor genérico mais amplo ainda e referir-se “àqueles que conhecem o português”, sem que fique especificado o alcance desse conhecimento. Explorando tal ambigüidade, podemos afirmar que, se no último enunciado (o que recortamos da Introdução à *Gramática*) a facilidade com relação à língua espanhola ficava restrita à leitura e compreensão, na lição inaugural seu escopo se amplia e pode chegar a implicar “até” a fala dessa língua, com tal ou qual correção, por parte daqueles que conhecem o português.

Da mesma forma que no enunciado relativo à semelhança havia uma aliança entre a posição do “estudioso da linguagem” e a que designamos como sendo do “sujeito comum”, há neste enunciado (“Quem conhece o português, com facilidade lê e compreende o espanhol...”) um gesto nessa direção: a facilidade da língua espanhola não fica restrita à perspectiva do estudioso da língua que introduz a *Gramática*, do filólogo que profere uma lição inaugural na academia; passa a ser um atributo que podem usufruir aqueles que compartilham cursos secundários, aqueles que conhecem o português. À luz de tal interpretação, podemos afirmar que esse mecanismo de generalização é indício de uma posição-sujeito, a qual, pelo fato de poder ser atribuída ao sujeito dessa discursividade, é passível de ser interpretada como expressão do que Pêcheux denomina **filosofia espontânea** (cf. Pêcheux, 1988).⁶⁵

⁶⁵ Na verdade, o que aqui temos é a seqüência do que Pêcheux denomina “mito continuísta empírico-subjetivista” e que possibilita a expressão de uma Filosofia da Linguagem como “filosofia espontânea”, pois pretende que,

Ainda com relação ao enunciado que aqui estamos interpretando, é preciso que nos centremos na específica restrição, que, na obra de Nascentes, se faz com relação ao falante de português, do alcance da facilidade do espanhol. Neste sentido, afirma-se: “Quem conhece o português, com facilidade lê e compreende o espanhol, sentirá, é verdade, algumas deficiências.” (1934, p. 4). E de forma imediata estas passam a ser determinadas:

A extrema semelhança das duas línguas, entretanto, (parece até um paradoxo), é a maior dificuldade que encontramos, pois quando mal pensamos que uma palavra, uma locução, ou uma forma, se encontra em ambas as línguas, defrontamos profunda diferença (ibid.) (destaques nossos).⁶⁶

De tal constatação decorre a necessidade de “fixar especialmente o que há de diferente nas duas línguas”, tarefa que se determina como “escopo” da obra que está sendo introduzida (ibid.) e que passaremos a apresentar destacando aspectos de nosso interesse.

Para tanto, vamos servir-nos também da síntese do trabalho de comparação que o próprio Nascentes realizou no “Esbozo de comparación del español con el portugués”, texto de uma conferência apresentada em espanhol na Universidade do Chile em 1936, que está incluído nos referidos *Estudios filológicos* (1939, p. 97-118). Da perspectiva de quem defende o método comparativo para o caso em que são estudadas línguas de origem comum, no mencionado texto se realiza um exame das diferenças entre o espanhol e o português – como no caso do *Manual* de Becker – no plano do que se determina como as três “divisões clássicas” da gramática: o sistema fonético, a morfologia e a sintaxe (1939, p. 98).

[...] a partir do sujeito concreto individual “em situação” (ligado a seus preceitos e a suas noções), se efetue um apagamento progressivo da situação por uma via que leva diretamente ao sujeito universal [...] (1988, p. 127).

Assim, passa-se de um “eu digo que/eu vejo isto” a “tu me disseste que.../você me disse que...” e daí a um procedimento de generalização e, na seqüência, a um de universalização, o qual implica que para todo sujeito “é verdade que...”. Em nosso caso, a aplicação do procedimento leva a afirmar que a língua espanhola é para cada um e todo aquele que conheça o português uma língua fácil (cf. ibid.).

⁶⁶ Destacamos aqui essa parentética – “parece até um paradoxo” – porque ela será importante para certas observações que realizaremos adiante.

Com relação ao primeiro, chega-se a dizer que o sistema do espanhol é quase completamente igual ao do português e, em seguida, de uma perspectiva filológica e, mais especificamente, mediante a aplicação do método comparativo, apresenta-se uma lista de diferenças (1939, p. 98 e segs.). Num fragmento dedicado à acentuação tônica, que – segundo afirma Nascentes – se manteve nas duas línguas com “igualdade notável”, o estudioso faz o seguinte esclarecimento:

Sin embargo, hay divergencias, principalmente en palabras eruditas: divergencias chocantes al oído, que constituyen una de las mayores dificultades para los parlantes pertenecientes a una lengua que hablan la otra (id., p. 102).

Dentre os casos enumerados, podemos exemplificar com o seguinte par: esp. *academia*, port. “*academia*”.⁶⁷ No plano da morfologia, em função do efeito de “coisificação” que observamos acima, parece-nos interessante citar no mínimo um exemplo, extraído, desta vez, do capítulo “Formação das palavras. Composição e derivação” que integra a *Gramática* (cf. id., p. 77-82):

[...] *des* – equivale ao port. “de” em *desbandarse, descifrar, descomponer*, a “es” em *descuartizar, desparramar* [...] *ción* = “ção”; *lección*, “lição” [...] (id., p. 78-79).

Finalmente, com relação ao domínio da sintaxe, no qual se inclui o tratamento do léxico, da posição-sujeito do filólogo comparatista, afirma-se no “Esbozo” que, das três divisões, é a que apresenta menos diferenças e, como prova das estreitas afinidades entre as línguas, acrescenta-se que pode haver frases portuguesas perfeitamente iguais a frases espanholas (cf. 1939, p. 97); posteriormente conclui-se que a construção nas duas línguas é muito semelhante e, com dificuldade, pode observar-se uma ou outra diferença (id., p. 116) (destaques nossos).⁶⁸ Mas, para a análise que realizaremos, é extremamente importante a forma em que o filólogo

⁶⁷ Na *Gramática*, a lista destes pares, aos quais Nascentes dá o nome de “heterótonos”, aspira ser exaustiva (cf. 1934, p. 22-23).

⁶⁸ Ainda no capítulo XVIII da *Gramática* – que trata da sintaxe em geral – afirma-se: “Poucas diferenças da sintaxe portuguesa apresenta a castelhana, por isso omitiremos todas as semelhanças.” (1934, p. 82).

finaliza o “Esbozo”. As últimas páginas são dedicadas a realizar observações sobre o vocabulário pelo fato de este oferecer um interesse especial:

Al lado de las muchísimas palabras iguales, algunas aparecen muy diferentes: “silla” – *cadeira* [...]

A veces hay palabras iguales con significado diferente. Ejemplo: esp. “largo”, port. *comprido*; esp. “ancho”, port. *largo* [...]

Hay palabras españolas que no son decentes en portugués [...] “paquete” [...]

En cambio, otras portuguesas se hallan en igualdad de condiciones en el español.

A veces las palabras prolongan su vida en las dos lenguas con forma parecida pero con diversa significación; y mientras unas se arcaízan en una lengua, otras mantienen su vitalidad dentro de la otra: esp. “sastre”, port. *alfaiate* [...]

Hay parónimos que dan lugar a chistes.

Así, el español “ciruelas” da al portugués la impresión de ser la palabra que en esta lengua significa “calzoncillos” (cf. 1939, p. 117-118).⁶⁹

Até aqui expusemos os dados que consideramos básicos para poder ter acesso à interpretação que da língua espanhola aparece na obra de Nascentes e, dessa forma, avançar em nossa análise. Passaremos, então, a tirar algumas conclusões, acrescentando ainda os dados que, ao longo de nossas considerações, se tornem necessários.

3.2. O processo de “congelamento”

Pela exposição que acabamos de apresentar acerca das reflexões que Nascentes realiza sobre a língua espanhola, podemos concluir que o gesto que no *Manual* de Becker ficava restrito ao âmbito metodológico da pedagogia de línguas já estava presente na obra de Nascentes e formava parte de uma pesquisa feita à luz da

⁶⁹ Evidentemente, a associação é entre a palavra *ciruelas* (que, em português, significa “ameixas”) e a palavra “ceroulas”, que, segundo consta da definição do *Novo dicionário básico da língua portuguesa Aurélio*, é um substantivo feminino plural e se refere à “peça de vestuário que cobre o ventre, as coxas e as pernas, e usada (hoje raramente) pelos homens por baixo das calças” (cf. Buarque de Holanda Ferreira, 1986).

Quanto ao tratamento do vocabulário, na *Gramática* esse tema é abordado no item “Noções de semântica”, dedicado integralmente ao tratamento do léxico. Partindo da mesma idéia – a de que o léxico do espanhol é muito parecido com o do português – classificam-se os grupos que acabamos de apresentar. O primeiro deles (palavras diferentes) é o dos “heterônimos”; o segundo (palavras iguais com significado diferente) e o terceiro (palavras que são indecentes em português) é o dos “homônimos heterossemânticos” e o último é o dos “parônimos” (1934, p. 114-115). E, ainda, interessado em destacar a semelhança, o autor fala dos “homônimos homossemânticos” que incluem “homógrafos” (“rosa”, *rosa*), “homófonos” (“batalla”, *batalha*) e os perfeitos (“agua”, *água*) (1934, p. 114-115).

filologia românica comparada, pesquisa que também incluía preocupações pedagógicas. Nos dois textos do filólogo – o “Esbozo...” e a *Gramática* – a idéia fundamental que está em jogo é a da “semelhança”. A partir dessa concepção, da posição do filólogo, no “Esbozo” detecta-se e determina-se aquilo que representa “interesse” e, nesse sentido, no encerramento do texto, ao mesmo tempo que se expressa satisfação por ter esboçado o “quadro”, também se expressa o desejo de que “as cores e a moldura” venham com o tempo, pois – tal como se enuncia – os exemplos apresentados são suficientes para mostrar quão interessante seria um longo e profundo estudo comparativo dos vocabulários de ambas as línguas (cf. 1939, p. 118). Já na *Gramática*, destinada ao uso do brasileiro, a diferença é identificada com “dificuldade”. Observamos nessa série de relações a produção da aliança “semelhança-facilidade”, eixo sobre o qual se determina a **diferença**, que, dependendo da posição-sujeito, se identifica com “interesse” ou “dificuldade”. No entanto, em todos os casos é possível observar que há uma metonímia em jogo, aquela segundo a qual a palavra está praticamente no lugar da língua e a diferença entre as línguas quase se reduz a uma diferença entre dicionários.

O jogo dos pares “semelhança/facilidade”, “dificuldade/diferença” e a referida metonímia estavam presentes – é claro que numa versão exagerada, numa versão “achatada” que é resultado de um processo complexo – quando analisamos a imagem de língua da matéria ilustrada com as vinhetas de “o turista aprendiz”, imagem generalizada no Brasil ainda numa boa medida. E, nesse sentido, por meio da análise que aqui realizamos, parece-nos possível atribuir ao discurso de Nascentes um **caráter fundador**. Com isso, não estamos querendo designar um umbral ou uma origem, pois, como observamos num texto prévio, não acreditamos que no discurso haja fundações num sentido absoluto ou num grau zero; o que estamos tentando fazer é indicar uma região do interdiscurso, um ponto ou pontos de

condensação nos quais possa ser reconhecido, como nesse caso, a precipitação e constituição de certos sentidos.⁷⁰

É preciso dizer que, embora possa parecer paradoxal, os textos que analisamos não apresentam “ares fundacionais”, isto é, não se autodesignam como fundadores.⁷¹ Ao contrário, por realizar, reafirmando o óbvio ou o que não se discute, as várias “alianças” entre a perspectiva que abre a posição do sujeito comum e a do estudioso da linguagem, apresentam a referida concepção de língua não como idéias ou sentidos novos que é preciso introduzir e instaurar, mas como sentidos que já estão estabilizados e, como tais, são retomados, enunciados e aceitos.

Talvez se possa afirmar que o indício mais forte de fundação é a negação interna que analisamos em detalhe: aquela segundo a qual se afirmava que “é de grande vantagem para os brasileiros o conhecimento **não perfunctório**” da língua espanhola. Pensamos que ela tem a ver com a necessidade de instaurar uma prática de ensino-aprendizado de espanhol a contramão da contradição que, como vimos, se instala na própria discursividade. Isso ficará mais claro na hora em que nos centremos no estatuto que teve o espanhol no currículo da escola secundária no Brasil e vejamos que não houve uma continuidade no exercício do ensino dessa língua. Em síntese, a referida negação pode ser vista como indício de um movimento fundacional que interfere, por implicar um deslocamento, nas rotinas de uma discursividade e, também, como sintoma de que aí uma subjetividade responde tocada pelo real da língua e movida por uma forma de amor por ela (cf. Gadet e Pêcheux, 1984). Nesse mesmo sentido, funciona a parentética que anteriormente destacamos, segundo a qual a “extrema semelhança das duas línguas”

[...] (parece até um paradoxo), é a maior dificuldade que encontramos, pois quando mal pensamos que uma palavra, uma locução, ou uma forma, se encontra em ambas as línguas, defrontamos profunda diferença (1934, p. 4).

⁷⁰ Referimo-nos ao texto “A fundação de um destino para a pátria argentina”, in: Orlandi (org.), 1993, p. 89-112.

⁷¹ Para o conceito de “ares fundacionais”, cf. o texto recém-mencionado de Celada, in: Orlandi (org.), 1993, p. 89-90, e Rinesi et alii (1987).

Tal parentética, embora seja também indício de uma subjetividade tocada por um real, pela forma em que se produz o gesto que aqui chamamos fundador e cuja composição imediatamente analisaremos, fica sufocada e não atinge a força que poderia ter tido para trabalhar na contramão do que – de nossa perspectiva e com base em reflexões de Orlandi (1994) – implica o “gesto de indistinção” a que o espanhol e o português do brasileiro foram submetidos.

Acreditamos, também, que a potência fundadora do gesto que atribuímos ao trabalho de Nascentes encontra eco no *Manual* de Becker, que iria tornar-se um instrumento fundamental na prática de ensino de espanhol, sobrevivendo até a década de 70 – e, também, de 80 –, época na qual chegariam, como veremos oportunamente, outros materiais. Dessa forma, poderíamos atribuir-lhe o papel de ter eternizado e **congelado** o gesto fundador durante as décadas de sua implementação no âmbito do ensino de espanhol. Em síntese, os estudos de Nascentes instauram e fundam uma interpretação acerca da língua espanhola que o *Manual* de Becker consolida e consagra.

Mas é preciso explicitar o que designamos com a metáfora “congelar”. Para tanto, consideramos relevante mostrar como se constitui o referido gesto fundador, que, de acordo com o que vamos expor, está vinculado a uma metonímia. Para determiná-la é preciso definir o caráter das “línguas imaginárias” objeto de comparação e contraste nos trabalhos de Nascentes.⁷² Em primeiro lugar, tanto para o caso do espanhol quanto do português, produz-se uma identificação da língua com a norma e com a linguagem de determinada literatura. De fato, no que tem a ver com a língua espanhola, a referência e a fonte das citações é a *Gramática de la Real Academia Española* de 1917 e os exemplos são extraídos da literatura, em boa parte, “cervantina”.⁷³

⁷² Para o conceito de *língua imaginária*, aquela que o analista fixa com suas tematizações como um objeto-ficção, cf. as definições de Orlandi e Souza, no texto “A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem”, in: Orlandi (org.), 1988, p. 27-40.

⁷³ Com relação a isso, Quintans Sebold, no artigo a que já fizemos referência, afirma que a *Gramática* de Nascentes “[...] apresenta dados sistêmicos da língua espanhola segundo uma visão normativa e prescritiva

Já no que tem a ver com o caráter da “língua portuguesa” implícita no trabalho de comparação que a obra realiza, parece-nos procedente recorrer às considerações que o próprio Nascentes realizava num texto apresentado em 1936 à Câmara Municipal do Distrito Federal, sob o título “Língua brasileira”. Nele, o estudioso se manifestava contra a proposta do projeto que consistia em substituir, em todos os estabelecimentos de ensino mantidos pela Municipalidade, as denominações das cadeiras de ensino de língua pátria pela denominação “Língua Brasileira” (cf. 1939, p. 52). Sua argumentação adotava, como é possível constatar no seguinte fragmento, uma perspectiva filológica:

Reconhecem todos os filólogos ser portuguesa a língua falada no Brasil. São idênticos os fonemas em sua quase totalidade; as flexões absolutamente as mesmas; salvo o caso da colocação dos pronomes, a construção não varia. E a diversidade prosódica é comum em muitas províncias portuguesas e nos próprios Estados brasileiros (id., p. 53)

E, sob o desígnio de que não basta mudar o nome da língua, o estudioso colocava a seguinte pergunta: “Se a gramática continua a mesma, sob legenda diferente, com que direito nos apropriamos do texto português, com rótulo diverso?” (id., p. 54-55). Pois, de fato, chegaria a observar que no Brasil,

“[...] salvo as inevitáveis diferenças determinadas pelo tempo e pelo espaço, a língua portuguesa, enriquecida apenas por milhares de vocábulos nossos e submetida à nossa maneira de dizer em certas formas, tem mantido integralmente a sua estrutura e pureza originárias (id., p. 56).

Da perspectiva da língua imaginária que o estudioso da linguagem fixa com sua sistematização, parafraseando Orlandi (1994), atestam-se as “diferenças visíveis”, mas estas são consideradas “acidentes” (acento, torneios sintáticos) não relevantes

[...]” (cf. 1998, p. 36). Além disso, mediante uma outra observação, a autora interpreta a incorporação de textos literários nessa obra, incorporação que – na sua opinião – tem duas conseqüências: de um lado, leva a que a literatura seja identificada com a língua e, de outro, a que se ofereçam “padrões de correção a partir dos modelos literários” (cf. *ibid.*). Retomando, nesse mesmo aspecto, a análise que fizemos do *Manual* de Becker, podemos afirmar que neste se produz o mesmo tipo de identificação que atribuímos à obra de Nascentes. Neste sentido, para reafirmar o poder fundador atribuído à discursividade na qual se inscrevem os textos de Nascentes e a função de articulador que outorgamos ao de Becker, é preciso acrescentar que um outro instrumento, aqui já mencionado, elaborado no Brasil, a *Gramática da língua espanhola* de Maria do Céu Carvalho e Agostinho Dias Carneiro – publicada em 1969 pela FENAME (Fundação Nacional de Material Escolar) –, retoma (e repete) a referida identificação.

do ponto de vista da identidade lingüística. Da sua parte – como acabamos de antecipar em nota de rodapé –, o *Manual* de Becker adotava essa mesma concepção de língua imaginária.

Nesse sentido, é preciso acrescentar que o próprio Nascentes, em obra posterior – *O idioma nacional*, cuja quinta edição é de 1965 –, chegaria a dizer que “(O) português falado no Brasil, pela mistura com o tupi e com os falares dos africanos introduzidos no país e por outros motivos [...], é diferente do falado em Portugal” (1965, p. 7). No entanto, as afirmações que constam dos estudos dos anos 30, nos quais se forjou o gesto de interpretação que aqui analisamos, foram realizadas sob o “efeito de homogeneização ou de indistinção” que caracterizou o português europeu e o brasileiro e que, como bem observa Orlandi (1994), é produto do próprio processo de colonização. Como teremos ocasião de ver na segunda parte deste trabalho, esse efeito não afetou todos os estudos lingüísticos realizados no Brasil.

Mostrar o tipo de recorte das línguas que são objeto de comparação na discursividade que estamos focalizando nos permite compreender melhor a constituição do **gesto** que interpretou a língua espanhola e, também, todas as conseqüências que o congelamento a que foi exposto supôs. De fato, suas sucessivas repetições não o submeteram à equivocidade dos sentidos, à equivocidade da história (cf. Gadet y Pêcheux, 1984). E essa série de repetições fizeram que tal gesto se transformasse – pela inércia que chegou a supor no campo da reflexão e à qual fizemos referência neste capítulo – num **obstáculo epistemológico** que chegou a sitiar esse campo, ofuscando e embaçando a visão do trabalho de pesquisa (cf. Bachelard, 1996).⁷⁴ De fato, com base na série de conclusões que fomos formulando e como já tivemos ocasião de observar, na discursividade “fundada” pelo gesto de interpretação que aqui analisamos foi possível observar expressões de uma “filosofia espontânea” (cf. Pêcheux, 1988), o que implicou uma identificação com imaginários

⁷⁴ Exploramos a designação de Bachelard fundamentalmente pela força metafórica que ela encerra. Retomaremos essa designação no capítulo 2.

lingüísticos do sujeito aprendiz ou do simples sujeito da linguagem. No capítulo 2 desta parte e no 4 da segunda, será possível compreender melhor os efeitos funestos de ter amarrado uma determinada série de expressões espontâneas no gesto que descrevemos.

Ademais, como a partir desse gesto teórico constroem-se dois instrumentos lingüísticos, o resultado é um peso muito forte no plano da prática de ensino dessa língua. Vários são os aspectos envolvidos, os quais serão analisados no capítulo 2. No entanto, anteciparemos aqui a observação de que, no que se relaciona com a idéia de erro ligada à de mal-entendido – perigo que sempre se assinala na concepção de língua espanhola que analisamos –, o resultado é uma espécie de moral que vincula o aprendizado ao esgarçamento “errou, então aprendeu” e coloca em evidência a condição de um sujeito-estrategista que, a partir desse aprendizado, ficará habilitado para evitar futuros erros. Esse aspecto apareceu claramente quando analisamos o conceito de língua implícito nas vinhetas e na matéria que elas ilustravam. Parafraseando Foster (1997), poderíamos observar que, nessa concepção, há algo de dor.

Neste ponto, como parte do processo de “congelamento” de que falamos, é preciso levar em conta um aspecto que com certeza contribuiu para que o gesto que designamos como fundador se consolidasse: o lugar da língua espanhola na escola brasileira, aspecto ao qual nos dedicaremos no item seguinte. Portanto, resta, neste capítulo, apresentar uma breve resenha sobre a inclusão das línguas estrangeiras no currículo escolar até os 90 e o tratamento dado a elas, tentando atender também à consideração dos trajetos pelos quais circulou o imaginário do brasileiro com relação à língua espanhola até essa década. Esse percurso será feito, sobretudo, procurando trazer sustento, mais uma vez, à hipótese que levantamos ao iniciar este capítulo; segundo ela, lembramos, de forma geral, o espanhol não teria sido suporte de um saber para o brasileiro.

3.3. Acerca do funcionamento específico do modelo tetralingüístico

3.3.1. Sob a preponderância das línguas de cultura

Segundo registro de Chagas, o espanhol entra como disciplina obrigatória, com um ano de duração, no que era o *colégio* de nível secundário da época em 1942, ano da Reforma do ministro Gustavo Capanema. Para interpretar esse dado, é preciso fazer um breve histórico: as línguas estrangeiras só entraram no currículo e ocuparam uma posição análoga à dos idiomas clássicos com a criação do Colégio Pedro II, em 1837. Naquela época, o francês, o inglês e o alemão figuraram como línguas de estudo obrigatório e o italiano como facultativo. Já em 1931, a partir das repercussões que a crise do café teve sobre a educação, começou uma reforma que iria ser estrutural: trata-se da introduzida pelo ministro Francisco Campos. Segundo registra Ribeiro, num “Manifesto de 32”, escrito por Fernando de Azevedo e assinado por numerosos educadores, expressava-se a preocupação com uma política nacional de educação e apresentava-se a idéia de organizar a escola secundária em tipo flexível de nítida finalidade social, como “escola para o povo, não preposta a preservar e a transmitir as culturas clássicas, mas destinada, pela sua estrutura democrática, a ser acessível e proporcionar as mesmas oportunidades para todos” (apud Ribeiro, 1984, p. 101).⁷⁵ Nesse sentido, diz Chagas,

o novo currículo procurou manter um eclético equilíbrio entre os extremos das ciências e das letras, entre o clássico e o moderno, entre o humanismo e a técnica (1979, p. 109-110).

Por isso, no que se refere exclusivamente às línguas estrangeiras, as vivas passaram a ter uma visível predominância sobre o latim, única língua clássica ainda incluída no plano. Assim, foram de ensino obrigatório o francês e o inglês e, como terceiro idioma, de estudo facultativo, incluiu-se o alemão (cf. Chagas, *ibid.*).

⁷⁵ Com base no estudo de Bresser Pereira intitulado *Desenvolvimento e crise no Brasil: 1930-1967*, Saviani observa que a crise do café – como consequência da crise mundial da economia capitalista – tornava obsoleta a ideologia do “agriculturalismo”, que se baseava na crença em uma suposta “natural vocação agrícola do Brasil” (1987, p. 80).

Chegamos, assim, ao ano de 1942, em que foi – como já sabemos – a vez de o espanhol entrar no currículo. Com a referida Reforma do Ministro Capanema, valorizou-se em escala apreciável o ensino dos idiomas modernos, mas também dos clássicos. Por isso, no que equivalia ao ginásio da época “incluíram-se, como disciplinas obrigatórias, o latim, o francês e o inglês (as duas primeiras com quatro e a última com três anos de aprendizado)”; e, no colégio, eram ensinados “o francês, o inglês e o espanhol (este com um e aqueles com dois anos), afora o latim e o grego (ambos com três anos) no curso clássico” (Chagas, id., p. 116). No que tem a ver com a distribuição das línguas estrangeiras vivas, é interessante observar que – como salienta Chagas – na “Exposição de Motivos” que acompanhou o projeto originário da Reforma destaca-se que “(O) ensino secundário das nações cultas dá em regra o conhecimento de uma ou duas” delas e tal número eleva-se para três nos “países cuja língua nacional não constitui um instrumento de grandes recursos culturais” (apud Chagas, id., p. 116). No Brasil a Reforma adotou essa última solução, escolhendo o francês e o inglês não apenas pela “importância desses idiomas na cultura universal” mas também pelo reconhecimento dos “vínculos de toda sorte” que a eles prendem o Brasil (ibid.). Por sua vez, o estudo de espanhol foi implementado por tratar-se de “uma língua de antiga e vigorosa cultura e de grande riqueza bibliográfica”, cuja adoção, de outro lado, era – segundo consta no próprio documento – “um passo a mais que damos para a nossa maior e mais íntima vinculação espiritual com as nações irmãs do Continente” (apud ibid.).⁷⁶ As causas detalhadas pela Exposição de motivos da Reforma Capanema expressam as aspirações que alimentam a “ilusão de complementaridade” que atribuímos, com base em Fanjul (1996), ao modelo tetralingüístico de Deleuze e Guattari na Introdução a esta primeira parte: de fato, manifesta-se que as línguas estrangeiras vêm complementar aquilo que a língua vernácula não consegue preencher.

⁷⁶ A citação feita por Chagas corresponde – como antecipamos – à “Exposição de Motivos” da Reforma do ministro Capanema.

Com relação à concepção pedagógica da Reforma é preciso dizer que as Instruções de 1943 indicavam um conjunto de normas de alto alcance pedagógico para atingir

[...] **objetivos instrumentais** (ler, escrever, compreender o idioma oral e falar), **educativos** (“contribuir para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão”) e finalmente **culturais**: ministrar ao educando o “conhecimento da civilização estrangeira” e “a capacidade de compreender tradições e ideais de outros povos, inculcando-lhe noções da própria unidade do espírito humano” (ibid.).

Chagas até mesmo observa que a Reforma instituiu ou recomendou o que de mais avançado havia na época para um ensino eficaz das línguas estrangeiras na escola secundária e, nesse sentido, o método aconselhado pelas Instruções da Reforma “era, pelo menos na denominação, o ‘método direto’ como base de ‘um ensino pronunciadamente prático’” (id., p. 117.).⁷⁷ No entanto, observa o próprio autor, durante os vinte anos em que o plano teve vigência, sofrendo ajustes sucessivos, o que dele se veio a executar longe esteve de corresponder ao que foi planejado (ibid.). Claro que houve exceções, mas, no conjunto, “venceram ainda uma vez a rotina e a improvisação, expressas no sonolento ‘leia-e-traduz’” (ibid.). A observação nos permite compreender a inserção do *Manual* de Becker.⁷⁸

⁷⁷ As indicações, no entanto, que se expediram para realizar o método, situavam-no no âmbito do próprio “método científico” (ibid.). Certamente, o autor o estaria considerando “científico” por adotar o emprego exclusivo do novo idioma e incluir as contribuições resultantes dos avanços na pesquisa linguística (cf. id., p. 89-92).

⁷⁸ E vale a mesma restrição com relação ao apêndice sobre “O ensino prático do espanhol” da *Gramática* de Nascentes. Nesse apêndice, o autor aconselha que tal ensino seja feito pelo “processo natural”, “que é o semelhante àquele pelo qual uma criança aprende a falar a língua materna: ouvir e tentar falar” (1934, p. 116). No entanto, uma revisão rápida da proposta concreta que consta da “Parte Prática” nos permite observar que esta, ao contrário do que se espera de um método direto (cf. Germain, 1993, p. 129), está organizada fundamentalmente mediante lições cujo eixo é a apresentação por mera listagem do vocabulário relativo a um campo semântico (por exemplo, “Uma viagem”, “Uma cidade”, “Ofícios e profissões”) ou, simplesmente, o que poderíamos chamar de “palavras-chave”, como *lavandera*, *médico*, etc.). E, num segundo momento, o eixo é a “repetição” desse vocabulário, pois é retomado na lição seguinte. Só no fim dessa parte prática aparecem algumas leituras. Em compensação, a lista de temas gramaticais é mínima: uso do artigo definido, plurais de substantivos e do artigo finito, pronomes pessoais, presente do indicativo de alguns verbos, dentre os principais. De fato, podemos afirmar que, mediante o traçado e explicitação do conteúdo da “Parte Prática” e pelo fato de não tratar aspectos da sintaxe do espanhol, se ratifica a redução da língua espanhola a uma nomenclatura, tal como aqui foi denunciado.

Finalmente, cabe ressaltar que nesse apêndice se sublinha a necessidade de que o curso prático “leve em conta o estreito parentesco entre o espanhol e o português” (1934, p. 116). Parece-nos que essa observação, vista à luz de tudo o que aqui foi desenvolvido, se inscreve na linha de sentidos marcada pelo “efeito de indistinção”

A regulamentação de 42 rege até 1961, quando se legisla o projeto da Lei de Diretrizes e Bases (cf. Ribeiro, 1984, p. 135). Iniciou-se na década de 40 o trabalho de elaborar o anteprojeto dessa lei que em outubro de 1948 foi encaminhado à Câmara Federal e em dezembro de 61 transformou-se em lei (ibid.). Nesse momento e até 1971, as línguas estrangeiras não haviam sido incluídas entre as disciplinas obrigatórias, figurando como optativas e complementárias. Só em 1971 recuperariam sua obrigatoriedade, mas sem haver línguas predeterminadas, situação que, *grosso modo*, permanece até a década de 90.⁷⁹ Retomaremos o que aconteceu de específico na última década do século no momento de tratar o que chamamos de “cena atual”, no capítulo 2 desta primeira parte.

À luz de tudo o que expusemos, é possível retomar a concepção implícita no modelo tetralingüístico e observar que, durante os períodos que vão de 1837 a 1942 e de 1942 até 1961 – ano em que entra em vigência a Lei de Diretrizes e Bases –, pela própria concepção de ensino e pelo ideal de formação que esta sustentava, uma das línguas do modelo tetralingüístico fica privilegiada: a **referencial**. De fato, as línguas estrangeiras interessam pela “reterritorialização cultural” que prometem e, nesse sentido, após a fase em que essa possibilidade era exclusiva das clássicas, a língua moderna privilegiada foi o francês.⁸⁰ O próprio fato de a língua referencial ficar privilegiada no quadro do modelo tetralingüístico faz com que esse seja o aspecto – como vimos – destacado em todas as outras também: o inglês, o alemão, o italiano, o espanhol. Tal destaque está vinculado a um conceito de educação e, nesse

a que, de nossa perspectiva e com base em reflexões de Orlandi (1994), o espanhol e o português, como já dissemos, ficaram expostos.

⁷⁹ Cf. Chagas, id., p. 127.

⁸⁰ Como observa Candido em um texto de 1976, incluído numa coletânea de 1977 dedicada a defender o francês instrumental de acordo com a avaliação que da experiência desenvolvida na Universidade de São Paulo ele mesmo faz, essa língua desempenhou “um papel que, nos países de civilização tradicional, coubera à cultura clássica” (1977, p. 9).

sentido, também no plano da projeção dos manuais ou da metodologia de ensino tende-se a valorizar esse lado da língua ou línguas focalizadas.⁸¹

Ao mesmo tempo, esse conceito de educação também repercutiu sobre o próprio estatuto ou lugar das outras línguas no modelo tetralingüístico: a veicular e a mítica. Pretendendo apenas esboçar o contorno do funcionamento do modelo no período que estamos analisando, poderíamos dizer que, em circuitos sociais mais restritos do Brasil, o grego e o hebraico podem ter sido as línguas míticas e, no caso específico dos intelectuais da vanguarda modernista dos anos 20, talvez possa pensar-se no tupi.⁸² Já, pensando de forma mais geral, se considerarmos a “reterritorialização espiritual ou religiosa” que a repetição de certas fórmulas da missa celebrada em latim podia oferecer, esta língua pode ter funcionado também como mítica. Com relação à língua veicular, o próprio teor do seu estatuto no modelo está comprometido se o compararmos com o peso desse estatuto no quadro atual: poderíamos dizer que essa língua não tinha a força que viria a ter posteriormente, quando o inglês ocupasse e, até, monopolizasse esse lugar. Não era, então, o lugar de mais peso no quadro e, também, não havia uma língua que preenchesse todos os aspectos da veicular. Nesse sentido, talvez pudéssemos dizer que várias línguas – o próprio francês, o alemão, o inglês dentre as principais – se complementavam para satisfazer esses diversos aspectos.

Neste ponto, antes de avançar no tempo, gostaríamos de esboçar algumas conclusões acerca do papel da língua espanhola neste primeiro período da cena que analisamos: o da preponderância da língua referencial. A instância da discursividade que analisamos, fortemente ligada ao institucional, vai trazer outros dados. De fato, a inclusão do ensino dessa língua no currículo da escola secundária em 1942 e os

⁸¹ Lembremos, nesse sentido, as observações que fizemos com relação às recomendações práticas da *Gramática* de Nascentes e ao *Manual* de Becker, instrumentos nos quais há uma visão do cultural muito específica.

⁸² Como observa Schwartz, na projeção utópica do manifesto antropofágico de Oswald de Andrade, o autor apregoa a Revolução Caraíba e, dessa forma, “está propondo a última das utopias, que seria o matriarcado do Pindorama (“país das palmeiras”, era como se denominava o Brasil em língua *nheengatu*”) (1995b, p. 140).

motivos alegados para tanto parecem vir a ferir a validade da hipótese que defendemos para caracterizar esta primeira cena. Lembremos que, de nossa perspectiva, historicamente não teria existido uma força suficiente para atribuir a essa língua um saber pelo qual valesse o esforço de submeter-se ao trabalho de seu estudo. No entanto, é preciso dizer que alguns argumentos vêm defender nossa postura.

O motivo alegado pela Reforma Capanema – o de que o número de línguas vivas estrangeiras elevava-se a três nos “países cuja língua nacional não constitui um instrumento de grandes recursos culturais” –, somado à questão de que uma dessas línguas fosse o espanhol – “de antiga e vigorosa cultura e de grande riqueza bibliográfica” –, teve a força argumentativa necessária para que essa língua entrasse em uma hierarquia com relação às outras: o francês e o inglês, adotados pela sua importância na cultura universal e pelos vínculos que a eles prendiam o Brasil (Chagas, id., p. 116). No entanto, parece-nos relevante destacar o fato de que o espanhol se distribuiu entre as outras línguas com apenas um ano de obrigatoriedade, ocupando na enumeração feita pela Reforma o último lugar. Os diversos aspectos do motivo explicitado por essa Reforma – sobretudo quando nela se alega que se trata de uma língua de “grande riqueza bibliográfica” – vêm confirmar o valor instrumental que lhe atribuímos anteriormente, uma vez que sua transparência permite complementar as leituras que a vernácula não garante.

Além disso, o fato de ter estado incluída com a obrigatoriedade de um ano no currículo da escola secundária durante quase duas décadas não pode ser analisado como um dado absoluto. Julgamos que deve ser avaliado à luz da interpretação que do *Manual* de Becker fizemos antes ou, melhor, à luz do gesto de interpretação da língua espanhola que designamos como fundador e que o *Manual* retomou. Nesse instrumento, esse gesto começou a perder força e, basicamente, reduziu o espanhol a uma língua muito semelhante ao português, estando a diferença fundamental localizada nos falsos cognatos. Parece-nos que essa interpretação não consegue oferecer a resistência necessária para deslocar o funcionamento do pré-construído

que observamos neste capítulo, aquele segundo o qual o espanhol é uma língua muito parecida com o português e, portanto, fácil. Na verdade, como dissemos, o funcionamento desse pré-construído ganha força por meio do referido gesto, que, aliás, se consolida e congela mediante o *Manual* e certas práticas de ensino que o vão repetindo e submetendo-o a um “achatamento”. Com o tempo, ele termina atingindo a forma do estereótipo que observamos ao analisar as vinhetas de “o turista aprendiz”.⁸³

Por último, com relação ao segundo motivo que consta do texto da Reforma para sua inclusão no currículo – aquele conforme o qual a adoção do espanhol era um passo a mais para uma maior e mais íntima vinculação espiritual com as nações irmãs do Continente –, observamos apenas que tal “vinculação espiritual” parece funcionar na linha das palavras de ordem às quais já fizemos referência e que poderiam fazer parte de uma espécie de “retórica continentalista”.⁸⁴ De nossa perspectiva, como já observamos, dessa forma vai-se trabalhando a contradição que historicamente marcou a forma em que coexistiram o espanhol e o português na América Latina.

Para poder avançar agora no tempo e em nossa reflexão, é preciso observar que o sistema do modelo tetralingüístico, que Deleuze e Guattari designavam como hierárquico e imperativo, tem a capacidade de mostrar que em seu interior se estabelece uma hierarquia que varia de acordo com os processos políticos, com as relações de ordem internacional e com os deslocamentos dos centros de poder. Nesse sentido, em 1945, com a derrota dos países do Eixo, o Brasil se amarra com os Estados Unidos, e aí começa a grande penetração capitalista norte-americana (cf.

⁸³ Fazemos um parêntese para lembrar, uma vez mais, que alguns grupos, por conta de uma prática marcada pelo trabalho singular de docentes e de aprendizes, fugiram à regularidade que estamos observando.

⁸⁴ Alguns dos significantes que aparecem nessa “retórica” entraram em outras discursividades e atingiram, é claro, outros sentidos, aos quais faremos uma breve alusão posteriormente.

Bosi, 1995).⁸⁵ Esse fato implicará uma mudança no modelo tetralingüístico, no qual a língua focalizada – como veremos imediatamente – passará a ser outra.

3.3.2. Sob a preponderância da língua veicular

O próprio Chagas se encarrega de observar que a necessidade de que a escola atendesse aos novos problemas e às mudanças que o real lhe impunha se fez sentir nos anos 50, com a discussão no Congresso Nacional do projeto que, em 1961, se transformaria na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diante da “asfixiante uniformidade” – afirma o autor – do regime anterior, a nova legislação tinha como principais características a “descentralização” e a “liberdade de ensino” (1979, p. 121). De fato, a Reforma Capanema – confirma Ribeiro – havia estabelecido uma uniformidade do currículo e da organização (1984, p. 136).

No que concerne ao currículo, as línguas estrangeiras não foram incluídas entre as disciplinas obrigatórias, figurando quase sempre como complementares e optativas, o que tinha a ver, de um lado, com atingir uma maior autenticidade, ou seja, com “não mais exigir o seu ensino onde ele não pudesse revestir um mínimo de eficiência” e, também, com abrir a possibilidade de que cada aluno se concentrasse num único idioma para aprendê-lo bem (id., p. 123). De outro lado, o novo estatuto das línguas estrangeiras buscava contribuir a um certo enriquecimento: ao não haver línguas fixas, outras podiam estudar-se “além das que apresentavam maior atração imediata ou traziam um peso mais denso de tradição”(ibid.). Na prática, as línguas ensinadas alternaram entre o inglês e o francês.

No entanto, pode-se dizer – esclarece Chagas – que as Diretrizes de 1961 constituíram apenas um instrumento de transição, pois, em 1971, criou-se uma sistemática “mais ajustada às características do mundo moderno e do Brasil deste último quarto de século” (id., p. 125). Mantendo os princípios de liberdade de ensino e de descentralização do regime anterior – continua Chagas –, uma das inovações

⁸⁵ O livro de Bosi que estamos citando, *Dialética da colonização*, será imediatamente retomado.

mais diretas dessa sistemática foi a inclusão obrigatória de uma “parte de formação especial” profissionalizante no currículo ministrado a todos (id., p. 126). No plano do ensino de línguas estrangeiras modernas, isso implicou uma inovação: a obrigatoriedade delas no segundo grau; já com relação ao primeiro, permaneceu a recomendação anterior (cf. id., 127). A idéia mais importante, porém, provavelmente é que continua não havendo idiomas predeterminados (id., p. 128).

Para interpretar as novas medidas, é preciso dizer que, nessa época, de acordo com a análise desenvolvida por Bosi em *Dialética da colonização* – obra que aqui acabamos de citar –, “implantou-se em todos os graus de ensino um corpo de doutrina sociopolítica forrado de idéias neocapitalistas” (1995, p. 313). Tratava-se – continua o crítico – da doutrina do Brasil Grande e do Milagre Brasileiro, que apresentava uma Nação-Estado em plena fase de melhoramento técnico e de progresso social; nela havia lugar para todos, “desde que trabalhassem e cumprissem assiduamente os seus deveres na ocupação a que se destinavam”(cf. id., p. 314).⁸⁶ Com relação às línguas, observa Bosi, “a predominância dos Estados Unidos da América do Norte refletiu-se diretamente na gradual exclusão do ensino de Francês até como língua opcional nos cursos médios e, mesmo, superiores” (ibid.). Nesse sentido, Maia González se encarrega de assinalar a consagração da metonímia que, durante a época da ditadura, “levou a substituir a designação ‘Língua Estrangeira’ por ‘Inglês’ ou empregar a segunda como a expressão completa ou exclusiva da primeira” (1996, p. 42).

Como efeito dessa mudança, houve um giro, no que diz respeito à metodologia de ensino, ligado também à própria evolução dessa prática. Nesse sentido, a seguinte afirmação de Bosi consegue sintetizar o que ocorreu de mais importante:

O que sobrou do ensino das línguas modernas, incluindo o mesmo inglês, se tem feito, em geral, por técnicas pragmáticas de domínio da conversação básica, tipo *Yázigy* ou *Ensino Programado*, mediante esquema behavioristas. Essas técnicas levam sobre os

⁸⁶ De nossa perspectiva discursiva, Bosi estaria designando aspectos de um processo de interpelação ideológico (cf. Orlandi, 2001, p. 19-29).

velhos métodos de tradução a vantagem de criar logo certos automatismos audiolinguais, mas barram ao aluno, durante um tempo demasiado longo, o acesso à literatura e à cultura veiculadas pelas respectivas línguas (id., p. 315).

Por isso, se antes as línguas eram instrumentos que permitiam o acesso aos bens culturais, agora a preocupação – como diz Bosi – fica centrada no “domínio de algumas (poucas) estruturas fonéticas e sintáticas fundamentais” (1995, p. 315). Tal gesto, embora válido – acrescenta –, deixa na sombra o aprendizado do vocabulário culto, tarefa árdua que não pode ser postergada sob pena de o estudante sair de seus cursos formativos sem ter tido a oportunidade de ler os autores importantes que se expressaram naqueles idiomas (ibid.).

Pensando no modelo tetralingüístico de Deleuze e Guattari, tal como foi aqui apresentado, poderíamos dizer que, em seu funcionamento – submetido ao regime dos sentidos da história –, há um deslocamento: o foco passa a estar na língua **veicular** e as outras línguas ficam excluídas de atenção ou desfocadas. Esse giro de perspectiva está privilegiando fundamentalmente uma língua de comunicação, uma língua que “está em toda parte”, que tem a ver com a ação, a transmissão burocrática, a troca comercial. E seu paradigma torna-se, como já foi observado, o inglês.

Houve, é claro, reações diante de tal imposição e predominância. Encontramos um registro dessas reações na alusão que Bacalarski fazia em uma mesa-redonda dedicada à discussão do ensino de línguas na rede pública em um encontro de professores de línguas e literaturas estrangeiras no estado de São Paulo de 1995:

Aprender inglês tem sido às vezes considerado como um mal necessário, e, principalmente alguns anos atrás, antes do advento dos computadores, discutia-se inclusive a possibilidade de eliminá-lo da escola pública, ou de pelo menos reduzir sua importância, por um (vão) medo do que se intitulava vagamente o “imperialismo norte-americano” (1996, p. 37).

Mediante a metáfora do computador, cujo ingresso a um nível geral começa na década de 80 e chega a seu ponto mais alto na década de 90 e inícios deste século, há aqui uma clara referência à relação que pode ser estabelecida entre a propagação

da língua inglesa e o avanço da rede tecnológica que se espalha impregnada de fragmentos dessa língua. De fato, nas últimas décadas do século XX, o inglês multiplica seu poder de difundir-se também por ser uma língua absolutamente vinculada à penetração das tecnologias práticas, que, no final desse século, manifesta uma vertiginosa ascensão. A ciência, observa Hobsbawm, “através do tecido saturado de tecnologia da vida humana, demonstra diariamente seus milagres ao mundo de fins do século XX” (1995, p. 508 e 510), e, de nossa perspectiva, insistimos, é possível afirmar que esse processo de territorialização veio impregnado de inglês.

Enquanto isso, que acontecia com a língua espanhola no Brasil?⁸⁷ A própria Bacalarski acrescenta, no texto mencionado acima, um dado instigante para nossa perspectiva de análise: naquela mesma época em que o inglês estava sendo colocado em xeque, discutia-se que

[...] a língua estrangeira a ser ensinada na escola pública deveria ser exclusivamente o espanhol, por ser mais próximo de nós, que estamos inseridos na América Latina, e nem mesmo conhecemos a língua de nossos vizinhos de fronteira (id., p. 37).

Embora a autora não faça clara referência a data alguma, é possível contrapor a metonímia “inglês - imperialismo norte-americano”, que era um fato nos anos 60, 70 e parte dos 80, à metonímia na qual entrava o espanhol, sobretudo a partir de um fenômeno comovedor para América Latina como o da Revolução Cubana de 1959.

É possível observar que uma série de fatos políticos teve historicamente um impacto interessante sobre a relação do brasileiro com a língua espanhola: destacam-se aqueles que estiveram ligados, de um lado, a uma clara ascensão por parte das

⁸⁷ No que tem a ver com os materiais, fazemos apenas uma referência que consideramos relevante: além do *Manual de español* de Becker – cuja presença na prática de ensino vai perdendo força a partir dos anos 70 –, Eres Fernández observa que eram usados livros de espanhol editados fora, elaborados para estrangeiros em geral. Na maioria dos casos, diz a autora, os professores preparavam materiais próprios, bem como – acrescentamos nós – tenderam a combinar tais materiais com a adaptação dos materiais de edições estrangeiras.

O texto de Eres Fernández é: “La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil”, publicado no *Anuario brasileño de estudios hispánicos. Suplemento: El hispanismo en Brasil*. Brasília, 2000, p. 59-75. Para a citação aqui realizada, cf. especialmente p. 61-62.

vanguardas juvenis em toda essa região do continente, que se expressou em movimentos guerrilheiros, e, de outro, a uma etapa marcada por governos populares.⁸⁸ Essa língua entrou, então, em um jogo de relações e o “sonho de Cuba” ingressou numa metonímia que já tinha vida: “língua espanhola - solidariedade latino-americana - utopia de integração”. A paixão pelas músicas “engajadas” que tal utopia explorava encontrou uma intérprete na figura da argentina Mercedes Sosa, paradigma desse gênero. E, de fato, esse imaginário, em alguns casos, promoveu o aprendizado de espanhol.⁸⁹

Entretanto, é preciso observar que o referido imaginário abrigou também um viés negativo, pois, para alguns setores, a língua espanhola entrou numa seqüência na qual, por motivos paralelos – presentes, de alguma forma, nessa mesma metonímia –, ficava desprestigiada. Nesta linha de sentidos, América Latina – Terceiro Mundo – *bombo* – poncho – alpargatas – pobreza, seu estudo não era considerado “valioso”. O famoso portunhol, também, deve ter-se alinhado a esses sentidos vinculados ao desprestígio, o que, de fato, implica um pequeno deslocamento com relação à imagem que prevaleceu historicamente.⁹⁰

⁸⁸ Para registrar os principais acontecimentos que tiveram lugar como expressão das duas tendências que mencionamos, diremos que, durante toda a década de 60, houve focos guerrilheiros rurais, sendo, nesse sentido, procedente lembrar da figura emblemática de Ernesto (Che) Guevara. De 1966 a 1972 apareceu a primeira expressão da guerrilha urbana, representada pelos Tupamaros no Uruguai, expressão que cresce na Argentina de início dos 70 e em quase toda a América Central. Nessa década são importantes também os governos populares, como o do presidente Salvador Allende no Chile, derrocado por um golpe militar em 1973, e o governo apoiado pela esquerda na Bolívia de então. No Brasil houve o aparecimento da ALN (Aliança da Libertação Nacional) ao redor de 1965, expressão principal da guerrilha que ofereceria resistência ao golpe militar de 1964.

Para um estudo detalhado desses fatos, cf. Gorender (1987).

⁸⁹ Na discursividade que estamos caracterizando de forma muito geral tinha lugar uma fala que se alinhava a um discurso de “volta às raízes” da América, o que implicava, dentre outras coisas, a valorização do indígena. Isso deve ter contribuído para que o brasileiro sentisse mais forte essa irmandade, esse sentimento de inclusão, essa vontade de se entender e exercer um gesto de aproximar-se do outro numa América Latina que se unificava ao detectar forças opositoras em comum nas figuras de seus colonizadores europeus e, também, na potência que no Norte já vinha exercendo seu domínio sobre essa região do continente. Funcionava aí o imaginário da colonização.

⁹⁰ Agradecemos, especialmente e mais uma vez, a Neide Maia González a série de testemunhos que nos permitiram estabelecer esse conjunto de relações.

Estamos diante de uma cunhagem “clivada” histórica e ideologicamente, pois, ao mesmo tempo que expressa de forma concentrada uma série de relações a respeito da língua espanhola e dos “irmãos” ou “vizinhos latino-americanos” que sempre esteve presente no imaginário dos brasileiros, também mostra as posições desencontradas que estes mantêm sobre isso.

Retomando essa série de fatos políticos a que fizemos referência, é preciso acrescentar, a fim de encerrar este relato, que várias ditaduras latino-americanas, fundamentalmente na década de 70 – às vezes, um pouco antes, como é o caso do Brasil –, interrompem de maneira brutal a ação das guerrilhas e os governos populares, fato que contribui a criar um sentimento de frustração para aqueles que sonharam com uma América Latina unida e liberta. Tudo o que tinha contribuído a criar a referida relação com o espanhol – relação que desencadeava, também, a mencionada reação de repúdio por essa língua – se desmoronava e, dessa forma, o próprio vínculo idílico com essa língua ressentia-se. Esse panorama mais geral irá se arrastando até os 90, década na qual a relação do brasileiro com essa língua passará a ser afetada e determinada por novos fatos.

Até aqui desenvolvemos os aspectos fundamentais do que denominamos primeira cena e, neste ponto, podemos iniciar a passagem ao segundo capítulo de nosso trabalho – capítulo no qual terminaremos de traçar o histórico da língua espanhola no Brasil analisando o que denominamos “a cena atual”. Alguns fatos marcarão uma descontinuidade – Foucault (1972) – e, portanto, será possível determinar alguns deslocamentos. No entanto, a força da inércia ficará relutando e, em certos aspectos, não haverá rupturas tão claras.

A segunda cena.

Confronto entre memória e atualidade

Acreditamos que a análise desenvolvida no primeiro capítulo com relação ao estatuto do espanhol no quadro das línguas estrangeiras no Brasil tenha contribuído a mostrar como historicamente foi se configurando a **promessa de gozo** que essa língua – pela proximidade e facilidade a ela atribuídas – representou para o brasileiro. Vincula-se a tal promessa o traço que, de modo fundamental, caracteriza a relação que esse sujeito estabeleceu com a língua espanhola: a falta de atribuição de saber da qual falamos antes e que teve sua versão numa língua de mistura – o portunhol. Na década de 90, esses aspectos – que, de fato, estão intimamente vinculados – vão ser colocados em xeque, o que implicará uma mudança na relação do brasileiro com o espanhol. A série de efeitos por tal mudança provocados configurará o que aqui designamos como “a segunda cena”, e sua apresentação e interpretação é o foco principal do presente capítulo.

O primeiro passo nessa direção será registrar a passagem ou transição que se opera, desde o início da última década, no quadro das línguas estrangeiras no Brasil, a partir do fato de que nele se vai lentamente configurando um lugar para o espanhol, pois o **pré-construído** sob o qual funcionara a discursividade a respeito dessa língua no país passa a ser submetido gradualmente, como veremos, à equivocidade que a história lhe impõe. As condições históricas, enfim, vão mudando os sentidos. Sem que seja nossa preocupação perguntar-nos sobre o “futuro” da língua espanhola nem fazer vaticínios acerca desse futuro, começaremos por designar os pequenos deslocamentos que, com relação a uma certa rede de sentidos, vai sofrendo seu estatuto.

O segundo passo será registrar e interpretar a forma com que a prática de ensino dessa língua responde às demandas que o novo estatuto vai lhe impondo: livrando-se lentamente da inércia contida no gesto de interpretação que apresentamos no primeiro

capítulo. Tentaremos mostrar, portanto, de que maneira a mencionada prática de ensino atende à demanda e quais são as dificuldades pelas quais atravessa.

Por fim, preparando a passagem para a segunda parte de nossa reflexão, exporemos alguns resultados de um trabalho de pesquisa que, no plano da academia, no campo dos estudos da linguagem, apresenta – a partir de uma perspectiva gerativista – uma interpretação acerca do que acontece quando, “finalmente”, o brasileiro enfrenta o aprendizado, no geral tão postergado, da língua espanhola. O trabalho pertence a uma pesquisadora, autora de outros textos que aqui já foram mencionados, Maia González, e nos dará acesso aos fatos de linguagem mais recorrentes, mais persistentes nesse processo – parafraseando Serrani-Infante (1998) – de enunciar na língua estrangeira. Por isso, também nos permitirá ter uma idéia acerca dos resultados da prática mais geral.

Vamos começar, agora, dando nosso primeiro passo.

1. O espanhol como uma língua veicular

*Chegou a hora! Chegou! Chegou!
Meu corpo treme e ginga qual pandeiro
A hora é boa! E o samba começou
E fez convite ao tango pra parceiro*

Fragmento de “O samba e o Tango”,
canção de Amado Regis

Nossa tarefa inicial consiste em determinar quais são os fatores que incidem na mudança da imagem do espanhol no Brasil, o qual, de uma língua que não precisava ser estudada, passou a ser um “idioma cujo estudo se tornou necessário e até imprescindível”. Para isso, teremos também de especificar os vários aspectos desse novo valor do espanhol, que qualificamos como “promissor”. Para desenvolver esse trabalho, é preciso esclarecer que não nos interessa analisar as repercussões dos referidos fatores no plano das declarações ou intenções expressas do ponto de vista do planejamento educativo ou – como observaria Orlandi – no nível de “uma política

lingüística explícita assumida claramente como organizacional”¹ nem também medir a distância entre as intenções declaradas por uma determinada gestão e seus resultados.

Nosso interesse, em compensação, estará centrado em analisar o campo associado a um enunciado – que, no que tem a ver com o estatuto da língua espanhola, vincula-se ao Tratado do Mercosul – “no ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória” (cf. Pêcheux, 1990b) e mostrar, assim, como nesse campo se desestruturam certos sentidos e vão se produzindo outros que prenunciam uma mudança, uma alteração, fato este que fortalece a hipótese de falar de uma segunda cena no que se refere à história do espanhol no Brasil.² No interior do campo enunciativo que iremos apresentando, portanto, será possível distinguir os vários aspectos dessa série de garantias ou desse valor promissor que a língua espanhola passa a oferecer no mundo dos tratados de integração regional, dentro de um processo de globalização que, no final do século passado e inícios deste, se concentra de forma vertiginosa e supõe novas condições de produção, de forma tal que a composição do modelo tetralingüístico sofre uma reconfiguração.

Em função, então, de determinar os fatores que incidem na mudança de estatuto do espanhol no quadro de línguas estrangeiras no Brasil – mudança que supõe que passe a ocupar um lugar no modelo tetralingüístico –, começaremos por lembrar que, na última década do século XX, no espaço do Cone Sul consolida-se um acordo de livre comércio, o já mencionado Tratado do Mercosul, que podemos considerar a principal força propulsora – embora, como veremos, não a única – dessa mudança de estatuto. Em dezembro de 1991, na cidade de Brasília, os ministros de Educação da Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, levando em conta os objetivos do Tratado de Assunção, de 26 de março desse mesmo ano, assinaram um “Protocolo de Intenções”.³ Em suas considerações, este – a que tivemos acesso na versão em espanhol – parte por afirmar

¹ Cf. Orlandi (org.), 1988, p. 7.

² Para o conceito de campo associado a um enunciado, cf. “A função enunciativa”, in: Foucault, 1972.

³ Agradecemos a Patricia Franzoni o fato de ter-nos facilitado o acesso à documentação que citamos.

o papel fundamental da educação para que a integração se consolide e seja projetada.

Por isso, tais ministros concordam em afirmar que:

[...] para facilitar el logro de los objetivos del MERCOSUR, se considera imprescindible el desarrollo de programas educativos en las siguientes áreas:

1. FORMACIÓN DE LA CONCIENCIA CIUDADANA FAVORABLE AL PROCESO DE INTEGRACIÓN;⁴
2. CAPACITACIÓN DE LOS RECURSOS HUMANOS PARA CONTRIBUIR AL DESARROLLO;
3. ARMONIZACIÓN DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS.

Na explicitação do item 1, que consta do próprio documento, reiterava-se o objetivo de implementar a modificação da estrutura curricular, prevendo o ensino das línguas oficiais do Tratado através dos Sistemas Educativos de cada um dos países integrantes. Por isso, afirmava-se:

El interés de difundir el aprendizaje de los idiomas oficiales del Mercosur – español y portugués – a través de los Sistemas Educativos; formales, no formales e informales.

Se considerarmos as declarações e as intenções expressas no documento, é preciso dizer que, nos níveis oficiais, as decisões relativas à política lingüística nesse protocolo traçada foram sendo tomadas de acordo com o ritmo burocrático dos processos de legislação e as reais possibilidades de implementação.

⁴ Lembremos que esse alvo da integração também era um dos objetivos referidos na “Exposição dos Motivos” da Reforma Capanema de 1942. Naquele caso, o estudo do espanhol tinha sido implementado “por ser uma língua de antiga e vigorosa cultura e de grande riqueza bibliográfica” e sua adoção fora vista como um passo a mais, dado “para a nossa maior e mais íntima vinculação espiritual com as nações irmãs do Continente” (Chagas, 1979, p. 116). E, também, acrescentamos que, num instrumento ao qual fizemos referência no primeiro capítulo – a *Gramática da língua espanhola* de Carvalho e Dias Carneiro, publicada pela FENAME (Fundação Nacional de Material Escolar) em 1969 –, aparece um esclarecimento que encabeça um de seus apêndices e que diz assim:

Com esta Gramática da Língua Espanhola, a Fundação Nacional de Material Escolar propôs-se lançar na América Latina um livro brasileiro, em língua estrangeira – **mensagem fraternal** de nosso povo aos povos latinos amigos como elemento para maior aproximação entre os nossos países (1969, p. 336).

“Vinculação”, “aproximação” e “integração” são significantes que recorrem e parecem tentar “estruturar uma realidade” obturando um real; nessa metonímia entra a metáfora de “nações irmãs do Continente”. Talvez consiga trazer luz sobre o que queremos dizer a expressão de Haroldo de Campos que, num texto de 1993, no qual lamentava a supressão da língua espanhola nos *currículos* das escolas secundárias, dizia que isso acontecia “num momento em que tudo tende para uma comunidade Ibero-Americana, pelo menos como ideal”. Através dessa restrição, designava-se esse mesmo gesto de obturação que trabalha e retrabalha a contradição que identificamos no primeiro capítulo: aquela segundo a qual, era “de grande vantagem para os brasileiros o conhecimento não perfunctório” dessa língua espanhola, tão parecida ao português e, portanto, fácil.

Para o texto de Haroldo de Campos, cf. “Boletim informativo do Fondo de Cultura México-Brasil. São Paulo, 1994.

Assim, hoje, havendo passado mais de uma década daquele Protocolo, a língua espanhola faz-se presente aos poucos nos planejamentos explicitamente assumidos como organizacionais e promete integrar o currículo da educação formal, tanto pública como privada, no Brasil. Segundo registra González, a nova “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, promulgada em 1996, sancionou o ensino obrigatório de, ao menos, uma língua estrangeira durante os últimos quatro anos do ciclo fundamental ou primário, língua esta escolhida de acordo com as possibilidades da instituição escolar (cf. 2001). Já no que tem a ver com o currículo de ensino médio, a referida lei dispôs a inclusão de uma língua estrangeira moderna, escolhida pela comunidade escolar, e de uma segunda, com caráter optativo, de novo em conformidade com as possibilidades da instituição (cf. id.).

No que se refere estritamente à língua espanhola, e ainda de acordo com registros de González, é relevante comentar um projeto de lei, de 1993, que originalmente incluía a obrigatoriedade do ensino dessa língua no sistema escolar deste país, o que não apenas feria a legislação geral mas também impedia o estudo de outras línguas estrangeiras. Por tais razões, recebeu uma proposta substituta: a oferta do espanhol seria obrigatória no ensino médio e haveria um prazo de cinco anos a partir de 2001 para a sua concretização. Finalmente, de acordo ainda com essa proposta, também se facultaria a inclusão dessa língua no ensino fundamental, dentro do horário regular de aulas, e as escolas privadas também deveriam cumprir com essa oferta (id.).

No entanto, é preciso dizer que a demanda de ensino de espanhol na década de 90 superou o nível das intenções e programações oficiais e chegou a uma verdadeira explosão não apenas na esfera do ensino particular mas também no que se refere a todas as formas de ensino não formal: escolas e institutos de línguas, aulas em empresas e aulas particulares em geral.

Neste ponto, para poder especificar em que consiste o sistema de garantias vinculado ao estatuto que a língua espanhola foi passando a ter para o brasileiro, realizaremos o recorte e a análise de uma série de enunciados.

1.1. A apresentação de um campo de enunciados associados

1.1.1. Uma língua “obrigatória”

Começaremos por um dos tantos enunciados que apareceram já há alguns anos em propagandas de escolas e institutos privados, ou mesmo em matérias da imprensa que acompanhavam o fenômeno da referida expansão do espanhol. O enunciado que analisaremos foi extraído de um folheto de propaganda de um colégio de São Paulo que, em 1995, fazia uma forte defesa da necessidade de aprender essa língua.⁵ O fragmento selecionado diz assim:

Desde a implantação do Mercosul, o Espanhol se tornou uma língua quase obrigatória para quem deseja crescer profissionalmente.

Como é possível observar no enunciado, que produz um efeito de constatação, “espanhol” entra em relação metonímica com o fragmento “crescimento profissional” e a causa disso aparece diretamente ligada à implantação do Mercosul.

Simultaneamente e cada vez mais, a nova relação do brasileiro com o espanhol supõe, de acordo com o que pensamos, o reconhecimento de que essa língua guarda a capacidade de servir de suporte de um saber, de que esse saber deve ser a ela atribuído e de que, conseqüentemente, é necessário submeter-se a seu aprendizado. No entanto, tal relação se vincula a outro importante fator, também ligado ao atual processo de globalização, mas não necessariamente restrito ao âmbito do Tratado do Mercosul. Referimo-nos àquele segundo o qual o espanhol se apresenta para o brasileiro como um “passaporte internacional”, metáfora que explicitaremos nos vários aspectos que a compõem.

Sabemos que as assinaturas e implementações dos tratados regionais dos últimos tempos supõem uma reestruturação de relações de força e de centros de poder e acabam tendo conseqüências até mesmo – como observa García Canclini – para além

⁵ Trata-se do Colégio Nuno de Andrade.

da simples reordenação comercial (cf. 1996, p. 7).⁶ Reconhecemos, portanto, que em nosso caso se trata fundamentalmente da alteração que essa reestruturação causa no sistema hierárquico implícito no modelo tetralingüístico de Gobard: o espanhol entra nesse quadro e passa, na década de 1990, a funcionar como uma **língua veicular**, junto com o inglês – que, nos últimos decênios, como observamos no primeiro capítulo, havia ocupado esse espaço de forma exclusiva e sem concorrentes. No entanto, mesmo praticando esse reconhecimento – que nos leva a reafirmar que as exigências criadas pela implementação desse Tratado e os efeitos que sua consolidação despertou constituíram uma importante força propulsora da mudança de estatuto da qual falamos – pensamos que esta está também fortemente vinculada a outros dois fatos. De um lado, o crescimento do poder econômico da Espanha, sua presença no Mercado Comum Europeu – um importante movimento de regionalização no atual processo de globalização – e sua penetração e expansão no Cone Sul, concretamente por meio das empresas que compraram as estatais no processo de privatização que os governos dos diversos países – dentre eles, o Brasil – empreenderam. De outro lado, a crescente ascensão dessa língua nos Estados Unidos, a partir do enorme movimento de desterritorialização de latinos que ocorre no norte do continente americano. De nossa perspectiva, é o conjunto desses fatos que cria

⁶ Encontramos um exemplo das repercussões do funcionamento do Tratado no terreno do lingüístico em um fato aparentemente tão fútil, como é a prática de produção de etiquetas ou rótulos para vasilhames de mercadorias. Fanjul, em um artigo a que já fizemos referência na Introdução a esta parte, comenta que, em termos exclusivamente quantitativos, a maior freqüência de aparição do português acontecia naquele momento nas etiquetas das mercadorias produzidas na Argentina, no Uruguai ou no Brasil, nas quais o texto se reproduz em português e em espanhol, cada um como reverso do outro (cf. 1996). O próprio esquema de verso e reverso, acrescenta, pode ser observado em alguns canais a cabo norte-americanos que transmitem simultaneamente para o Brasil e a Argentina:

A imagem da tela divide-se para anunciar o horário de uma série e vemos, de um lado “segunda a sexta” e do outro *lunes a viernes*, ou “sábado” e *sábado* (id.).

O que nos interessa destacar é a conclusão do próprio Fanjul, segundo a qual, embora “estas aparições possam parecer fúteis, elas têm, referindo-se especialmente às das etiquetas dos produtos, uma enorme **importância simbólica** (cf. id.). A observação é justa e a importância que aponta, olhando exclusivamente os vasilhames expostos nas estantes dos supermercados brasileiros, tem a ver justamente com que o gesto da tradução ou do registro nas duas línguas, exercido no terreno de uma prática na qual é preciso garantir a estabilidade referencial (Pêcheux, 1990b), se apóia na idéia de reconhecê-las como “distintas” e de não mais confiar na sua transparência. Portanto, através do gesto inconsciente por parte do consumidor que dá uma olhada no pacote à procura de especificações sobre a mercadoria, vai configurando-se outra relação com essa língua, na qual os “biscoitos” são *galletitas*, o “suco de laranja” é *jugo de naranja* e as “latas de tomate” são ... *latas de tomate*.

condições de produção específicas e faz do espanhol uma língua promissora para o brasileiro.⁷

Em função, agora, de explorar ao menos a principal alusão que buscamos despertar por meio da imagem do “passaporte internacional”, cabe citar o fragmento de um texto representativo do impacto que produz no Brasil a estreita relação entre a língua espanhola e o processo de globalização mais geral, cuja metonímia no sintagma é, de uma certa forma, o emblema de tal processo: o computador. Diz o fragmento:

Quando um simples teclado de computador elimina as fronteiras da nossa aldeia global e nos leva instantaneamente a qualquer ponto do planeta, vem a pergunta: **em que idioma nos comunicaremos com o mundo?** E aí, a surpresa – depois do inglês, que lidera a preferência internacional, **o espanhol, falado em mais de 20 países, surge vitorioso** como a segunda opção (destaques nossos).⁸

De fato, essa nova possibilidade que o espanhol passa a oferecer se apresenta como um dos fatores que nos permite entender por que essa língua tem passado a ocupar o lugar de uma “língua veicular”.

Num encontro de professores e pesquisadores de língua realizado no Brasil em 1995, Valmaseda Regueiro – naquele momento, representante da “Consejería de Educación de la Embajada de España” em São Paulo – confirmava que para um brasileiro as possibilidades de comunicação com o exterior se ampliam bastante se aprende espanhol.⁹ De fato, aparece aqui esse aspecto que também a caracterizaria como uma língua que está em toda parte, que é mundial. E isto fica reforçado se citarmos as duas dimensões das quais, para além da relação do brasileiro com essa

⁷ Talvez seja preciso esclarecer que esse caráter da língua espanhola se configura de forma particularmente intensa na região Sudeste do Brasil, pelo poder econômico e industrial que esta concentra.

No entanto, temos alguns indícios de que essa mudança também tem lugar, por exemplo, no Nordeste do país. Mencionaremos aqui apenas duas dessas pistas: em primeiro lugar, o fortalecimento dos cursos universitários voltados para os estudos hispânicos; em segundo lugar, o fato de as universidades públicas e particulares incluírem o espanhol como língua opcional nas provas de vestibular. Este último argumento, porém, não pode ser avaliado sem pensar que essa língua é muitas vezes escolhida porque ela continua funcionando como uma “alternativa mais fácil”, mesmo para aquelas pessoas que nunca se submeteram a seu estudo.

⁸ Trata-se do fragmento incluído na publicação periódica de uma importante livraria de São Paulo: *Livraria Cultura News*. São Paulo, 1997, n. 55, p. 1.

⁹ Cf. 1996, p. 67. O referido evento, que incluiu o “IV Encontro de Professores de Línguas e Literaturas Estrangeiras” e o “III Encontro Paulista de Pesquisadores em Tradução”, foi organizado pela Faculdade de Letras e Ciências da UNESP/Campus de Assis, de 20 a 22 de setembro de 1995.

língua, se serve Salvador, professor da Universidade Complutense, para caracterizar o papel do espanhol no mundo. Antes, é preciso esclarecer que estamos diante de uma discursividade na qual se lança mão de argumentos de base numérica – pelo efeito de sentido que estes garantem – para legitimar e alimentar uma política lingüística encampada, neste caso, pelo Estado espanhol. Em “Situación y futuro de la lengua española” – título do discurso pronunciado no Senado Nacional do Governo Espanhol em 21 de abril de 1989 – diz Salvador que o espanhol é a segunda língua no mundo como “veículo de comunicação” e isso tem a ver com o fato “incontestável” de ser língua oficial de vinte e duas nações – o que também lhe garante uma ampla extensão territorial (1993, p. 40). Essa situação “plurinacional” dá origem ao que o autor chama de “dimensão de internacionalidade” do espanhol. Soma-se a esta, ainda segundo ele, a “dimensão universal”, determinada pelo número do grupo que tem essa língua como materna e que faz com que ela ocupe a quarta posição na classificação mundial (1993, p. 4). As dimensões que Salvador designa têm uma incidência direta na nova relação que o brasileiro vai estabelecendo com essa língua. A série de aspectos que assinalamos definem, da perspectiva do modelo de Gobard (1972), o funcionamento do espanhol no Brasil de hoje como o de uma **língua veicular**, pois ele promete tudo o que isso envolve: em primeiro lugar, a desterritorialização a partir da vernácula em direção ao espaço do mundial; em segundo lugar e em decorrência desse primeiro aspecto, a socialização internacionalizada de que falam Deleuze e Guattari (cf. 1977); em terceiro e por efeito do entrelaçamento das duas promessas que acabamos de referir, o fato de acompanhar o brasileiro dos anos 90 – ao ser a mais próxima do inglês para ele – no desejo simultâneo de transparência e ubiqüidade que o atual processo de globalização vem implicando; e, finalmente, sua associação – como diriam Deleuze e Guattari (1977) – ao intercâmbio comercial, à transmissão burocrática, ao menos no que tem a ver com o Cone Sul, e também à necessidade de ação, necessidade que, de nossa perspectiva, supõe a idealização de um “sujeito pragmático” que seja capaz de assumir a série de gestões administrativas, que incluem tanto as mais mínimas tramitações quanto as grandes decisões e gestões, ações todas

ligadas à palavra e responsáveis pelos ritmos que garantem as referidas necessidades de intercâmbio e transmissão.¹⁰

Em síntese, esses vários aspectos fizeram com que no Brasil se passasse a ver a necessidade de estudar espanhol como um imperativo, pois “os tempos assim o demandam” e “essa língua será uma das línguas do futuro”. O seguinte enunciado, extraído de um informe publicitário, coloca isso de forma taxativa:

[...] caso você ainda não fale espanhol, apresse-se em aprendê-lo. Isso, é claro, se quiser ter participação ativa nos acontecimentos do próximo milênio.¹¹

Talvez seja necessário esclarecer que tanto na discursividade das propagandas que neste capítulo analisamos, quanto na que apareceu ligada ao espaço do Estado espanhol há uma redução, um achatamento do conceito de língua veicular a duas funções: que ela sirva para informar e para a comunicação. Provavelmente, tal redução esteja permeada pela imposição que o inglês, um paradigma desta língua, exerceu historicamente. Esse conceito condiz, por sua vez, com as exigências que impõem a encenação do Tratado do Mercosul e os outros fatos relacionados ao processo de globalização mais geral que aqui já mencionamos.

A esta altura, restringiremos nosso escopo e passaremos a privilegiar, dentro do campo de enunciados que estamos apresentando, a análise de uma série que se vincula a um referencial mais estritamente ligado à relação entre a mudança do estatuto da língua espanhola e o Tratado do Mercosul, tratado que, como já dissemos, determinamos como a principal força propulsora de tal mudança.

¹⁰ Cf. Pêcheux, 1990b, p. 33.

É preciso esclarecer que, por estarmos centrados na descrição e compreensão da nova relação que o brasileiro estabelece com o espanhol, estamos descrevendo a tendência mais geral. De fato, ainda circulam certos imaginários que não podemos deixar de reconhecer. Na pesquisa realizada por alunos de graduação do Curso de Letras-Espanhol (FFLCH/USP), no final da década de 90, alunos de segundo grau de uma escola pública da cidade de São Paulo associavam essa língua a “tráfico de drogas”, “subdesenvolvimento” e “contrabando”. Além dessas imagens, também aparecia a metonímia que observamos no primeiro capítulo: aquela que vincula o espanhol a Terceiro Mundo, pobreza e subdesenvolvimento.

¹¹ O fragmento pertence ao artigo já citado (*vide supra*) publicado em *Livraria Cultura News*, p. 1.

1.1.2. “É hora de se falar espanhol de verdade”

“[...] filhos do mesmo continente, quase da mesma terra, oriundos de povos, em suma da mesma raça, ou pelo menos da mesma formação cultural, com grandes interesses comuns, vivemos nós, Latino-Americanos, pouco mais que alheios e indiferentes uns aos outros e nos ignorando quase que por completo.”

José Veríssimo¹²

No primeiro recorte desta série se estabelece um claro vínculo entre a referida regionalização da economia, a decorrente necessidade de poliglotismo e o papel que o espanhol ocupa nessa relação:

Chega de “portunhol”, é hora de se falar Espanhol de verdade. Os grandes blocos econômicos que estão se formando estão mexendo profundamente com a necessidade de se conhecer mais de um idioma – e nessa mudança, a língua espanhola é uma das mais beneficiadas (destaques nossos).¹³

O primeiro dos dois fragmentos destacados (“Chega de ‘portunhol’”) vem confirmar parte dos aspectos que desenvolvemos para apresentar a configuração da primeira cena, mostrando o peso e a vigência do portunhol e a resistência histórica por parte do brasileiro a aprender a língua espanhola – o que não é mais do que a outra cara do fato de esse sujeito ter-se identificado plenamente com a produção do portunhol, ocupando a posição simbólica (de “ilusão de competência espontânea”) que designamos no primeiro capítulo.

Já o segundo fragmento destacado impõe a atualidade de uma necessidade imperiosa: a de falar espanhol, superando a saída que historicamente foi plausível.¹⁴ A imposição é ainda mais explícita num fragmento extraído de uma matéria da imprensa dedicada a tratar o tema da importância da língua espanhola, que começa dizendo que

¹² Palavras de saudação a Rubén Darío, por ocasião de sua visita à Academia Brasileira de Letras, em 1912 (apud Schwartz, 1993, p. 185).

¹³ Extraído de: “Espanhol: o 3º Idioma do Mundo.”, informe publicitário, in: *Folha de S. Paulo*, 2/8/1995, p. 8.

¹⁴ Esta afirmação leva o texto a continuar com a seguinte explicitação:

Para os brasileiros, especialmente, **este idioma passa a ser uma prioridade**, por força do Mercosul, que por enquanto une as transações comerciais de Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, mas que deve caminhar para outras adesões latino-americanas (ibid.) (destaques nossos).

Em tempos de Mercosul, é preciso aprender espanhol, **nem que seja na marra** (destaques nossos).¹⁵

Nessa discursividade, ainda é preciso observar que começa a esboçar-se uma disjunção exclusiva: espanhol e portunhol são termos que, dentro dessa nova configuração econômica, não podem coexistir.

A seguir, consideramos oportuno retomar a cadeia de associações para cuja representação, no primeiro capítulo, utilizamos a seguinte metonímia: **espanhol - língua parecida - língua fácil - língua espontânea = portunhol**. Naquele momento, já observamos que tal seqüência funcionava sob o efeito de um pré-construído: o que está no início da cadeia (segundo este, o espanhol é uma língua parecida com a do brasileiro e, portanto, fácil). Também vimos que ele operou em várias instâncias de uma discursividade e, retomando aquela análise, é possível realizar uma síntese e dizer que, como tivemos oportunidade de mostrar, esse efeito entrou na reflexão de Nascentes por “filosofia espontânea” e, nessa instância, ganhou força, voltando ao campo do senso comum fortalecido pelo trabalho de uma prática de ensino que contribuiu para sua cristalização, fundamentalmente aquela que se serviu do *Manual* de Becker. Nesse percurso – que de forma alguma é lineal e, com relação ao qual, estamos traçando apenas algumas linhas gerais – o referido efeito de pré-construído, no campo mais geral do senso comum, foi sendo submetido a um processo de retomadas, de paráfrases que acabaram por expandi-lo, e essa expansão se expressou na metonímia que designamos e que atingiu sua culminação numa língua espontânea: o portunhol, uma metáfora que chegou a funcionar no lugar do espanhol. O que deu suporte à produção dessa metáfora foi o fortalecimento e a conseqüente consolidação de uma posição simbólica (de “ilusão de competência espontânea”), na qual o brasileiro “se instalou” por identificação, pois ela lhe possibilitava projetar uma extensão de sua própria língua.

¹⁵ Trata-se do artigo “¿Hablas español?”. In: *Veja*. Editora Abril, 8 de novembro de 1995, p. 123.

Isso tudo quer dizer que a metonímia inteira (reiteramos: **espanhol - língua parecida - língua fácil - língua espontânea = portunhol**), por efeito de um processo gradual de endurecimento e de naturalização passou a funcionar com a força e rigidez características de um pré-construído. Encontramos outra prova do que dizemos no seguinte fragmento, de tom definitivo no que tem a ver com interferir na seqüência e interromper essa linha de associações:

Com o acordo comercial firmado pelo Brasil com a Argentina, o Uruguai e o Paraguai, **foi-se o tempo em que bastava ao brasileiro atacar com o malfadado portunhol** – a mistura improvisada de português com espanhol – para se dar bem nos encontros com cidadãos de outros países latino-americanos (destaques nossos).¹⁶

Recuperando, agora, a seguinte série de fragmentos de intradiscorso que apareceram no interior desses enunciados:

- Chega de portunhol [...]
- [...] é hora de se falar espanhol de verdade [...]
- [...] é preciso aprender espanhol, nem que seja na marra [...]
- [...] foi-se o tempo em que bastava ao brasileiro atacar com o malfadado portunhol [...]

podemos dizer que, no primeiro deles, se pratica uma operação de negação através do marcador *chega* + complemento preposicional [preposição + verbo ou substantivo].¹⁷

De fato, “portunhol” aparece aí como um pré-construído e apresenta-se indeterminado, como efeito do processo de **generalização** que atravessou a

¹⁶ Extraído do artigo: “¿Hablas español?”, já mencionado.

¹⁷ Realizamos a fórmula pensando no fato de que, em português, é possível ouvir:

Chega de conversar/conversa.

Chega de papo/papear.

Chega de saudades (de sentir saudades?).

Chega de manha (de ter manha?).

Aqui, de fato, poderíamos ter esta forma: “Chega de portunhol” ou uma versão ainda mais forte: “Chega de portunholear”. Tal sintaxe não admitiria o determinante: “Chega do portunhol”, a menos que o processo de determinação fosse completado: “Chega do portunhol que sempre usamos”, por exemplo. Essa observação nos ajuda a ver claramente como em nosso enunciado “portunhol” está submetido a uma indeterminação pela própria materialidade sintática.

metonímia da qual falamos e que atingiu sua condensação no portunhol: **língua de cada um e de ninguém**, como observava Maia González (cf. 1992, p. 22).¹⁸

O fragmento que focalizamos – que poderia ser substituído por “Basta de portunhol”, pois, de fato, é possível dizer que “se está dando um basta para o portunhol”¹⁹ – nos retrotrai a outra operação de negação, presente num enunciado ainda anterior neste processo, e que recortamos de um texto que apresentaremos em detalhe, o que nos permitirá examinar a fundo a referida operação de negação. Trata-se do enunciado “Não basta o portunhol”, no qual temos a suspeita de que já estava operando o trabalho de reformulação de sentidos que possibilitaria enunciar a negação “Chega de portunhol”.

Neste ponto, antes de proceder a sua apresentação e análise, apelaremos à capacidade conceptual das formulações que Pêcheux realiza em *O discurso. Estrutura ou acontecimento* (1990b), texto que já citamos em alguns momentos deste trabalho. Elas nos permitirão afinar nossas conclusões e dizer que o que há nos fragmentos de intradiscurso que estamos focalizando é a revisão de uma memória e um aberto confronto com esta a partir da imposição de uma atualidade. Tal observação nos induz a levantar uma hipótese: que é possível reconhecer em tais fragmentos, como diz Fontoura Dorneles – num texto no qual desenvolve uma produtiva reflexão acerca das formulações que Pêcheux realiza no trabalho a que acabamos de fazer referência (1990b) – **um fato desenvolvido discursivamente**.²⁰ Esse fato teria a capacidade de desatar um processo de interferência nas rotinas do discurso do brasileiro sobre a

¹⁸ O funcionamento de “portunhol” como efeito pré-construído é um sintoma do funcionamento daquela **contradição** que observamos no primeiro capítulo, segundo a qual era “de grande vantagem para os brasileiros o conhecimento **não perfunctório**” dessa língua tão parecida e fácil; é um resíduo flagrante de como foi a relação entre a língua espanhola e a língua portuguesa no Cone Sul. Lembremos que, neste capítulo, observamos que algumas “palavras de ordem” (as que invocavam a integração, a aproximação ou vinculação “entre as nações irmãs” do Continente) são recorrentes na hora de defender a necessidade de que essa língua seja ensinada; desta forma, parecem querer “resolver” a contradição.

¹⁹ O dicionário traz, no verbete do verbo “chegar”, o registro da acepção “ser suficiente”, “basta”, sendo o exemplo: “Ofereci-lhe mais dinheiro, mas ele disse que aquele bastava.” (cf. Buarque de Holanda Ferreira, 1986).

²⁰ O texto de Fontoura Dorneles é “O discurso do MST: um acontecimento na estrutura agrária brasileira.”, in: Indursky e Leandro Ferreira (orgs.) 1999, p. 149-172. Para a citação que realizamos, cf. especialmente p. 158.

língua espanhola, propiciando um deslocamento e, no mínimo, augurando uma nova relação entre esse sujeito e a referida língua. Com isso queremos dizer que abrigaria a capacidade de redistribuir, de precipitar ou mesmo de constituir sentidos e até de chegar a ter uma certa capacidade fundadora, provocando – é uma hipótese – uma substituição metafórica: aquela segundo a qual o espanhol passaria a estar no lugar do portunhol.

É na **dimensão horizontal do fio do discurso**, isto é, na intradiscursividade – que, como observa Fontoura Dorneles, não está presa “a uma logicidade dada anteriormente, mas às condições de produção de sentido” – que se instala um espaço para que tal fato tenha lugar e se desenvolva.²¹ É porque há um real dos processos sócio-históricos que insiste em ser considerado que a historicidade não obriga ou condena o sentido a um estancamento. Assim, em nosso caso, podemos observar que um objeto do interdiscurso de aparência, até então logicamente estável, é tomado na intradiscursividade e, ao entrar em contato com uma certa rede nova de sentidos, passa a ser trabalhado e fica à mercê de certas derivas.²² Por isso, o que podemos dizer é que estamos diante de um processo que, ao colocar em xeque o último termo da expansão de um pré-construído, questiona a cadeia, a expõe a um efeito de vibração, a agita, a sacode e a faz vacilar.

1.1.3. “Não basta o portunhol”

À luz das manifestações que repudiam o portunhol e auguram um futuro promissor ao espanhol, é possível resgatar o enunciado registrado no título de uma matéria da

²¹ In: Indursky e Leandro Ferreira, 1999, p. 158-159.

²² Cf. Fontoura Dorneles, in: Indursky e Leandro Ferreira, id., p. 154 e 159-160.

Fica claro o que dizemos, ao retomar alguns dos fragmentos do intradiscurso que apareceram nos enunciados citados:

- Chega de portunhol [...]
- [...] é hora de se falar espanhol de verdade [...]
- [...] é preciso aprender espanhol, nem que seja na marra [...]
- [...] foi-se o tempo em que bastava ao brasileiro atacar com o malfadado portunhol [...]

revista *Mercosul* de agosto de 1993, “**Não basta o portunhol**”.²³ O assunto era o aumento da procura de cursos de espanhol no Brasil desde o início das negociações do Tratado do Mercosul, em 1991. De acordo com a prática da escrita jornalística, a expansão do título está no texto, que comenta que “(A) necessidade de entender bem o idioma dos países integrantes do Mercosul, na hora de fechar um negócio, tem aumentado a procura por cursos de espanhol no Brasil”. E, nesse sentido, segundo afirma um dos entrevistados, as negociações do Tratado “estão mostrando às empresas que não basta o ‘portunhol’ para se fazer entendido” (*sic*). Nesse mesmo sentido, as perífrases que, no corpo do texto, expandem o enunciado do título fazem referência ao fato de que o portunhol não garante um “bom entendimento” ou “uma correta compreensão”. E segue essa mesma orientação a declaração de um empresário, segundo a qual: “Existe grande necessidade de saber bem o espanhol”, pois – como ele mesmo esclarece – “Não podemos cometer erros nos negócios”.

Sem dúvida, podemos entender o reconhecimento, pois está sendo manifestado num espaço que remete à metonímia das tarifas de importação, da economia, dos negócios e das finanças. Trata-se de práticas que precisam garantir a estabilidade referencial e o efeito de homogeneidade lógica (cf. Pêcheux, 1990b).²⁴ E, nesse sentido, no próprio artigo faz-se uma listagem de “erros desastrosos” (*sic*) provocados pelo uso do portunhol em práticas comerciais não necessariamente ligadas ao Mercosul, que vai num crescendo e culmina com o relato do seguinte caso:

Um erro mais grave levou um exportador brasileiro de lâminas de aço a perder dinheiro. Conforme o jornal “Gazeta Mercantil” de 28 de julho de 1984, um lote de mercadorias de US\$ 80 mil chegou à Espanha com toda a documentação classificada em “peso líquido” e não “peso neto”. A troca do espanhol pelo português exigiu a presença de um executivo da empresa para efetuar a liberação dos produtos, reduzindo os lucros do exportador.

²³ Trata-se da revista *Mercosul. Revista de negócios. Mercado do Cone Sul*. Ano II, n. 17, e o artigo consta da p. 66. Todas as citações desse artigo feitas em nosso trabalho respondem à mesma especificação.

²⁴ Lembremos, senão, o exemplo da dupla versão dos conteúdos das etiquetas dos vasilhames – em espanhol e em português – que comentamos em nota de rodapé e interpretamos como fruto da necessidade de garantir uma absoluta precisão.

Diversos enunciados pronunciados na mídia ratificam a idéia. Sirva como exemplo o trecho de um artigo do diretor de uma agência de publicidade, cujo título anuncia que “Portunhol não é comunicação” e cujo subtítulo estabelece que “A primeira regra ao entrar no Mercosul é respeitar o castelhano e esquecer o portunhol”. De fato, acrescenta, este “deveria ser liminarmente abolido no ambiente do Mercosul, em nome de um sadio desenvolvimento das relações comerciais entre nossos países”. E imediatamente afirma que “O comércio exterior não é atividade para amadores”, reclamação que recupera a idéia de profissionalismo que aparecia fortemente ligada ao espanhol como língua veicular.²⁵

No corpo do texto que é, neste ponto, foco de nossa atenção, o enunciado “Não basta o portunhol” surge como a constatação efetuada a partir da interpretação de um real e implica um reconhecimento com relação a uma memória: o portunhol prometeu ao brasileiro o que agora não pode mais lhe oferecer. A determinação de que é objeto “o portunhol” poderia ser expandida nas seguintes relativas: “o portunhol que sempre usamos como alternativa”, “o portunhol que alimentou nossas ilusões”, “o portunhol com o qual sempre (até agora) nos viramos”, “o portunhol do brasileiro”.

Colocaremos em comparação, a seguir, as duas negações principais que apareceram nos enunciados aqui apresentados.

1.1.4. As duas operações que negam o portunhol

Retomando, portanto, essas duas negações – “Não basta o portunhol” e “Chega de portunhol” –, será interessante vasculhar as diferenças de suas materialidades léxico-sintáticas. Já antecipamos que, na primeira delas, há uma determinação, enquanto a operação de negação que aparece no segundo fragmento de intradiscurso é mais forte,

²⁵ Por isso, nesse mesmo artigo, seu autor declara com indignado tom de protesto:

Hoje o Mercosul está transformando muito rapidamente em realidade o que a Alalc não conseguiu em 30 anos de existência, e eu já antevejo o entusiasmo dos nossos amigos industriais, que **não falam nada de inglês, mas se vangloriam de um impecável portunhol** exercitado nos hotéis e restaurantes de Buenos Aires, Bariloche ou Las Leñas e outros locais normalmente freqüentados por eles (destaques nossos).

Vale a pena esclarecer que a sigla Alalc refere-se à Associação Latino-Americana de Livre Comércio. Extraído de “Portunhol não é comunicação”, in: *O Estado de S. Paulo*, 4 de agosto de 1992.

pois “portunhol”, como efeito pré-construído, aparece sem estar submetido a uma determinação. De fato, o efeito de sentido é o de “todo e qualquer portunhol”. A observação nos permite designar uma posição-sujeito que se opõe de forma radical àquela que historicamente considerou que o portunhol bastava e, também, leva a um extremo o deslocamento gerado a partir da posição-sujeito do enunciado de “Não basta o portunhol”. Sem dúvida, “Chega de portunhol”, por sua forma material e pela força ilocucional que encerra, está mais perto de produzir uma agitação nas rotinas do discurso.

Por isso, parece-nos que, a partir dessa posição radical que foi sendo preparada e trabalhada no intradiscurso, podemos afirmar que, no interior da discursividade que analisamos, se instaura a possibilidade de um **acontecimento discursivo**, isto é, de que certas filiações se agitem, augurando a instauração de novos sentidos e de novos enunciados.

Recorreremos ainda, para completar esta análise, tal como fizemos no capítulo 1, às reflexões que sobre a operação da negação realiza Indursky (1997) com base em estudos desenvolvidos por Culioli (1990).²⁶ Para compreender a operação da negação, este último introduz uma outra: a de identificação, pois a considera uma operação primitiva, sendo que se caracteriza por assegurar a estabilidade das representações através das variações e dos acidentes de nossa atividade como sujeitos enunciadorees (cf. 1990, p. 95). E no que tem a ver com o conceito de “representação”, para Culioli, como bem observa Indursky, este

remete tanto para um estado estável (ou estabilizado), quanto para um estado diferente. O primeiro caso pode ser relacionado como a **operação de identificação**; o segundo induz a uma **ruptura**, com a conseqüente **construção de uma alteridade** (id., p. 215).²⁷

No enunciado “Não basta o portunhol”, a “representação” dessa língua remete à posição de um sujeito que, como já antecipamos, fala a partir do espaço dos negócios

²⁶ Em alguns momentos nos utilizaremos da tradução que Indursky fez do texto de Culioli.

²⁷ Cf. Culioli, id., p. 102.

e da economia²⁸ – espaço no qual é preciso que reine a homogeneidade lógica e a estabilidade dos sentidos e no qual a língua é vista como um instrumento não apenas de tais efeitos mas também de completude. Nesse sentido, a negação levanta muros ao redor do que é possível nesse discurso e deixa fora o que não; constrói-se, assim, uma específica relação interioridade/exterioridade – sendo que Culioli considera esta última como alteridade (cf. Indursky, 1997, p. 215). Como nessa discursividade, por efeito do próprio conceito de língua transparente e estável que está em jogo, “portunhol” remete a equívoco, a erro, a mal-entendido, a seguinte disjunção decorre como consequência lógica: no âmbito do Mercosul, essa língua não é possível. A própria operação de negação constrói, portanto, uma ilusão de logicidade e completude: ao negar o portunhol, fica-se a salvo do equívoco.²⁹ Em breve, aprofundaremos a análise de tal ilusão.

No entanto, para compreender melhor ainda o funcionamento das negações que analisamos, vale a pena observar que elas operam como indício do

[...] encontro do sujeito do discurso com uma realidade, na qual ele situa estranhamentos e passa a questioná-los e a buscar formas de construir uma outra interpretação para esse **real** que lhe é apresentado, quando então poderá ressignificá-lo, construir uma realidade diferente ou apenas parafrasear, “dizer o mesmo no diferente” [...] ³⁰

Centrando-nos, agora, no caso da negação mais radical, pensamos que ela pode ser vista como uma operação que tenta estabilizar logicamente um real e que, através dessa ilusão, cria uma realidade na qual a única língua que promete estabilidade referencial e, além disso, profissionalismo é o espanhol. De fato, o enunciado que contém essa negação também levanta fronteiras no que tem a ver com as diferentes posições de sujeito possíveis nessas práticas: de um lado, os amadores, os que improvisam uma língua espontânea, os que prolongam o vertem a língua brasileira no portunhol; do outro, os profissionais, os que distinguem as duas línguas.

²⁸ Lembremos que o enunciado é o título de uma matéria, mas nesta funciona como citação da fala dos empresários. Aliás, a matéria está dirigida, na revista *Mercosul*, ao âmbito empresarial.

²⁹ Cf. Fontoura Dorneles, in: Indursky e Leandro Ferreira, id., p. 161.

³⁰ Cf. Fontoura Dorneles, in: Indursky e Leandro Ferreira, id., p. 158-159.

E é importante ainda considerar que essa posição de sujeito emerge na discursividade dos empresários ligada a práticas da economia, o que lhe dá certa força; pareceria, até mesmo, que na memória do contato entre o espanhol e o português brasileiro no Cone Sul nunca houve implicadas questões que exigissem tanta “seriedade, rigor e resolução”. O gesto que esse enunciado envolve é um gesto que escande as línguas, que apela à necessidade de submetê-las a uma distinção e de produzir, entre elas, um intervalo.

Nesse mesmo sentido, é preciso recuperar uma menção que já fizemos no capítulo 1 e dizer que existe outra prática no Brasil na qual o portunhol é visto como inimigo: a de ensino-aprendizado de língua espanhola. Há, porém, uma diferença, pois, como bem observa Perlongher, nesta prática, o portunhol é encarado como **interferência** ou **ruído**, enquanto nas da economia, como acabamos de ver, ele é visto predominantemente como “risco” e como tudo aquilo que com isso entre em metonímia.³¹ Essa nova versão de ilegitimidade do portunhol, enunciada a partir dessa discursividade, promete ter uma força que a versão dos docentes nunca chegou a ter.

Julgamos que, neste ponto e a partir de tudo o que fomos apresentando, fica configurada a cena atual, caracterizada pela propensão a que, em vez de uma relação metonímica (**espanhol - língua parecida - língua fácil - língua espontânea = portunhol**), se estabeleça e estabilize uma **substituição metafórica**: o espanhol no lugar do portunhol. No entanto, antes de passar a analisar os vários aspectos que caracterizam o funcionamento da prática que dá respostas à crescente e firme demanda de ensino do espanhol, consideramos importante voltar sobre o fragmento “Chega de portunhol” e cumprir com algo que prometemos: analisar a fundo os efeitos da ilusão de logicidade e completude que implica. Como já antecipamos, conjurado o portunhol na discursividade que estamos analisando, a ilusão é a de que o mal-entendido, a ambigüidade – representações que o imaginário do sujeito da

³¹ Para a citação que fazemos de Perlongher, cf. um texto que retomaremos imediatamente, in: Revista *Tsé-Tsé*, 2000, p. 254.

linguagem projeta acerca do equívoco, dos deslizamentos e das derivas de sentido constitutivos do funcionamento da linguagem – ficam encurralados; a ilusão do sujeito do discurso é, portanto, a de que a língua espanhola, como um mar doce e repousante, irá abrigá-lo.

Assim, no intuito de entender melhor as operações de negação em tais enunciados praticadas, uma vez que as consideramos mecanismos fundamentais do funcionamento dessa ilusão de logicidade e completude, parece-nos necessário falar de uma prática na qual o portunhol não é denegrido, não é visto como interferência ou ruído, nem como erro, nem como língua de risco ou língua maldita. Julgamos que a perspectiva dos poetas, pois desta se trata, nos permitirá, de um lado, entender melhor a referida negação e, de outro, aproximar-nos de uma definição mais aguçada da especificidade do contato entre o espanhol e o português brasileiro. Por isso, a seguir nos ocuparemos dessa outra interpretação do portunhol, que não se limita a afetar a primeira cena e que, portanto, atravessa boa parte da segunda.

1.2. Outras tribos, outros sons³²

[...] e canta néstor agora em gozoso portunhol neste bar paulistano [...]

Haroldo de Campos (destaques nossos)³³

Para contrapor o conceito de portunhol dos empresários ao dos poetas, nos propomos, ao menos, conhecer o peculiar **agenciamento da enunciação** que estes últimos fazem do portunhol, servindo-nos de dois textos de Perlongher que vão guiar a exposição e a articulação de algumas observações.³⁴

Em 1984, vários anos antes da assinatura do Tratado do Mercosul, num texto lido no âmbito de um encontro de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo, a que

³² Formulamos o título parafraseando com certa liberdade um fragmento da música de Arrigo Barnabé e Carlos Rennó, “Outros sons”, que foi lançada no álbum homônimo de Eliete Negreiros, em 1982.

³³ Fragmento do poema “Neobarroso: in memoriam”, de 27 de outubro de 1993, data da morte do poeta Perlongher (apud Perlongher, 1994, p. 15).

³⁴ Para o conceito de “agenciamento da enunciação”, cf. Deleuze e Parnet, 1980. No entanto, é preciso dizer que aqui o entendemos tal como o interpreta Guimarães (cf. 2002, p. 22-23).

já fizemos referência no capítulo 1, “El portuñol en la poesía”, Perlongher, colocando-se explicitamente como “usuário” do portunhol, faz uma afirmação radical e diferenciada. Segundo ele, na instância poética o portunhol não vale apenas como erro ou interferência, pois seu uso envolve um sentido pleno, positivo (cf. 2000, p. 254).³⁵ E, a partir daí, o poeta estabelece uma espécie de identificação entre o portunhol – que define como um idioleto no qual os erros que cada falante pode cometer são quase sempre inumeráveis, fato que lhe outorga uma dimensão particularmente imprevisível – e a língua do poeta, pois este fala de um lugar que o próprio Perlongher define como “excessivamente instável e movediço” (cf. *ibid.*). Depois de fazer essa série de observações, o autor apresenta exemplos de portunhol e analisa suas várias versões em obras de Oswald de Andrade, Haroldo de Campos e Héctor Olea, encerrando sua exposição e considerações com um poema de sua autoria: “Acreditando en Tancredo”.

Para poder ainda compreender melhor e aproveitar a fundo a concepção do portunhol como objeto das práticas poéticas será preciso falar de outro texto. Em 1992, no âmbito literário, ao mesmo tempo que no empresarial começavam a surgir as manifestações que há pouco analisamos, a editora Iluminuras publicava em São Paulo *Mar paraguayo*, um texto de Wilson Bueno. No prólogo que fez à edição, o próprio Perlongher caracterizava tal composição como “um portunhol malhado de guarani”.³⁶ Em “Sopa paraguaia” – assim se chama o referido prólogo –, com base em conceitos de Deleuze e Guattari (1977), o poeta dá a essa língua a categoria de “menor” e, para tanto, afirma:

O mérito de *Mar Paraguai* reside exatamente nesse trabalho microscópico, *molecular*, nesse entre-línguas (ou entre-rios) a cavalo, nessa indeterminação que passa a funcionar como uma espécie de **língua menor** (diriam Deleuze e Guattari), que mina a impostada majestosidade das línguas maiores, com relação às quais vaga, como sem querer, sem sistema, completamente intempestiva e surpreendente, como a boa poesia, a que não se quer previsível (in: Bueno, 1992, p. 10-11).

³⁵ Agradeço especialmente a Adrián Cangi, pesquisador pela FAPESP, a cargo do “Arquivo Néstor Perlongher” da Área de Língua Espanhola e Literaturas Española e Hispano-Americana da FFLCH/USP sob a orientação de Jorge Schwartz, por ter me proporcionado este texto de 1984 quando ainda era inédito. Só em 2000 foi publicado no número 7/8 da revista *Tsé-Tsé*, dedicado a 30 poetas do Brasil.

³⁶ Cf. Perlongher, in: Bueno, 1992, p. 8.

À luz dessa exposição fica mais clara a ambição que Bueno expressa no “aviso” prévio ao texto que dirige ao leitor: “[...] yo desearía alcanzar todo que vibre e tine abaixo, mucho abaixo de la línea del silêncio” pois, acrescenta, “(n)o hay idiomas aí. Sola la vertigen de la linguagem” (id., p. 13).

Quando Perlongher designa essa zona que ele chama de entre-línguas (e que nós, como no primeiro capítulo, insistimos em chamar de **entremeio**), está pensando que ela é ideal para a escrita literária, pois esta – de acordo com definições de Deleuze, de alguma forma, implícitas no texto do poeta – está do lado do informe, do inacabamento e, por isso, é um caso de devir (1997, p. 11). E “devir”, ainda para Deleuze, é justamente “encontrar uma zona de vizinhança, de indiscernibilidade ou de indiferenciação” (ibid.).

É a partir daí que Perlongher pratica a identificação entre o portunhol e a língua da poesia e, também, afirma que o efeito do portunhol é “imediatamente poético”.³⁷ A mistura tão imbricada das línguas, diz o poeta com relação à composição de Bueno, “não se estrutura como um código predeterminado de significação; quase diríamos que ele não mantém fidelidade exceto a seu próprio capricho, desvio ou erro”, por isso, “escrever” – parafraseando Deleuze (1997) – não é “devir” uma forma (identificação, imitação, Mimese), mas encontrar o imprevisto, o não-preexistente.³⁸ Isso tudo dá alento ao poeta: este, abandonando o campo da lexicografia, território no qual os vocábulos são tratados como signos, se amarra à deriva do significante, que, como tal, de acordo com observações de Mannoni (1990), é indiscernível, pois é alheio ao campo das evidências lexicais. O significante, diz este autor, não tem significado e no funcionamento discursivo – acrescentamos nós, com base em Pêcheux – há o “primado do significante sobre o signo e o sentido”.³⁹

No entanto, trata-se de muito mais do que abandonar o campo da lexicografia. Tratar-se-ia de quase uma *lalangue* pura – se isto fosse possível. Uma *lalangue* à

³⁷ Cf. Perlongher, in: Bueno, 1992, p. 9.

³⁸ Para a citação de Perlongher, cf. Bueno, 1992, p. 8. Para a de Deleuze, cf. 1997.

³⁹ Para a reflexão que Pêcheux realiza ao redor desse conceito, cf. 1988, p. 262-264.

deriva e sob o desejo – parafraseando Fontoura Dorneles – de não submeter-se à(s) língua(s) que, no entanto, chega(m) a interferir nesse deslizamento discursivo, impondo-lhe suas restrições, tornando-a o impossível, o interdito dela(s) mesma(s).⁴⁰

A partir dessa série de observações, consideramos que o específico agenciamento que do portunhol fazem os poetas, na manifestação “excessiva” da poesia, consegue expor ao equívoco o enunciado dos empresários, pelo fato de apelar a um tom isento de receios ou temores e, até mesmo, por resignar estratégias imaginárias. No referido prólogo, Perlongher sintetiza:

Há entre as duas línguas um vacilo, uma tensão, uma oscilação permanente: uma é o “erro” da outra, seu devir possível, incerto e improvável (in: Bueno, id., p. 9).

Para além das “boas intenções” do sujeito da linguagem e de seus atos de retificação, para além das ilusões de domínio simétrico do bilíngüe “ambidestro” ideal, o poeta fica a mercê desse devir.

Aproveita, assim, o que no capítulo 1 denominamos “entremeio” e, nesse sentido, é possível fazer dois reconhecimentos.⁴¹ O primeiro é com relação ao gesto dos estudiosos, Nascentes e Becker, pois podemos reconhecer que era nesse entremeio que seus gestos atuavam tentando deter o deslizamento do significante e, assim, praticavam operações que pretendiam cristalizar uma relação unívoca entre significante e significado, administrando esse real e determinando a existência de pares ligados por relações de heterografia (*crecer* / “crescer”), heteroprosódia (*cerebro* / “cérebro”), heterossemântica (*exquisito* / “esquisito”) e todos aqueles “hetero” que de alguma forma pressupõem que há homografia, homofonia, homossemia e tudo o que suporta uma dimensão de não identidade em cada uma dessas línguas com

⁴⁰ Como já adiantamos na Introdução à primeira parte, *lalangue* é a denominação que Milner (1987) toma de Lacan para designar em toda língua o registro que a consagra ao equívoco. Retomaremos esse conceito na Introdução à segunda parte desta tese.

Para a referência a Fontoura Dorneles, cf. um artigo que já foi mencionado neste mesmo capítulo, in: Indursky e Leandro Ferreira, 1999, p. 155.

⁴¹ Na Introdução à segunda parte, definiremos o conceito de “entremeio”, do qual nos serviremos e que aqui deixamos à mercê de seu valor metafórico.

relação à outra.⁴² Em síntese, nesse entremeio, no qual o espanhol e o português brasileiro para o sujeito do discurso se continuam e se separam, os estudiosos se debatiam entre, de um lado, praticar o gesto que estabilizasse a relação significante-significado logicamente e, de outro, sentir que esse gesto é inútil, pois o funcionamento da língua outra no discurso, como diria Zoppi-Fontana (1995), **o expõe ao equívoco na própria.**⁴³

À luz das colocações dos poetas – que, tomados por uma forma de amor da língua, a atacam – conseguimos, também, interpretar melhor as dos empresários e praticar, assim, o segundo reconhecimento. Há que dizer que uns e outros coincidem em designar “o portunhol”; no entanto, existe entre eles uma divergência interessante. Os empresários insistem em sublinhar a ambigüidade e equivocidade como riscos constantes dessa mistura, como ameaças contumazes diante das quais propõem sobrepor-se e, a partir de uma espécie de tomada de consciência e de firme voluntariedade, “tomar uma atitude”: a que está alimentada pela ilusão de encurralar, encerrar o equívoco num território demarcado. E assim atuam como se o equívoco não espreitasse qualquer falante quando este se inscreve na ordem do discurso e como se fosse possível proteger-se para tudo e sempre dos deslizamentos ou derivas de sentido e, neste caso, dos deslizes do entremeio. O gesto que responde à função de autoria de uma prática que já caracterizamos é de recusa, e o efeito imaginário é de libertação e superação. Nesse sentido e à luz do gesto dos poetas, podemos ver que o portunhol, no discurso dos empresários, é uma espécie de “língua imaginária”, aquela que Orlandi e Souza definem como um objeto-ficção delimitado e fixado na interseção entre duas línguas fluidas.⁴⁴

⁴² Cf. Milner, 1987, p. 19.

⁴³ Lembremos, aqui, que Nascentes dizia que

A extrema semelhança das duas línguas, entretanto, (parece até um paradoxo), é a maior dificuldade que encontramos, pois quando mal pensamos que uma palavra, uma locução, ou uma forma, se encontra em ambas as línguas, defontramos profunda diferença (1934, p. 4).

Isso ficará mais claro quando, na Introdução à segunda parte, trabalharmos com o conceito de “entremeio”.

⁴⁴ Para o conceito de “língua imaginária”, que aqui já foi apresentado, cf. Orlandi (org.), 1988, p. 28.

Em compensação, os poetas reconhecem o portunhol e nele justamente apostam e investem. E não se trata apenas de designar esse entremeio, mas também de encontrar nele o estímulo, ou melhor, a matéria da poesia. Sob esse regime de efeitos, como um peixe na água, o poeta nada em **gozoso** portunhol sem submeter-se a nenhuma lei, pois o possui e usufrui, tem sua posse ou gozo, o saboreia.⁴⁵ Dessa forma, leva a um extremo o gozo que o próprio brasileiro obtém (ou obtinha) com a produção dessa língua; assim, se no início deste capítulo concluíamos, a partir do exposto no primeiro, que a língua espanhola historicamente representou uma promessa de gozo para o brasileiro, poderíamos dizer que a produção de portunhol condensou esse gozo como uma real antecipação e realização dessa ilimitada promessa.

Entregue à Babel do inconsciente, enfim, o poeta cavalga em uma linha de fuga que traça uma constante desterritorialização entre dois simbólicos, ao delinear em cada um destes “um devir-outro da língua” (cf. Deleuze, 1997, p. 15). A loucura pelas palavras que, no caso dos poetas do portunhol, deságua na poesia se rebela contra o cordão umbilical que amarra o significante ao significado, para cortá-lo, reconstruí-lo ou transfigurá-lo.⁴⁶ Eles atacam – como já observamos – a “majestosidade” de duas línguas, pois seu portunhol explora esse entremeio “explorando” uma ambigüidade que lhe é constitutiva: nessa sintaxe – construída para além da sintaxe de cada uma das línguas – uma linha de fuga permanente desterritorializa o espanhol, ao trazer à tona seu sempre possível “devir português”, e desterritorializa o português, ao dar vigor a seu sempre possível “devir espanhol”.

1.3. Abrem-se alguns sentidos

Para poder retomar a interpretação que efetuamos das operações de negação (“Não basta o portunhol” e “Chega de portunhol”) e realizar uma síntese, seria preciso lembrar que, no que denominamos primeira cena, preponderou o imaginário segundo

⁴⁵ Tentamos resgatar a concepção jurídica do termo “gozo”, para formular essa seqüência.

⁴⁶ Cf. Gadet e Pêcheux, 1984, p. 42.

o qual a língua espanhola era uma versão do português e, com frequência, uma versão alternativa que representava “algo a mais” com relação ao portunhol, língua esta que, de fato, se apresentava como uma saída, literalmente, como a extensão espontânea da língua do brasileiro. Esse “plus” coincidia com uma diferença por parte do espanhol, passível de ser exposta em listagens que apresentavam uma série de divergências lexicais. Assim, o aprendiz tinha acesso à língua espanhola como um espaço “libertado” – por meio da prevenção que tais listagens representavam – da possibilidade de correr o risco de se expor a equívocos ou mal-entendidos.

Com relação a esse quadro geral, nesta segunda cena os empresários, ao denegrir o portunhol sob a ilusão de que nos limites do território desse objeto-ficção fiquem encurralados os riscos de equivocidade, acabam por fazer o que interpretamos como um primeiro movimento do que pode vir a produzir uma mudança: a de **devolver ao espanhol a impostada majestosidade de uma língua maior**, o que não deixa de ser uma forma de amor pela língua.

Como efeito desse gesto, fundamentalmente, embora não exclusivamente⁴⁷, instaura-se a necessidade de submeter-se ao aprendizado do espanhol. Isso representou, como já dissemos, uma explosão na demanda de seu ensino, explosão que tomou a prática de surpresa; de fato, dando respostas cuja força dependeu da própria inércia – e que passaremos a analisar no próximo item em seus vários aspectos –, essa prática assumiu como próprios os resultados da mudança de estatuto do espanhol.

Uma última observação, no entanto, nos prepara para a análise que desenvolveremos na segunda parte. Com tudo o que aqui expusemos, é possível ver que as promessas que as negações dos empresários encerram ficarão comprometidas no real processo de aprendizado de espanhol por diversos motivos. No entanto, o fundamental tem a ver com o fato de que o sujeito aprendiz ficará exposto ao que aqui

⁴⁷ Lembremos que já falamos da complexidade do imaginário que vai fazendo do espanhol uma língua veicular para o brasileiro.

designamos como entremeio, e isso – como veremos – comprometerá sua condição. Realizada esta observação, já estamos fora do campo de uma língua imaginária, pois o que estamos tentando dizer é que, se a poesia (a equivocidade, a ambigüidade, a falta de estabilidade) está inscrita na língua, a possibilidade da poesia no contato entre espanhol e português supera e desborda qualquer gesto que pretenda sitiá-la.⁴⁸

Neste ponto, como estamos nos aproximando do final do relato dedicado a traçar a história de aspectos essenciais da relação do brasileiro com a língua espanhola, acreditamos que é o momento de dar o segundo passo que nos propusemos na apresentação deste capítulo: registrar e interpretar a forma em que se responde à forte demanda de ensino dessa língua. Para tanto, analisaremos os principais aspectos do funcionamento da prática de ensino-aprendizado na qual o sujeito brasileiro está imerso. Fazendo uso de um conceito fundamental da AD, diremos que vamos analisar as **condições de produção** dessa prática.

Uma boa parte dos resultados do trabalho por esta empreendido serão apresentados e interpretados a partir de uma pesquisa que, no plano dos estudos sobre a língua espanhola no Brasil, representa um divisor de águas e marca um forte deslocamento com relação ao gesto de interpretação, cuja fundação analisamos no capítulo 1.

Para cumprir com a primeira tarefa que nesta última parte nos propomos, encadaremos uma série de questões e, nesse sentido, um assunto nos irá levando a outro.

2. O diagnóstico da prática de ensino-aprendizado de espanhol

2.1. Efeitos de vazio, fragmentação e estagnação

Num artigo de 2000, Maia González dizia que a prática de ensino-aprendizado de espanhol ainda ocorre no Brasil com certa “espontaneidade” pelo fato de apoiar-se num “vazio de reflexão” ou, pelo menos, num conjunto de “reflexões fragmentárias”

⁴⁸ Pêcheux elabora tal formulação à luz do trabalho de Milner (1987), cf. 1990b, p. 51.

que estimulam uma certa improvisação e precariedade. Para interpretar melhor a observação da pesquisadora, recuperaremos as conclusões que acerca dos estudos dessa língua desenvolvemos no capítulo 1. Nesse sentido, se considerarmos as formulações de Nascentes, retomadas e consagradas posteriormente pelo *Manual* de Becker, não poderíamos falar num vazio total e absoluto; no entanto, como já observamos, o gesto de interpretação que designamos como “fundador” acabou funcionando nesse campo de estudos como um “obstáculo epistemológico” (cf. Bachelard, 1996). Pela própria força que ofereceu sua inércia, pelo fato de ter ofuscado e embaçado a visão do trabalho de pesquisa, o desenvolvimento da reflexão em torno às relações entre espanhol e português foi até não há muito tempo incipiente e, em consequência, o que restou foi uma pesquisa “fragmentária” – como dizia Maia González – que perpetuou o valor sempre relativo de uma espécie de fotografia, na qual duas línguas imaginárias – espanhol e português – entravam num contraste dos mais elementares.

Na década de 90, portanto, algumas pesquisas e uma boa quantidade de projetos editoriais, como já dissemos no capítulo 1, continuaram insistindo na comparação realizada com base nessa análise contrastiva, ao estabelecer uma relação “termo a termo” entre duas línguas concebidas apenas como duas nomenclaturas. Esse gesto ficou superdimensionado e ainda estimulou práticas de comparação do mesmo estilo em outros níveis lingüísticos. Desta forma, alimentou uma interpretação da proximidade entre as línguas que demorou para ser submetida às devidas reavaliações. Assim, é possível concluir que, pela própria constituição do gesto de interpretação que no capítulo 1 designamos e analisamos, nos estudos referentes às relações entre o espanhol e o português do brasileiro, as duas línguas e seus funcionamentos ficaram submetidas a um **efeito de indistinção**.⁴⁹

⁴⁹ Esta observação foi feita numa nota de rodapé do primeiro capítulo e, para tanto, recorremos a formulações de Orlandi (1994).

No entanto, é preciso vincular os efeitos de vazio e fragmentariedade, de que falava Maia González, ao – acrescentamos – caráter envelhecido de uma reflexão que, sobre a língua espanhola no Brasil, ficou estagnada no tempo, e isto não se deveu apenas ao peso do gesto fundador de que falamos. Uma série de outras questões, decorrentes do estatuto dos estudos dessa língua nas universidades, participou também na produção desses efeitos. Dentre os principais, o que trabalharemos a seguir.

2.2. Os estudos de língua espanhola nas universidades

Segundo registro de González (2001), quando nasceram as universidades públicas brasileiras (criadas no século XX e a partir dos anos 30), na maior parte dos casos os cursos de Letras incluíam a especialidade “Língua e Literatura Espanhola”; no entanto, a primeira não ocupava um lugar central nesses cursos, pois devemos lembrar o que já dissemos no primeiro capítulo: as línguas estrangeiras eram vistas apenas como instrumentos que, fundamentalmente, permitiam o acesso ao universo dos textos literários. Na Universidade de São Paulo – observa o pesquisador, para tomar como exemplo uma instituição que se destaca por ter a mais antiga e a mais forte tradição na área dos estudos hispânicos –, essa situação estendeu-se até 1964 e teve clara repercussão no campo dos estudos da língua espanhola, tendo em vista que, enquanto isso acontecia, ela não apenas ocupava um espaço reduzido no currículo, mas também não se constituía em objeto de pesquisa (ibid.). Pode-se afirmar, portanto, – como sintetiza o próprio González – que até meados dos anos 60 a especialização em espanhol dessa universidade girou fundamentalmente ao redor da literatura espanhola.⁵⁰ E isso, de fato, teve repercussão direta sobre os estudos de pós-graduação. A área de espanhol (que, atualmente, integra o Departamento de Letras Modernas da FFLCH) pôs em marcha tais estudos – de acordo com as normas e exigências estabelecidas pelo governo brasileiro – em 1970, mas foi somente em 1998

⁵⁰ Até 1951, acrescenta o pesquisador, a única literatura em espanhol considerada na cátedra era a espanhola. A partir de 1952, a literatura hispano-americana abriria passagem, até ocupar o merecido lugar paritário que, de forma clara e definitiva, obteria em 1973 (cf. González, id.).

que conseguiu estendê-los ao campo da língua espanhola. A incidência de tais fatores se fez sentir diretamente sobre diversos aspectos da prática de ensino-aprendizado que queremos caracterizar e, também, sobre o campo dos estudos dedicados a trabalhar as relações entre espanhol e português brasileiro: fundamentalmente, pelo ritmo baixo na formação de professores e pesquisadores – ritmo que só recentemente começou a crescer.

Passamos, portanto, a caracterizar, de forma mais geral, a referida prática.

2.3. Uma prática emergencial⁵¹

Podemos começar observando que, diante da irrupção da demanda que teve lugar no início dos anos 90, o quadro de docentes a cargo da prática de ensino-aprendizado de espanhol no Brasil adquiriu uma constituição heterogênea. É possível dizer que, em parte, está integrado por brasileiros formados e, cada vez mais, recém-formados nas universidades, tanto públicas como particulares. Como observa Eres Fernández, a crescente demanda encontra um limite no ainda reduzido número de faculdades e universidades que mantêm cursos de licenciatura.⁵² No entanto, em muitos casos, esses docentes de espanhol – e isso é um fato que pode ser comprovado, por exemplo, nos cursos de espanhol oferecidos como optativos nos Centros de Língua dependentes das Escolas da Rede Pública do Estado de São Paulo – são ainda alunos de espanhol dessas mesmas universidades que, já no segundo ano de seus cursos, como acontece em muitos casos, decidem “reforçar seu estudo” aproveitando a exigência e dedicação que lhes impõe a própria prática de ensino (*sic*), atendendo dessa forma à forte demanda que os procura.

⁵¹ Kulikowski e Maia González falavam em “situação de emergência” num texto de 1999, observando que, para satisfazer um mercado ávido, a prática de ensino-aprendizado de espanhol aceitou falantes nativos sem formação específica, estudantes e até principiantes com formação precária (1999, p. 12). É preciso esclarecer que esse caráter emergencial, gradualmente, vai desaparecendo.

⁵² O texto de Eres Fernández a que fazemos referência e que já foi citado no capítulo 1 está incluído no *Anuario brasileño de estudios hispánicos. Suplemento*, 2000.

Ao lado dos docentes brasileiros, há outro perfil de professor dedicado ao exercício da prática: os “nativos”, em geral sem formação específica em ensino de línguas mas que mesmo assim, sobretudo num certo momento, foram “os preferidos” – isso acontece, dependendo do caso, cada vez menos – na hora da procura. Trata-se, na grande maioria, de hispano-americanos que, em decorrência de certos fatos políticos, sociais e econômicos ocorridos nos últimos cinquenta anos em países do Cone Sul, migraram para o Brasil. Com frequência, ensinar a língua espanhola constitui para eles uma saída profissional ou a possibilidade de ter um vínculo empregatício, e muitos, que mal conhecem o português, atuam de forma “caseira”, improvisada, ou começam a trabalhar depois de cumprir um certo regime de “treinamento” que as escolas ou institutos – sobretudo no campo privado – organizam para a implementação de tal o qual método. É preciso acrescentar que, de um modo geral, tais docentes compartilham certos traços que lhes imprimem um perfil específico: muitos deles estudaram alguma carreira ou parte dela e já foram professores em seus respectivos países, na escola primária, secundária ou até em instituições de nível superior e em universidades. Por isso, alguns fazem pós-graduação em diversas áreas das universidades brasileiras. Há também aqueles que, com ou sem estudos universitários, procuram formação específica no ensino de língua espanhola mediante cursos de aperfeiçoamento ou fazendo a graduação em letras; o objetivo é satisfazer as necessidades de capacitação e qualificação que a profissão que de fato assumiram lhes impõe. E até mesmo ingressam, posteriormente, nos programas de mestrado e doutorado correspondentes.⁵³

⁵³ Com base em reflexões que Rajagopalan desenvolve num texto no qual discute o valor que o mito do falante nativo tem na teoria lingüística moderna, podemos observar que a mistificação de que “os nativos da língua espanhola” foram objeto, diante da concorrência e da evolução da própria prática de ensino, vai sendo colocada em questão e isso afeta, cada vez mais, a identidade de “raça pura” que, num determinado momento, se manteve intacta (cf. 1997). Por isso, cada vez mais os “nativos” procuram a referida profissionalização.

Com a finalidade de dar resposta à demanda de tanta gente, a intervenção do governo espanhol se fez sentir, especialmente durante os últimos anos, sobretudo por meio de um organismo público – o Instituto Cervantes – que, além de oferecer cursos específicos, também elaborou, em colaboração com um grupo de universidades espanholas, um programa de mestrado especializado. Fazemos o esclarecimento para dar uma idéia da série de respostas que provocou e continua provocando a mudança de estatuto da língua espanhola no Brasil.

Tal quadro constitui um fator que, embora não seja o único, é preponderante no que diz respeito ao **caráter espontâneo** da prática e, nesse sentido, contribui a dar aos manuais ou métodos de ensino o “lugar central” que estes ocupam, de forma mais geral, no processo de ensino-aprendizado de espanhol no Brasil. De fato, é possível observar que esses materiais, que deveriam ter – como bem observa Serrani – um papel exclusivamente mediador e ser apenas componentes das condições de produção desse processo, ganham **caráter protagonista**.⁵⁴ No início da década de 90, a prática de ensino respondeu ao aumento da demanda com a força de uma inércia: optava pelos métodos de ensino de espanhol que estavam mais à mão, que eram de fácil aquisição ou tinham uma boa distribuição nas livrarias. Diante da falta de experiência por parte das escolas e dos docentes que assumiam os cursos, esse material didático acabava guiando o trabalho, impondo seus objetivos e sendo responsável pela produção de determinados resultados. A prática, portanto, na maioria dos casos, ficou a mercê de tais métodos. Por isso, e em função de poder interpretar melhor os resultados mais gerais desse trabalho, passaremos a fazer aqui uma breve caracterização desses materiais didáticos.

2.4. Acerca dos manuais ou métodos de ensino

É preciso dizer que já na década de 80 tinham começado a aparecer alguns materiais feitos no Brasil que vieram substituir o tradicional *Manual de Español* de Becker ou preencher o vazio com o qual havia tempos os professores lidavam, tendo de criar seus próprios materiais ou fazer determinadas adaptações.⁵⁵ No entanto, no

⁵⁴ O texto de Serrani ao qual fazemos referência é: “Por uma política plurilingüista y una perspectiva pragmático-discursiva en la pedagogía de lenguas”, in: Orlandi (org.), 1988, p. 179-191. No caso, cf. p. 183-184.

⁵⁵ Cf. Eres Fernández, in: *Anuario brasileño de estudios hispánicos. Suplemento*, 2000. Achamos conveniente recuperar a série de dados que apresentamos no capítulo 1, sobre a qual agora voltamos para apenas darmos destaque a aspectos que, neste ponto, se tornam mais visíveis e relevantes. Historicamente, o manual de ensino foi o de Idel Becker: nas décadas de 40 e 50, de forma quase exclusiva; posteriormente dividiu sua implementação com adaptações que os próprios professores fizeram de métodos de ensino de espanhol para falantes de inglês – especialmente, norte-americanos – ou de francês, ou ainda – como registra Eres Fernández – com material preparado por eles mesmos (cf. id., p. 61-62).

Para um estudo detalhado acerca da evolução do material didático de espanhol no Brasil, cf. Quintans Sebold (1998) e o já referido trabalho de Eres Fernández.

início da década de 90, quando começa a se produzir a explosão da demanda de ensino de espanhol, boa parte dos manuais ou métodos com os quais a esta se dá resposta era importada da Espanha e estava dirigida a “todo e qualquer estrangeiro”. Posteriormente, como observa González (2001), uma dupla tentativa passa a resolver o problema da escassa oferta de materiais, o que, segundo o pesquisador, tem a ver fundamentalmente com as promessas que representa o enorme mercado que o aumento da demanda de espanhol significa num país do tamanho do Brasil. Em razão disso, acrescenta, cresce a produção de recursos didáticos especificamente pensados para brasileiros e, de outro lado, o país é objeto de uma verdadeira avalanche de material produzido fundamentalmente na Espanha, nação que oferece – já faz muitos anos – numerosas possibilidades de estudo do espanhol como língua estrangeira.⁵⁶

Tentando, agora, centrar-nos na breve caracterização que desses materiais nos dispomos a fazer, é possível observar que um fator importante na hora de avaliar os resultados do trabalho da prática empreendida está relacionado com o modo pelo qual a maioria deles “encara” três aspectos de uma mesma questão: a relação **sujeito do aprendizado-língua-real**. Em primeiro lugar, o sujeito é visado apenas como um indivíduo com um pensamento dirigido a concretizar suas intenções e a encaminhar suas necessidades. Em segundo lugar e conseqüentemente, a língua é vista como um meio de expressão que se ajusta a esse pensamento. Essas duas concepções implicam uma visão da língua como instrumento de comunicação, com a “noção higiênica”, na formulação de Gadet e Pêcheux, de que o que se comunica são informações (1984, p. 118). Por fim, como o que está em jogo é uma teoria do mundo normal – a expressão é dos próprios autores (id.) –, esse real é encarado como a “realidade”, isto é, segundo Pêcheux, como um sistema de evidências e de significações percebidas-aceitas-experimentadas.⁵⁷ Além disso, está atravessado por uma racionalidade marcada

⁵⁶ Não chegam ao Brasil – comenta González – materiais produzidos na América Hispânica, a não ser algum material argentino ou mexicano, muito fragmentário (cf. 2001). Com relação a outro tipo de materiais, além dos métodos, é preciso dizer que ainda se sente uma enorme falta de certos instrumentos; e até hoje é notável a carência de dicionários bilíngües espanhol/português brasileiro (id.).

⁵⁷ Cf. 1988, p. 162.

sobretudo pelo domínio do cálculo e da previsão, e regido por uma espécie de lógica universal do cotidiano.⁵⁸

Um exemplo virá esclarecer o que dizemos. Vejamos a apresentação que introduz uma das unidades de um desses métodos. À enunciação do título principal, “En el restaurante”, segue-se imediatamente a dos “objetivos comunicativos”:

- Preguntar por un deseo o necesidad
- Preguntar el importe
- Pedir la comida
- Pedir que alguien haga algo
- Responder a peticiones
- Expresar los gustos

E a esses objetivos seguem-se os “gramaticais”:

- Imperativo formal
- Imperativo informal
- Presente de indicativo de poder, querer, hacer

que, somados aos itens denominados “Pronúncia” e “Léxico”, exercem em cada unidade uma espécie de “administração da língua”. O item “Léxico” trata dos: “Alimentos: carnes, pescados, frutas y verduras”.⁵⁹ As seqüências de diálogos e fragmentos que seguem a tal apresentação parecem pôr à disposição do aprendiz uma série de enunciados que – parafraseando Pêcheux (1990b, p. 31) – refletem

⁵⁸ É possível observar, com base em reflexões de Franzoni, que esses três aspectos da relação sujeito do aprendizado-língua-real que analisamos já estavam, de alguma forma, na caracterização do “âmbito” que J. L. Trim determinava na redação dos projetos “Threshold Level” (Nível Umbral). É preciso esclarecer que tais projetos eram liderados, no século passado, pelo Conselho de Europa, “organismo voltado para resolver questões de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras numa Europa com grandes movimentos migratórios, tanto internos – entre os próprios países europeus – quanto externos – provenientes de outros continentes” (1992, p. 70). Como observa a própria Franzoni, o sujeito desses projetos era um “sujeito comunicador” que deveria realizar “as próprias ‘intenções’ comunicativas em um âmbito restrito: o das ‘situações cotidianas’” (ibid.).

⁵⁹ Fizemos a citação de um dos métodos mais utilizados nessa fase inicial da prática de ensino-aprendizado de espanhol no Brasil, fortemente marcada pela improvisação: Castro Viudez, F. et alii, 1995, p. 53-62.

propriedades estruturais independentes de sua enunciação: essas propriedades se inscreveriam, transparentemente, em uma descrição adequada do universo.⁶⁰

De fato, a língua, pelo que já dissemos, é apresentada como um espaço logicamente estabilizado. Opera-se com a lógica da palavra e o equívoco aparece apenas vinculado a práticas humorísticas ou poéticas. Há, nesse sentido, uma espécie de “purificação excessiva” do objeto, e isso se reflete, especialmente, no plano do tratamento da heterogeneidade da língua espanhola. Como dissemos em trabalhos prévios, esses métodos focalizam uma variante – a castelhana – dentro do que se conhece como o “espanhol da Espanha”.⁶¹ Muitos são os que argumentam que essa variante constitui a base que garante o aprendizado “do espanhol”, à qual basta acrescentar informações lexicais e gramaticais sobre as variações do próprio “espanhol da Espanha” e do “espanhol da América”. O implícito em jogo, como afirmamos com Kulikowski e

⁶⁰ Neste ponto, merece ser comentado, mesmo que de forma sintética, o conceito de cultura implícito nestes materiais. De fato, no método que tomamos como exemplo, a enunciação dos objetivos que introduz cada unidade inclui, no geral, a dos “culturais”. Para o caso da unidade “En el restaurante”, eles são

Hábitos alimenticios
Horarios de comidas
Alimentos de España e Hispanoamérica
Descubriendo a Manuel Machado

De fato, ao oferecer informações sobre costumes, horários, tipos de alimentos (incluindo os pratos típicos de cada país) e até a leitura de um texto literário, essas listagens parecem responder às expectativas criadas por uma espécie de guia de turismo. O gesto, de novo, pode ser posto em relação com a elaboração do nível umbral do Conselho de Europa, pois, como observa Franzoni,

O perfil de aprendiz/destinatário desses projetos é, segundo Van Ek (1975), o de um visitante temporário ou o de um nativo que terá contatos também temporários, portanto superficiais, com estrangeiros em seus país. Esse perfil explica o aspecto de “guia turístico” presente na maioria dos manuais ligados ao projeto “Threshold Level” [...] (1992, p. 70)

A partir daí e da idéia de que esses materiais se centram na amostragem daquele real homogêneo de que falamos, tudo aquilo que não está previsto ou calculado na rede racional que o compõe cai no espaço do exótico, do mundo do “natural” ou “autóctone”. Aparece, na verdade, como um “furo” ou como um defeito do real – a expressão é de Pêcheux (cf. 1990b) –, pois funciona como um resíduo anacrônico ou uma simples sobrevivência de interesse folclórico e turístico. Sua aparição no meio da rede racional estendida pelo avanço da “civilização” – isto é, tudo aquilo que a sociedade ocidental dos últimos dois ou três séculos acredita que leva vantagem em relação a sociedades anteriores ou às contemporâneas mais primitivas – irrompe sob a forma da dúvida, da sombra que instala a própria linha e luz da razão. Esses furos instáveis e sombrios não representam nada mais do que o fardo determinista que a civilização carrega nas costas e, em nosso caso, aparecem sobretudo quando se trata de falar da América Hispânica.

Para a formulação das observações que apresentamos, além da análise sociogenética que realiza Elias do conceito de civilização (1989), consideramos as observações de Chambers (1995), García Canclini (1995), Kusch (1953) e Morse (1990).

⁶¹ Remetemos ao trabalho de nossa autoria, publicado originalmente sob o nome “Un programa de español en la televisión española.”. In: *Signo y Señal*, n. 4, dedicado ao tema “Políticas Lingüísticas”, maio de 1995, p. 239-264. Posteriormente, traduzido e reformulado, foi publicado no Brasil (cf. Celada, 1995).

Maia González, é olhar a língua a partir de um centro geográfico unificador, regulador, isto é, de um modelo de prestígio que põe as variantes – quase sempre tratadas no terreno do léxico – na categoria de desvios acidentais (cf. Celada et alii, 1994). No plano lexical, a maioria das vezes se parte da idéia de que há uma base referencial comum aos diferentes “sinônimos” – as variantes, no fundo, são tratadas como tal – e o que se apresenta é uma lista de palavras que nomeiam o “mesmo objeto” nos diferentes países ou regiões da própria Espanha e da América espanhola. Já no que se refere às variantes morfológicas ou sintáticas – isto é, gramaticais –, também suas formas são apresentadas como “termos” que variam com relação a um mesmo referente. No entanto, o traço que é comum para todos os casos consiste em que a “variedade” – como se verá, preferiremos falar em “diversidade” mais adiante – fica reduzida, de um lado, a uma listagem de “curiosidades” e, de outro, a uma série de possíveis ameaças capazes de interferir no “canal de comunicação” e expor o sujeito aprendiz ao mal-entendido. Nesse sentido, a aparição do equívoco também coincide quase sempre com a “anedota”, que inclui o caso de um trocadilho ligado ao uso de uma variante fora de contexto. Por fim, é bom lembrar que em muitos casos o lugar que ocupam as variantes satélites da castelhana encontra uma expressiva – embora infeliz – metáfora não apenas no espaço gráfico que ocupam na apresentação da unidade, mas também quando, por não estarem contempladas no livro, são incluídas em “anexos” criados para tal fim. Esse tipo de anexo – sobretudo para o caso dos manuais feitos na Espanha – proliferou no Brasil dos últimos tempos, pois foi visto como uma solução para o ensino neste país, que, pelo lugar que ocupa no Cone Sul e pelas relações que mantém com os países vizinhos, apresenta um “interesse especial pelas variantes hispano-americanas”.⁶²

⁶² É preciso dizer que, como efeito da específica situação pela qual atravessa a prática de ensino-aprendizado que estamos caracterizando, na sala de aula a “variante castelhana”, quase sempre privilegiada nos livros didáticos, entra em contato (e em fricção) com a do próprio professor, pois este, quando nativo – como já foi dito –, é geralmente hispano-americano. Nesses casos, se o docente não tiver formação específica – pelo despreparo e a conseqüente improvisação que isso normalmente implica –, a questão do tratamento da “variedade” fica duplamente comprometida. Sob o efeito de uma relação direta, “natural” e quase espontânea com “sua língua”, esse sujeito acaba transferindo certos imaginários e ocupando posições simbólicas que legitimam e perpetuam

Nesse mesmo sentido, o de adaptar-se à “realidade do Brasil”, algumas editoras espanholas investiram na confecção de “anexos” – de novo a metáfora é infeliz – ao livro principal, tentando oferecer um apoio que visasse as dificuldades específicas do aprendiz brasileiro. Dessa perspectiva, isto é, a que tem a ver com o tratamento da heterogeneidade no confronto implícito entre as línguas em jogo no processo de ensino-aprendizado – “espanhol e português” (a estrangeira e a materna) –, é preciso dizer que, quase em todos os casos, fica restrito a uma **diferença entre gramáticas**. Há, desse modo, um avanço com relação ao trabalho privilegiado pelo gesto que chamamos de fundador e que designamos por meio da metonímia que estava em jogo: segundo ela, dominar a língua era equivalente a ter o domínio sobre o saber encerrado por um **dicionário de bolso**.⁶³ Já no trabalho atualmente desenvolvido, atingir o domínio da língua espanhola por parte de um brasileiro seria equivalente a ter **o saber do dicionário + o saber de sua gramática**. Nesse sentido, a prática se vê obrigada a enfrentar a pressão de um real – aquele que o gesto fundador desconheceu, denegou.

Tentando dar conta do que cataloga como “dificuldades de aprendizagem” e com o intuito de adequar-se às condições de produção da prática de ensino-aprendizado, aparecem cada vez mais materiais, inclusive elaborados no Brasil. Há, nessa direção, um caso que nos leva a caracterizar melhor o deslocamento que, em relação ao gesto fundador, observamos. Referimo-nos a *Hacia el español*, de Cabral Bruno e

determinadas perspectivas de prestígio ou estigma. De fato, o “nativo” da língua, em posição de ensiná-la “mais ou menos” profissionalmente, assume algumas das diversas formas de amor que por ela tem. Dentre as figuras mais frequentes está a do “purista”, que – como observa Arrojo com base em Lecerle – “guarda a integridade da língua contra a mudança e a corrupção, `não com as armas da ciência` mas do bom gosto” (1993, p. 98). Outra figura que é possível destacar é a do colecionador de curiosidades, que acumula, sem cessar, preciosidades lingüísticas de diversas regiões ou países.

Já se considerarmos o caso dos docentes brasileiros, é cada vez mais comum que eles também falem uma língua marcada por um sotaque ou sotaques americanos. Parece-nos interessante constatar como tudo isso trabalha **na contramão da homogeneidade do espanhol** – ou, ao menos, de um efeito de homogeneidade – no interior da prática de seu ensino no Brasil.

⁶³ Como dissemos no primeiro capítulo, esse dicionário dava conta fundamentalmente dos falsos cognatos e, nesse sentido, a metonímia implicava, também, um conceito de erro como efeito de um engano: o de não reconhecer algum desses falsos cognatos. E até mesmo surge daí um conceito de aprendizado que, às vezes, parece passível de ser identificado com o lema: “errou, então aprendeu”, o que não deixa de vincular o aprendizado ao produto de um escarmento. Embora, como observamos, a prática esteja mudando, esse conceito às vezes está ainda presente.

Mendoza, que também implica um esforço para trabalhar na contramão do tratamento do cultural que atribuímos aos materiais elaborados na Espanha.⁶⁴ Para que fique mais claro em que consiste o mencionado deslocamento, recorreremos a formulações de Serrani-Infante.

Segundo a pesquisadora, “ao se estudarem os fatores que incidem na produção em LE/L2 dois níveis de análise do heterogêneo podem ser considerados” (1997a, p. 2). O primeiro deles é “o da **diversidade**, no qual se estudam as realizações discursivas de línguas (ou variedades) distintas em contextos diversos” (ibid.). Esta análise pode restringir-se apenas “à abordagem de dessemelhanças a partir de unidades resultantes da individuação por contraste” (id., p. 2-3). No entanto, há outra possibilidade: a de que tal abordagem seja realizada “considerando que há, além dessa diversidade, uma dimensão constitutiva da alteridade social e do inconsciente” (ibid.). Trata-se, conclui a própria autora, da **alteridade discursiva** que, no quadro das categorias do discurso, situa-se no nível do interdiscurso (id., p. 3).

O material de Cabral Bruno e Mendoza ao qual estamos fazendo referência representa um avanço na análise que se realiza no primeiro nível, o da diversidade, fato que contribui a aprofundar o conhecimento das relações entre o espanhol e o português brasileiro – nesse trabalho já se pode começar a falar de português brasileiro –, desenvolvendo um saber que, no início da década de 90, devemos reconhecer que estava num outro patamar de evolução. No entanto, a análise se restringe a esse primeiro nível observado por Serrani-Infante: restringe-se “à abordagem de dessemelhanças a partir de unidades resultantes da individuação por contraste” (1997a, p. 2-3). Mesmo assim, vai se deslocando, também no nível da prática de ensino, o funcionamento daquele efeito pré-construído que atravessou a primeira cena e que, na primeira parte deste capítulo, vimos que ficava submetido ao equívoco; segundo ele, a língua espanhola é uma língua parecida e fácil. Isto, aos poucos, vai deixando de ser tão certo.

⁶⁴ São Paulo: Editora Saraiva, 1998, 1999 e 2000. 3 v.

Neste ponto, antes de passar à última parte deste capítulo, é preciso que formulemos uma conclusão com relação aos resultados da prática mais geral de ensino-aprendizado de língua espanhola, cujos contornos aqui tentamos traçar.

2.5. A língua que fixa

Pensando, então, nessa prática mais geral que respondeu e responde – embora cada vez menos – de “forma emergencial” à demanda de estudo da língua espanhola no Brasil, começaríamos por reconhecer que, por meio dos materiais nos quais se centra, ela leva a reafirmar uma certa concepção acerca do processo de aprendizado de uma língua estrangeira: a que, com base em observações de Serrani-Infante, encara a língua como uma série de “recursos lingüísticos a serem aprendidos, conforme gradações gramaticais, para depois ‘serem aplicados’ em tarefas de comunicação” (1998, p. 147). Mesmo reconhecendo que tal concepção é insuficiente para o caso do ensino de qualquer língua estrangeira, em nosso caso, temos uma razão específica para sublinhar tal insuficiência. Pelo fato de tratar-se do ensino de espanhol a brasileiros, a gradação do gramatical sujeita ao comunicativo na forma que em tais métodos se apresenta implica uma seqüência “pouco significativa”, porque, na maioria dos casos, não oferece a força necessária para propiciar um deslocamento: aquele que possibilite que o sujeito saia da posição simbólica que historicamente e, em geral, ocupou, denominada por nós, no primeiro capítulo, “ilusão de competência espontânea”. Esta implica, fundamentalmente, que a ilusão de transparência **pensamento-linguagem-mundo** para esse sujeito não fica exposta a uma quebra diante do funcionamento da língua espanhola e, por tanto, o sujeito passa a produzir uma **língua espontânea**, uma continuação da própria, uma versão – se quisermos – espanholizada de seu português brasileiro. De fato, a produção de portunhol – tal como o entendemos neste trabalho – implica assumir essa posição simbólica sem restrições: no portunhol, como já dissemos no primeiro capítulo com base em formulações de Orlandi (1996, p. 114-131), o brasileiro – estando em sua língua e permanecendo nela – trabalha sua inscrição no espanhol.

De nossa perspectiva – e esclarecemos que não estamos dizendo isto por horror aoportunhol –, propiciar o deslocamento do qual falamos poderia incentivar a mobilização do sujeito (imprescindível num processo de aprendizado de uma língua estrangeira) e o acontecimento de uma certa precipitação no que, com base em formulações de Serrani-Infante (1998), podemos caracterizar como seu processo de enunciar na língua estrangeira. Pelo fato de a prática mais geral estar centrada nos referidos materiais e trabalhar nas condições expostas, desata processos nos quais, depois de um período básico de ensino-aprendizado, uma característica fundamental do funcionamento da língua espanhola no intradiscurso dos aprendizes é a aparição intensiva de certas marcas e a falta de outras. De um lado, isso produz um efeito de sobredeterminação e, de outro, um de vazio referencial. Porém, um traço fundamental é que ela se fixa em estruturas nas quais prima uma série de traços dessa língua que caracterizamos como espontânea. Ao mesmo tempo, com relação ao sujeito, ela é fixante pois não propicia a mobilização da qual falamos e a possibilidade de que os processos de identificação aconteçam. É nesse sentido que a designamos como uma língua que fixa, qualificação com a qual não pretendemos colocar um rótulo a partir da idéia de que uma língua seguiria uma linha de desenvolvimento no processo de aprendizado (cf. Lemos, 1995); o que estamos designando é, em parte, o fruto de uma prática com impulso curto, sem fôlego suficiente.

Aliás, é preciso esclarecer que não estamos atribuindo esses efeitos apenas às condições de produção de uma prática; reconhecemos, com base em formulações que Serrani-Infante realiza num texto ao qual já fizemos referência no capítulo 1, que um fator importantíssimo na experiência do confronto com uma língua estrangeira é o de estar ou não pronto para a experiência do próprio estranhamento; além de que esse sujeito “terá encontros com redes de memórias discursivas nas quais se inscreverá” – ou não, acrescentamos – por “filiações identificadoras”.⁶⁵

⁶⁵ Cf. Serrani-Infante, in: Signorini, 1998, p. 257 e 253.

Não se trata, portanto – ratificamos –, de pensar que as causas de um processo “bem-sucedido” estejam apenas nas condições de produção da prática; não se trata apenas de discutir aspectos das condições pedagógicas – como a própria Serrani-Infante observa: a discussão sobre implementação de métodos, escolha de material didático, táticas de ensino, interações em sala de aula, dentre as principais (1997b, p. 78). Mesmo achando que tal discussão seja até necessária numa prática tão desprovida de experiência como a que aqui analisamos – pois ela, de alguma forma e em geral, implica tempos muito longos e a consolidação do que caracterizamos como uma língua “que fixa” – acreditamos ser preciso destacar a necessidade de trabalhar no terreno da reflexão, análise e interpretação das relações entre o funcionamento discursivo da língua espanhola e do português brasileiro. E esse é o caminho em cuja direção pretendemos, nesta tese, avançar.

Antes, porém, de encerrar esta parte do presente capítulo, dedicada a analisar o funcionamento mais geral da atual prática de ensino-aprendizado de espanhol no Brasil, algumas observações se fazem necessárias. Para tanto, será preciso considerar a forma em que nessa prática vão sendo levantados os problemas e, também, as soluções que se buscam, tendo em vista dar-lhes atenção.

2.6. As “estratégias pedagógicas”

A primeira questão que devemos ressaltar é que só recentemente os docentes desse circuito da prática de ensino-aprendizado passaram a procurar, aos poucos, formas de estabelecer contato com a reflexão e a pesquisa desenvolvidas no campo teórico, pesquisa que – como já foi aqui observado – há apenas alguns anos vem se desvencilhando do peso do que denominamos um “obstáculo epistemológico”. Por isso, nas diversas exposições ou apresentações realizadas em diferentes tipos de eventos (encontros, seminários e, inclusive, congressos estaduais e nacionais organizados pelas respectivas associações de professores), na bibliografia que registra tais trabalhos e, ainda, em alguns projetos de pesquisa de pós-graduação, pode-se observar que as inquietações que nessa prática se privilegiam limitam-se à busca de

soluções imediatas e fragmentárias para o tratamento pedagógico ou didático de determinados aspectos. Portanto, a expressão das preocupações está fundamentalmente centrada em desvendar e contornar “as dificuldades” que – para dar alguns exemplos mais correntes – o aluno de espanhol apresenta para “adquirir os pronomes”, “aprender o imperativo”, “as formas de tratamento”, “as preposições” da língua espanhola. E, como o trabalho está voltado primordialmente ao tratamento e confronto entre aspectos lexicais e gramaticais das duas línguas, na prática de ensino-aprendizado detectam-se as chamadas “dificuldades de aquisição ou aprendizado” sob rótulos gramaticais. Assim, em alguns casos o alcance dessas dificuldades adquire uma dimensão excessiva.

Se já no olhar que fundou uma forma de interpretar a língua espanhola no Brasil esta era vista praticamente como um paradigma apenas lexical – e isso nos levou, no primeiro capítulo, a determinar a metonímia da “palavra pela língua” ou “a palavra em vez da língua” –, neste caso, de novo sob uma ótica paradigmática, os termos da língua adquirem nomes gramaticais e a metonímia passa a ser a “gramática pela língua”, a gramática em vez da língua. A língua, enfim, é como um “enorme imperativo que não se aprende” ou como “os pronomes ou preposições que não se adquirem”, isto é, como um “repertório de problemas ou dificuldades gramaticais” que é preciso esgotar.⁶⁶ Diante do surgimento dessas dificuldades, a prática se refaz tentando criar estratégias pedagógicas, estratégias que compõem essa espécie de arcabouço técnico-metodológico a que é submetida a língua objeto de ensino-aprendizado.

Feita esta última observação, passaremos ao item final do capítulo, focalizado na apresentação de um trabalho de pesquisa, desenvolvido no plano teórico dos estudos sobre a linguagem que se realizam no âmbito da Universidade, uma vez que esse

⁶⁶ A expressão “a língua como um enorme imperativo que não se aprende” é de Maia González e foi formulada pela pesquisadora a partir da leitura de um trabalho que, de sua perspectiva, reduzia a língua espanhola a essa metonímia (apud Dos Santos C. Rodrigues, 2001, p. 59).

trabalho implica uma ruptura na tradição do que vinha sendo feito a esse respeito até então.

3. Certas discontinuidades na reflexão teórica

3.1. Os vários deslocamentos

O trabalho de pesquisa do qual vamos falar é o de Maia González, como já antecipamos no início deste capítulo. Trata-se de um estudo que consegue colocar em xeque o gesto de interpretação, cuja fundação analisamos no primeiro capítulo e cujas repetições, como já observamos, não o submeteram à devida reavaliação, contribuindo, assim, para seu “congelamento”. De fato, o referido trabalho começa a expor à equivocidade as certezas do referido gesto e “corrói” o efeito de obviedade do pré-construído à luz do qual esse gesto foi forjado.⁶⁷ E, ainda mais, consegue deslocar um outro efeito do funcionamento desse pré-construído, o que aqui caracterizamos como um “obstáculo epistemológico” – aquele lugar-comum fortemente cristalizado que reduzia, em sua versão mais forte, a diferença da língua espanhola com relação ao português a uma lista de falsos cognatos.⁶⁸

Como o trabalho de Maia González desenvolve-se na área da sintaxe, é conveniente recuperar aqui, guardando as devidas distâncias implicadas pela epistemologia e pela própria evolução dos estudos da linguagem, a idéia de Nascentes com relação à sintaxe, entendida em sua reflexão como uma das “divisões clássicas da gramática” (1934). No “Esbozo de comparación del español con el portugués” o autor ressalta que, das três divisões, a sintaxe é a que apresenta menos diferenças entre as

⁶⁷ Lembramos que, segundo tal pré-construído, o espanhol é “uma língua parecida e, portanto, fácil”. No entanto, no plano dos estudos sobre a língua espanhola no Brasil, devemos lembrar também que esse pré-construído entrou na discursividade na qual se inscreveram as reflexões de Nascentes, sujeito a uma negação que interpretamos como marca de uma “vontade fundacional” e como instalação de uma contradição nessa discursividade. O fragmento da negação rezava assim: “é de grande vantagem para os brasileiros o conhecimento não perfunctório” dessa língua (1934, p. 3) (destaques nossos).

⁶⁸ Da mesma forma que, neste capítulo, falamos de uma expansão do pré-construído na instância do senso comum, poderíamos apontar uma expansão dele – nesse lugar-comum que designamos – na instância dos estudos desenvolvidos sobre a língua espanhola.

duas línguas. Como prova das estreitas afinidades entre o espanhol e o português, afirma que pode haver “frases portuguesas perfeitamente iguais a frases espanholas”, e, posteriormente, conclui sobre a grande semelhança com relação à construção nas duas línguas.⁶⁹ No capítulo 1, vinculamos estas afirmações às condições de produção que determinaram sua enunciação.

É com relação a elas que o gesto de interpretação exercido pela pesquisa de Maia González realiza o deslocamento que, talvez, possa ser considerado fundamental – e isso ocorre, ao menos, em dois sentidos. Em primeiro lugar, fugindo da simplificação que supõe a comparação termo a termo entre as línguas, essa pesquisa realiza um trabalho de contraste no nível sintático de forte poder explicativo, pois consegue trazer à luz não apenas aspectos fundamentais do funcionamento sintático do espanhol e do português brasileiro, como também numerosos fatos de linguagem próprios do processo de aquisição de espanhol por brasileiros. O trabalho que analisamos, portanto, implica uma ruptura, uma descontinuidade fundamentalmente no plano dos estudos dedicados a determinar as relações entre os funcionamentos da língua espanhola e do português brasileiro.

Em segundo lugar, pelo fato de a pesquisadora introduzir na comparação por contraste o “português brasileiro”, distinguindo explicitamente a gramática deste da do português europeu, submete ao equívoco um dos aspectos essenciais na fundação do referido gesto de interpretação. Lembremos que, no trabalho de Nascentes, observamos que havia uma identificação: as duas línguas objetos de comparação coincidiam com a norma e com a linguagem de determinada literatura. No entanto, no caso do “português”, ainda é preciso recordar que, segundo o estudioso, “salvo as inevitáveis diferenças determinadas pelo tempo e pelo espaço” a língua portuguesa no Brasil, “enriquecida apenas por milhares de vocábulos” e submetida a “nossa maneira de dizer em certas formas”, manteve “integralmente a sua estrutura e pureza

⁶⁹ Cf. 1939, p. 97 e 116. Vale também lembrar que no capítulo XVIII da *Gramática da língua espanhola para uso de brasileiro* do referido autor – dedicado à sintaxe em geral – afirmava-se: “Poucas diferenças da sintaxe portuguesa apresenta a castelhana, por isso omitiremos todas as semelhanças.” (1934, p. 82).

originárias” (1939, p. 56). Talvez essa “indistinção” (cf. Orlandi, 1994) tenha sido o componente mais contundente para que o gesto de interpretação que na instância dos estudos sobre a língua espanhola se forjou ficasse envelhecido e, também, chegasse a perder qualquer valor de explanação.

No entanto, o trabalho de Maia González supõe um outro avanço importante, por constituir, no terreno dos estudos sobre aquisição do espanhol por brasileiros, a primeira pesquisa que, no caso, a partir da linha gerativista, implica um esforço teórico de fôlego para compreender os “processos de aquisição” dessa língua. A partir, portanto, de uma clara perspectiva teórica, expõe a análise das produções de aprendizes aos conceitos de uma teoria de aquisição de L2, como a própria autora especifica. Esse esforço, alimentado pelos resultados da análise, coloca em relação um conjunto de hipóteses, problematizando e reinterpretando certos conceitos teóricos, alguns dos quais serão aqui mencionados.

Por fim, por produzir a série de deslocamentos mencionados, o trabalho de pesquisa que a seguir apresentaremos consegue desvincular a reflexão das necessidades impostas pelo imediatismo das preocupações pedagógicas, tal como as caracterizamos acima. De fato, é preciso salientar mais uma vez esse aspecto que, de alguma forma, já foi aqui esboçado: nos últimos anos a pesquisa e a reflexão desenvolvidas na academia tinham acompanhado, fundamentalmente, o compasso marcado pela necessidade de superar as dificuldades que a prática enfrentava.

3.2. A apresentação do trabalho

Para apresentar o trabalho de Maia González vamos nos deter em dois dos textos que expõem a pesquisa desenvolvida pela estudiosa.

O primeiro deles é sua tese de doutorado, cujo título mencionamos pela capacidade de síntese que abriga: “– Cadê o pronome? – O gato comeu. Os pronomes pessoais na

aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos” (1994).⁷⁰ O outro texto que completa nossa apresentação, aproveitando a síntese que a própria pesquisadora de sua tese nele realiza, é um artigo publicado em 1998 em espanhol, cujo título também citamos pela pergunta que formula: “Pero ¿qué gramática es ésta? Los sujetos pronominales y los clíticos en la interlengua de brasileños adultos aprendices de español/LE.”

A partir dos trabalhos realizados no Brasil pela linha gerativista, visando descrever o português europeu e o brasileiro e submeter suas gramáticas a uma distinção, Maia González vasculha cuidadosamente “uma extensa área das gramáticas – desta vez – do português brasileiro e do espanhol”, na tentativa de compreender melhor certos mecanismos das “duas línguas que entram em contato nesse processo particular de aquisição” (1994, p. 421). Vemos aqui o que já havíamos anunciado, ou seja, seu trabalho coloca em xeque o gesto que comparava a língua espanhola e a portuguesa, pois, neste caso, as línguas objetos de contraste são “espanhol” e **português brasileiro**.

Com relação à língua objeto do processo de ensino-aprendizado, a autora realiza, no mínimo, duas observações que consideramos relevantes. A primeira esclarece que no processo de ensino-aprendizado seu objetivo é a exposição do aprendiz a amostras da “língua fluida”, “cuja história é feita de faturas e movimentos”.⁷¹ Já a segunda tem

⁷⁰ O título faz referência a uma brincadeira para crianças que começa com a pergunta “Cadê o toucinho que estava aqui?”, que deve ser assim respondida: “O gato comeu.” Vem a seguir uma série de outras perguntas com suas correspondentes respostas até chegar à última, que é pronunciada ao mesmo tempo em que se fazem cócegas no braço da criança. Uma brincadeira parecida em espanhol começa com a pergunta “La gallina puso un huevo y el huevo, ¿dónde está?”. Para responder, o adulto pega uma das mãos da criança e, passando por cada um dos dedos, vai dizendo:

El más chiquitito **lo** fue a buscar, este de al lado **lo** cocinó, el grandote **lo** peló, el de al lado **le** puso sal y el pícaro gordito se **lo** comió.

A comparação das respostas dadas à pergunta inicial em uma e outra brincadeira – embora, apelando para a memória do leitor, aqui tenhamos apenas mencionado a primeira resposta para o caso do jogo em português – mostra de forma exemplar, de nossa perspectiva, uma das diferenças fundamentais naquilo que diz respeito às exigências de determinação que o português brasileiro e o espanhol apresentam no funcionamento discursivo (cf. Milner, apud Haroche, 1992). Daí o acerto no título da tese de Maia González, que ficará mais claro a seguir, na discussão de seus conteúdos.

⁷¹ Maia González faz essa afirmação (1994, p. 85) à luz de formulações de Orlandi e Souza, aqui já em parte citadas (in: Orlandi [org.], 1988, p. 34).

a ver com a consideração e tratamento dado às “variedades geográficas e culturais” da língua espanhola (1994, p. 85). Maia González faz uma afirmativa que vai na contramão da homogeneização dessa língua na prática de ensino, o que consideramos ser uma característica dessa prática no Brasil, de forma geral, como já foi mencionado.⁷² No jogo complexo entre a ilusão de mostrar o funcionamento da língua espanhola no nível que Serrani denomina “diversidade” e as limitações que a própria prática impõe, às vezes, diz a estudiosa, o “resultado final, em termos de aquisição”, “nem sempre é homogêneo” (id., p. 86).⁷³ Como a prática à qual está se referindo é a de ensino da língua para aprendizes de espanhol que serão futuros professores dessa língua, isso não chega a constituir um problema.⁷⁴ No entanto, a afirmação mais importante com relação à questão é a de que, como sua preocupação é “a presença (e a forma dessa presença)/ausência de uma série de itens lexicais – os pronomes pessoais – na gramática da interlíngua dos alunos, bem como os efeitos dessa presença/ausência e sua realidade funcional e semântica”, o tratamento das variantes “passa a ter um valor apenas relativo” (id., p. 86-87). De fato – e essa afirmação, mesmo pronunciada a partir de uma perspectiva que epistemologicamente se diferencia da do AD que aqui tomamos, é extremamente relevante neste trabalho – “as variedades do espanhol não afetam grandemente a presença/ausência desses elementos” (id., p. 87).⁷⁵

Retomando, agora, o fio de nossa apresentação, é importante observar que o fato de vasculhar cuidadosamente “uma extensa área das gramáticas do português brasileiro e

⁷² Sabemos que essa característica não se dá, no Brasil, no caso do ensino da língua inglesa, por exemplo.

⁷³ No entanto, a pesquisadora não manifesta preocupação com relação a isso: reconhece que é uma decorrência da decisão, por parte do professor, de ser “sério” no tratamento da diversidade e, também, considera que em circunstâncias normais não é tão difícil que, numa etapa posterior, essa língua atinja o “sotaque” de uma determinada variante do espanhol (id., p. 86).

⁷⁴ Trata-se da prática desenvolvida num centro de hispanismo ao qual fizemos referência em vários momentos: o curso de Letras – Habilitação Espanhol da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

⁷⁵ E, ainda, a pesquisadora observa:

[...] não parece ser na escolha entre uma forma pronominal plena e uma forma pronominal nula onde se encontram as maiores variações da língua espanhola, mas muito mais nas formas escolhidas, na organização dessas formas e na preferência por certas construções (1994, p. 87).

do espanhol” possibilita à pesquisadora, como ela mesma observa ao concluir sua tese, “entender melhor certos mecanismos das duas línguas” e, sobretudo, comprovar que “essa extensa área é, de fato, altamente correlacionada”, “que ela envolve fenômenos complexos e encaixados” (1994, p. 421-422). Estes, por sua vez,

[...] têm um efeito em cadeia na gramática não-nativa, provocando uma série de fenômenos que de outros pontos de vista não seriam facilmente correlacionáveis (ibid.).

É dessa forma que sua pesquisa sai do modelo contrastivo, que, de modo simplista, como observamos, realizava comparações termo a termo entre as línguas.

Quanto à caracterização do português brasileiro, Maia González, ao levar em conta as conclusões elaboradas na linha do gerativismo no que diz respeito à distinção entre essa gramática e a do português europeu, parte da seguinte afirmação:

[...] toda a bibliografia consultada aponta com clareza que é justamente a partir de uma mudança do sistema pronominal – *a situation of pronominal tension*, segundo Kato & Tarallo (1986) –, aspecto esse associado a outros tantos – todos eles, por sua vez, interligados – que verificamos a emergência de uma gramática propriamente brasileira (1994, p. 208).⁷⁶

Assim sendo, observa a autora, o português brasileiro “estaria se distanciando significativamente das demais línguas românicas, inclusive – e talvez sobretudo – do português europeu” (id., p. 208).⁷⁷ Alguns estudos de Galves (1983, 1984, 1986a e b), retomados por Tarallo⁷⁸, apontam que essas diferenças

[...] se situam sobretudo numa **diferente assimetria** encontrada nos dois sistemas no que diz respeito a preenchimento vs. não preenchimento das posições argumentais de sujeito e objeto (p. 209) (destaques nossos).

⁷⁶ O trabalho de Kato e Tarallo é “Anything YOU can do in Brazilian Portuguese” (cf. 1986).

⁷⁷ É importante acrescentar que essa diferença nas pesquisas com base nas quais Maia González realizou seu trabalho levava a considerar a língua do brasileiro como uma variante do português europeu (id., p. 208). No capítulo 4 de segunda parte, veremos que as conclusões dos estudos gerativistas têm sido, nos últimos anos, muito fortes e definitivas com relação a essa diferença.

⁷⁸ Os trabalhos de Tarallo são: “Sobre a alegada origem crioula do português brasileiro: mudanças sintáticas aleatórias” e “Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'aquém e d'além-mar ao final do século XIX”. Ambos foram publicados in: Roberts e Kato. (orgs.), 1993, p. 35-68 e 69-105, respectivamente. O primeiro deles também foi publicado, posteriormente, em Guimarães e Orlandi (orgs.), 1996, p. 59-84.

Centrando-se nas pesquisas realizadas sobre o português brasileiro, Maia González registra que elas apontam nele “com regularidade uma assimetria no preenchimento dos argumentos sujeito e objeto” e, também, “uma correlação entre esses dois fenômenos”:

Enquanto o argumento sujeito tende cada vez mais a ser preenchido por um pronome lexical, o objeto direto tende a ser cada vez mais representado por uma categoria vazia (1994, p. 225).

“Tal assimetria representa – segundo comenta – uma divergência absoluta da variante brasileira em relação à européia” (ibid.). Esta última, que tem a tendência exatamente oposta, favorece a “retenção dos clíticos objeto em detrimento do preenchimento da posição de sujeito, tendência que parece coincidir, com variações, com a do espanhol” (1994, p. 225).

Antes de registrar a comparação que, com relação a esta última língua, Maia González realiza, incluiremos uma observação da própria pesquisadora que nos permitirá entender melhor tal trabalho de comparação. Com base em Roberts (1993), ela afirma que “todas as mudanças ocorridas na gramática do português brasileiro estão relacionadas entre si e têm uma origem comum: a erosão do sistema de concordância verbal”, erosão esta que, ainda segundo a autora, incluiria uma série de pontos de mudança sintática, desencadeados pelo “enfraquecimento da concordância” (1994, p. 211 e 214).⁷⁹ E prossegue asseverando que esse empobrecimento crescente da flexão, em compensação, não ocorre na variante européia (id., p. 227), dado este que nos ajuda a entender o que vem imediatamente, pois o espanhol possui – segundo a autora – “um rico sistema flexional” (id., p. 112).

Passando, agora, a considerar o português brasileiro e o espanhol⁸⁰, é preciso dizer que Maia González desloca a metáfora forjada para o caso da comparação entre as gramáticas do português europeu e do brasileiro dizendo que a “**assimetria** no

⁷⁹ O trabalho de Roberts é “O português brasileiro no contexto das línguas românicas”, in: Roberts e Kato, 1993, p. 409-425.

⁸⁰ O fato de especificar de que “português” se trata nos levará, no capítulo 3 desta parte, a fazer um esclarecimento acerca da falta de especificação que, nesse sentido, sofre a língua espanhola em nosso trabalho.

preenchimento dessas duas posições argumentais parece igualmente separar o português brasileiro do espanhol”; no entanto, volta a afirmar, isso não significa que este último funcione exatamente da mesma forma que o português europeu (ibid.) (destaques nossos). Aliás, nesse sentido, a autora faz questão de esclarecer que “o fundamental não são as assimetrias e demais diferenças em si mesmas, mas seus efeitos no processo de aquisição de uma das línguas” (ibid.).⁸¹

É interessante, neste momento de nosso trabalho, dar destaque a essa separação que no português brasileiro tem lugar com relação às línguas românicas, tal como o gerativismo vem mostrando, pois isso tem uma incidência direta, da perspectiva discursiva que aqui tomamos, no tipo de “exigência de determinação” que essa língua exige do sujeito.⁸² Enquanto a língua brasileira se separa do português europeu e das demais línguas românicas em determinado sentido, nesse quadro o espanhol apresenta uma tendência oposta, ou seja, não apenas se aproxima mais do português europeu, como também, na conclusão de Maia González ao interpretar afirmações de Lorenzo, manifesta uma clara preferência “por construções que dispensam a saliência do argumento sujeito e forçam o aparecimento dos clíticos”, aparecimento este que se dá nas diversas funções (id., p. 225-226).⁸³

⁸¹ No artigo de 1998, Maia González retoma o que em sua tese dizia, reafirmando, com base em Kellerman (1979), que o que interessa é “a distância percebida entre as línguas”, distância que pode sofrer alterações ao longo de um processo e que, de fato, parece pesar mais do que a “suposta distância real” que pode servir para os lingüistas e suas análises, mas que não necessariamente vale para os aprendizes (1998, p. 258).

⁸² Referimo-nos aos processos de determinação que a “exigência de desambigüização, de determinação, intrínseca a toda língua como imperativo da ordem, logo de coerção, mas também do discernível” implicam (cf. Milner, apud Haroche, 1992, p. 13-15).

⁸³ Para o trabalho de Lorenzo, que é de 1978, cf. 1980, p. 9-26.

É interessante, registrar que Lorenzo – sem atingir uma adequada elaboração teórica – fala, para caracterizar certas construções do espanhol, de uma “estendida oblicuidade” com a qual o significado verbal incide no “sujeito lógico” (id., p. 13). Esta se manifesta segundo diferentes fórmulas não necessariamente privativas do espanhol, mas pelas quais esta língua mostra especial predileção (ibid.). O autor está referindo-se, de um lado, a construções como *me pasa, me sucede, me entusiasma, me ocurre, me apetece, me gusta, me molesta, me pertenece, me chifla*, com relação às quais observa que há casos paralelos em outras línguas que, às vezes, se manifestam com maior frequência do que no espanhol (*it happens to me, mi piace, m'embête, es gehört mir*) (cf. ibid.). De outro lado, refere-se a casos com relação aos quais o paralelo em outras línguas é difícil ou impossível: *se me ocurre, me salió un grano, me dan ganas, me da miedo, me da la gana, le da rabia, le nombraron gobernador, nos da el sol (la sombra), se me cae, le pusieron de nombre Juan* (cf. ibid.). Ainda acrescenta, quanto a este último caso, expressões que caracteriza como “tipicamente espanholas”: *le llegó la hora, me toca a*

Por isso, quando Maia González (1998) atribui à relação português brasileiro-espanhol uma **diferente assimetria**, apóia-se no argumento segundo o qual, a primeira é uma língua de sujeito pronominal predominantemente pleno e que privilegia as categorias vazias ou as formas tônicas para a expressão dos complementos. Enquanto isso,

[...] el E [español] es claramente una lengua de sujetos pronominales predominantemente nulos y de complementos clíticos abundantes, a veces duplicando (o quizás duplicados por) una forma tónica (id., p. 247).

Essa diferença fundamental, à qual nos referimos no início desta breve resenha, com todos os efeitos que dela derivam, irradia-se, nos dois casos, e afeta uma série de “construções correlacionadas” em cada uma das línguas, envolvendo “fenômenos complexos e encaixados”.⁸⁴ A observação, como afirma a própria pesquisadora em sua tese, não apenas permite entender melhor certos mecanismos das duas línguas, como também possibilita comprovar que os fenômenos complexos e encaixados envolvidos nessa “extensa área” “têm um efeito em cadeia na gramática não nativa” e provocam nesta “uma série de fenômenos que não seriam facilmente correlacionáveis” (1994, p. 422).

Retomamos essa afirmação como passagem para o próximo item, pois é elucidadora e permitirá acompanhar mais de perto aquilo que nele nos propomos.

3.3. A apresentação dos “dados”

3.3.1. Algumas razões para o recorte

Apresentaremos, a seguir, um recorte dos “dados” que coincide, em boa parte, com o que a própria pesquisadora realiza no artigo de 1998 e que traz aspectos centrais do trabalho desenvolvido em sua tese de 1994. Nesta nossa tese, tal recorte – que, de

mí, les tocó la lotería, le tomaban el pelo, le duele el estómago, se le cayeron las gafas, se le murió el padre, se le escapó el perro (cf. ibid.).

⁸⁴ Cf. 1998, p. 247, e 1994, p. 422.

nossa perspectiva, é de “fatos de linguagem” – vem satisfazer os objetivos que passamos a enumerar.

Em primeiro lugar, esse recorte expõe um segmento expressivo do conjunto de fatos que aparece na prática mais geral, que aqui já descrevemos, diante dos quais, como já observamos, procuram-se como saída estratégias pedagógicas. Na realidade, a questão pronominal, sobre a qual a autora se centra, tem relação direta com os efeitos de sobredeterminação e de vazio referencial de que nos servimos para caracterizar a língua que dissemos “que fixa” e que, no geral, resulta do trabalho realizado nessa prática; em muitos casos, portanto, tal língua atinge essa configuração e se congela, dificilmente entra num processo que a submeta a certos desarranjos a partir dos quais se estabilizem novos arranjos.

Em segundo lugar, o recorte que Maia González faz nesse seu artigo de 1998 apresenta “fatos” que nessa prática mais geral nem sempre chegam a ter lugar. Trata-se daqueles em relação aos quais a própria autora, como veremos, se pergunta: “que gramática é essa?” Essas ocorrências, da perspectiva da teoria de aquisição que a autora considera, não implicam nem a “transferência”, como ela mesma diria, da gramática da L1 nem correspondem à gramática universal.

Em terceiro lugar, todos eles, quando aparecem, mesmo que seja no âmbito de uma prática realizada à luz do saber desenvolvido pela pesquisa – pois, de fato, trata-se de ocorrências recolhidas do trabalho realizado por Maia González como docente da Habilitação Letras Espanhol⁸⁵ –, mostram-se, em quase a totalidade dos casos, com uma persistência significativa no processo de aprendizado de espanhol por brasileiros.

Os fatos que consideramos no próximo recorte poderão ser analisados a partir da hipótese central que construiremos no capítulo 4. Isso, também, nos leva a apresentá-los a seguir, para que seja mais fácil acompanhar o desenvolvimento de tal hipótese no referido capítulo.

⁸⁵ Parece-nos importante esclarecer, mais uma vez, que esse curso caracteriza-se não apenas pelo fato de pôr em marcha um processo de ensino-aprendizado da língua como também por formar docentes e pesquisadores.

3.3.2. O recorte

Acompanhemos, então, o roteiro traçado pela própria autora no seu artigo de 1998, que começa por enumerar as “estratégias que aproximam a gramática da interlíngua (IL) da gramática da L1”, as quais geralmente são mais comuns nas fases iniciais da aprendizagem. A primeira observação refere-se à tendência “indiscriminada” por parte do aprendiz a empregar o sujeito pronominal pleno, com a conseqüente perda dos valores contrastivos associados, no geral, à utilização dessas formas em espanhol. Vejamos as ocorrências:

Mientras **mi hermano** había ido a beber agua, **él** escuchó un ruido y (Ø) percibió [...] ⁸⁶

Ellos se respetaban, sin embargo, **Salvador y su mujer** se han separado porque (Ø) tenían problemas de comunicación (1998, p. 249).

Nas duas situações há efeitos sobre a interpretação das formas anafóricas e de correferência que a própria autora tenta estabelecer por meio do destaque (id., p. 249). Ainda com relação a esses casos, Maia González observa que esse “emprego indiscriminado do sujeito pronominal” parece ter uma espécie de “efeito de compensação” no que diz respeito ao não emprego dos clíticos, o que a leva a levantar a hipótese da importância de uma explicação fonético/fonológica ou prosódica:

(Ø) No sé si **yo** (Ø) caso o si **yo** (Ø) compro una bicicleta (id.).

Aqui, a construção com a qual a pesquisadora está comparando essa produção é “No sé si **me caso** o si **me** compro una bicicleta”, na qual, de um lado, deveria aparecer a forma pronominal do verbo “casar” e, de outro, a que garante a referencialidade de “em benefício ou proveito de quem” tal bicicleta seria comprada.⁸⁷ No entanto, nos

⁸⁶ Maia González esclarece que, como o problema central relaciona-se com o emprego ou não de formas pronominais pessoais em diferentes contextos, ela se serve do símbolo (Ø) sempre que houver uma forma pronominal não realizada fonologicamente, correspondendo ou não a um emprego aceito pela gramática do espanhol (1998, p. 262).

Em quase todos os casos, reproduzimos os destaques realizados pela autora pois ajudam a entender qual é o aspecto sobre o qual ela está querendo chamar a atenção ao citar cada uma das ocorrências.

⁸⁷ É importante esclarecer aqui algo que será válido também para as reflexões que desenvolveremos no capítulo 4. Na prática de ensino na qual, como a própria Maia González observa, se trabalha com variantes – e não apenas com aquelas que se distribuem no horizonte da geografia mas também com as que ela própria denomina

dois casos, aparecem pronomes sujeito que poderiam ser interpretados, segundo a pesquisadora, como exercendo essa espécie de efeito de compensação. Um outro exemplo desse “emprego indiscriminado do sujeito pronominal” é o seguinte, no qual também fica comprometida a correferencialidade entre as marcas destacadas:

Entrega (∅) a **Berta** el paquete de revistas que está sobre la mesa, pues **ella** (∅) necesita hoy mismo (id.).

Já a segunda tendência que Maia González considera marcante nas primeiras etapas do aprendizado é a de apagar os clíticos complementos, como ocorre no seguinte caso:

(∅) Les voy a prestar un disco para que ustedes (∅) escuchen (ibid.).

E como ocorre, também, no seguinte diálogo:

Alumno 1: – (∅) Sólo voy a bailar la música especial.

Alumno 2: – Entonces (∅) tienes que **pedir**(∅) (∅) **a los músicos**.

Alumno 1: – Yo pensaba que ésa era la música especial pero (∅) no (∅) es (id., p. 250).⁸⁸

Às vezes, esses clíticos são substituídos por outras formas, como nos seguintes casos:

Entonces la señora vino a recibir (∅) **a nosotros**.

(∅) Me solicitó que (∅) (∅) acompañara **ella** al baño.

Si él empezó a buscar empleo, significa que él siguió haciendo **eso** (ibid.)

A esse tipo de tendência, Maia González vincula aqueles casos nos quais não ocorre o emprego de duplicações, como neste exemplo, no qual aparece em destaque o fragmento que deveria ter sido retomado no próprio enunciado:

Los días más felices de mi vida, yo (∅) pasé con mi familia (ibid.).

“culturais” e que interpretamos como o que tradicionalmente se denomina variantes diastráticas –, o que se tem como alvo é a exposição do aprendiz ao funcionamento material de uma língua marcado, inevitavelmente, pela correção.

⁸⁸ Na segunda ocorrência desse diálogo, o destaque realizado pela própria autora tenta deixar claro que deveria aparecer aí – de nossa perspectiva, por **exigência de determinação** – um clítico que antecipasse a referência do fragmento “a los músicos”. Por conta dessa mesma exigência, deveria aparecer, também, um clítico que retomasse a referência do fragmento “la música especial”.

E, por fim, a pesquisadora mostra a preferência pelas formas tônicas em lugar das átonas, especialmente para a expressão do objeto indireto:

Si el sombrero te gustó, (Ø) debías comprar(Ø)lo **para ti** (ibid.).

Também observa a autora uma preferência pelas construções alternativas às de dativo possessivo aceitas pela gramática. Assim, a forma mais corrente em espanhol é “(A mí) siempre me duele la cabeza.”. Vejamos, no entanto, qual foi o enunciado produzido pelo aprendiz:

A mí siempre **mi cabeza** (Ø) duele (id., p. 251).⁸⁹

Neste último caso, existe a possibilidade de se falar em *avoidance* – termo que Maia González traduz como “evitamento” ou “inibição” (id. p. 254).

A pesquisadora também se refere àqueles casos em que há supressão de clíticos anafóricos, como no seguinte exemplo:

En el cine (Ø) (Ø) **sentamos** juntos y (Ø) (Ø) **dimos** las manos (ibid.).

E, como uma tendência relacionada, a autora observa o “emprego indiscriminado de clíticos”:

Lo mismo **se pasó** con la lengua.

(Ø) Voy a **volver**(Ø) loco con esos trabajos (ibid.).

Em ambos os casos, há uma perda dos valores marcados das construções com clíticos e, portanto, a neutralização da diferença entre as referidas construções e aquelas que não incluem os pronomes (ibid.). No primeiro caso, o emprego do pronome

⁸⁹ Consideramos relevante citar aqui outras soluções, desta vez recolhidas de nossa prática:

Mi duele la cabeza.

La mi cabeza duele.

Mi cabeza duele.

Mi cabeza me duele.

Me duele mi cabeza.

A mí me duele la cabeza.

Só nos dois últimos casos aparece o pronome como marca de dativo possessivo; no entanto, em ambos, tal marca não parece ser interpretada como significativa, pois ou aparece um outro possessivo (“Me duele **mi** cabeza.”) ou o que se pode considerar uma duplicação (“**A mí** me duele la cabeza.”) que, em espanhol, teria lugar, fundamentalmente, para marcar contraste com relação a um enunciado prévio.

compromete o efeito de transparência do sentido e, no segundo, a não ocorrência do clítico é responsável por um sentido, poderíamos assim dizer, de indeterminação, que não se resolve. Pela mesma razão – a supressão de clíticos –, o dativo ético raramente aparece, como se observa neste exemplo⁹⁰:

No (Ø) **vayas** a perder ese cuaderno. (en la que hubiera quedado muy bien un “me”)
(*ibid.*).

Como efeito da não distinção do valor do dativo ético, neste próximo caso aparece um clítico que poderia ser interpretado como tal; no entanto, observa Maia González, o contexto não o confirmou:

¿Qué **te** piensas (Ø)? (*ibid.*)⁹¹

Ainda há vários outros efeitos da assimetria observada por Maia González que se propagam pelas produções dos aprendizes dentro dos casos que a autora focaliza nesse seu artigo. Parece-nos relevante citar aqui o da preferência quase categórica pelas passivas com *ser* sobre as passivas com *se*:

[...] ella va a ser el palco donde las cuestiones van a **ser resolvidas** (*id.*, p. 252).

Essa preferência também se dá com relação a construções alternativas que suporiam o emprego de um clítico duplicador, freqüente em espanhol: “Al niño lo adoptaron cuando tenía seis meses.” (*ibid.*). Vinculada a essas ocorrências aparece também a tendência à neutralização das passivas e impessoais com *se*, fenômeno este comum no espanhol atual, como a própria autora observa (*ibid.*). E, para completar o quadro, vale a pena citar os casos que ela qualifica como “problemáticos” nas construções com relativos, com o uso categórico de **que**, acompanhado ou não de um pronome “cópia”, como no seguinte caso:

[...] y entonces aquel muchacho **que** yo nunca había hablado **con él** se acercó y [...]
(*id.*, p. 253).

⁹⁰ Para a interpretação deste caso, Maia González serve-se também da idéia de *avoidance* – evitamento ou inibição (*id.*, p. 254).

⁹¹ Em espanhol, o enunciado com o pronome pode implicar um chamado de atenção sobre uma atitude arrogante por parte do interlocutor. Já “¿Qué piensas?” poderia ser parafraseado assim: “¿Qué crees?”, “¿Qué te parece?”.

Nesse mesmo sentido, também são freqüentes os casos que Maia González interpreta como equivalentes às “relativas cortadoras” do português brasileiro⁹²:

Cuando (Ø) voy a una fiesta **que** (Ø) no conozco a nadie [...] (ibid.).

Também é comum a substituição das construções que suporiam o emprego de relativos por formas estruturalmente mais simples (coordenadas, por exemplo):

Él sabe que (Ø) debe ir, pues tienen noticias importantes para él. **Él espera ésas.** (ibid.).

A pesquisadora considera ainda o caso da colocação dos clíticos que, segundo ela, “obedece com freqüência às regras do português brasileiro”, havendo influência alternada da norma escrita e de formas empregadas na oralidade:

Pasáronse muchos días hasta que [...] (id., p. 253-254).

Nesta última ocorrência, Maia González observa a rejeição do clítico em começo de sentença, caso que aparece sempre de forma expressiva (id., p. 254). No entanto, essa forma também pode ocorrer numa situação como a seguinte:

Él lo formula en el presente y entonces él **vuélvase** al pretérito (ibid.).

Com relação ainda à colocação dos clíticos, a autora analisa aquelas especialmente problemáticas, como as que aparecem a seguir:

No era una buena opción **se quedar** allí.

(Ø) Dijo que él **iba a me llamar**.

Ustedes **habían me dicho** otra cosa (ibid.).

No primeiro caso, explica Maia González, trata-se do pronome anteposto a uma forma impessoal do verbo, um infinitivo (no entanto, também acontece com gerúndios); no segundo, há uma locução verbal com uma construção impossível em espanhol; por fim, no terceiro exemplo, em que há um verbo conjugado num tempo composto, a posição do pronome é, também, impossível (ibid.)

⁹² A autora está se baseando num texto de Tarallo que já foi aqui mencionado: “Sobre a alegada origem crioula do português brasileiro: mudanças sintáticas aleatórias”, in: Roberts e Kato, 1993, p. 35-68.

Por fim, Maia González encerra seu artigo analisando o caso especial dos clíticos que, “em determinada etapa do processo de aquisição/aprendizagem”, começam a aparecer em abundância na IL dos aprendizes. Segundo a autora, esse fato

[...] no implica necesariamente la asimilación de las reglas subyacentes que controlan el empleo en la L2, y ni siquiera, en muchos casos, la captación (interpretación) de su función y de su referencia (id., p. 254-255).

Vamos apresentar alguns de seus dados, pois estes nos permitirão compreender melhor do que se trata. Dentro do que a pesquisadora denomina “fenômenos de supergeneralização de regras da L2”, aparecem os clíticos catafóricos duplicando um objeto oracional, como neste exemplo:

(∅) **Se lo dije** a Carlos **que** el profesor no iba a venir y él [...] (id., p. 256).

Em outros casos, a pesquisadora acredita que se trata da incorporação de certas formas da oralidade, assimiladas em pequenos diálogos, que aparecem como um fragmento ou, inclusive, como um item lexical dentro de construções complexas, as quais requereriam determinadas transformações sintáticas (id., p. 255-256), como em:

(∅) **Lo siento que** (∅) no vengas a verme (id., p. 255).⁹³

Também é comum o emprego de um clítico catafórico duplicando um objeto não oracional:

Díselo la verdad a tu amigo [...] (ibid.)⁹⁴

Às vezes, o mesmo pronome aparece em duas posições numa locução verbal:

No **se** deben usarse productos que contaminen el agua (ibid.).

⁹³ Uma pausa, pensando numa enunciação oral, poderia resolver a construção: “Lo siento, que no vengas a verme”.

⁹⁴ A hipótese, segundo Maia González, é que certos pares de clíticos foram aprendidos como um bloco (de novo, como um fragmento ou um item lexical) e o aprendiz tem dificuldade em dissociá-los. Também é possível pensar, segundo ela, que esses pares são associados com certos verbos, como é o caso dos que introduzem estilo indireto, daí a tendência da autora a acreditar que o que está em jogo nesses casos é muito mais uma memória auditiva do que a aplicação de regras gramaticais (id., p. 256).

O segundo item da classificação considerado pela pesquisadora inclui os fenômenos de distorção de regras da L2: nesses casos, aparece um ou mais clíticos, um dos quais, ao menos, não possui função nem referência recuperável/identificável no contexto (ibid.). Vejamos dois dos exemplos transcritos em seu artigo:

Él dijo que (Ø) me llamaba, pero aunque (Ø) **me lo** llame no voy.

(Ø)Voy a llamar a Antonio y contárselo que dijo Teresa sobre el trabajo [...] (id., p. 257).

Alguns casos ainda, observa Maia González, chegam a produzir um “efeito engraçado”:

Clara quería ir al aeropuerto. Entonces (Ø) **se le** agarró un taxi (...) (ibid.).

A própria autora esboça algumas interpretações para compreender esta última série de casos. Passaremos em seguida a considerá-las ao expor uma série de conclusões que abrangem, também, os outros casos.

3.4. Algumas conclusões e conseqüências

Em primeiro lugar, é preciso registrar que, a partir da perspectiva teórica que assume, a pesquisadora observa que a gramática dos casos que podem ser interpretados como “fenômenos de supergeneralização de regras da L2” ou, então, como “fenômenos de distorção de regras da L2” – isto é, todos aqueles nos quais os clíticos “começam a aparecer em abundância na IL dos aprendizes” – não corresponde nem à da língua materna do aprendiz nem à gramática universal. Assim, Maia González vai tecendo algumas explicações absolutamente verossímeis; como a de que esses fenômenos decorreriam de certos gestos da própria prática de ensino-aprendizado, por exemplo, algumas estratégias empregadas pelos professores no ensino formal:

[...] dirigir la atención de los aprendices hacia esas construcciones y en especial hacia su aspecto formal y a las reglas que las explican; hacer correcciones excesivas; exagerar en la dosis de los ejercicios gramaticales de sustitución y de relleno de lagunas, entre otras [...] (id., p. 255).

Como resultados de tais gestos, conclui a pesquisadora, os clíticos passam a ser uma “grande marca” ou, então, “a marca” da língua que é objeto de ensino-aprendizado.⁹⁵ Ganham uma posição de destaque, ao menos como “ruído”, e, assim, seu uso torna-se imperativo, embora de forma aleatória, para “não cometer erros” e para ter a sensação de estar, de fato, “falando espanhol” (ibid.).⁹⁶

No entanto, para Maia González, o argumento mais satisfatório – e que não inviabiliza o anterior – é que se trata de uma interlíngua (IL) mimética ou, supostamente, mimética, do ponto de vista da sonoridade, mas na maioria das vezes, como já foi observado, sem uma gramática claramente identificável. A constatação, dentro do quadro epistemológico no qual a autora trabalha, tem certas conseqüências teóricas, dentre as quais vamos considerar aquela à qual ela mesma dá destaque e que reputamos relevante em nosso trabalho.

Em primeiro lugar, independentemente de haver outras interpretações para esses fenômenos, diz Maia González:

[...] parece cierta la necesidad de que los investigadores redimensionen el papel de la L1 y en ciertos casos de otras lenguas anteriormente adquiridas/aprendidas (eso que se viene designando como **transferencia**) como un factor cognitivo en los procesos de adquisición/aprendizaje de lenguas segundas (1998, p. 257).

Por isso, em sua tese de doutorado, a autora já havia dado destaque a um conceito de transferência – dentro do modelo cognitivo, de base gerativista, de aquisição de L2 – que contemplasse o fato de que “a influência da L1 vai muito além de uma simples utilização de suas estruturas na gramática da interlíngua” (1994, p. 421). Nesse sentido, esclarecia:

A transferência configura-se, assim, como o processamento, e conseqüente seleção, por parte de uma estrutura mental já moldada pela aquisição de uma primeira língua, dos

⁹⁵ Gostaríamos de esclarecer que, no entanto, não é isso o que acontece de forma geral: ao contrário, normalmente, como já dissemos, o que há é a falta dessas marcas.

⁹⁶ Demos destaque para os fragmentos porque no texto da autora aparecem como citados da fala dos aprendizes.

dados brutos de uma ampla área da gramática da língua alvo, fortemente correlacionada, recebidos no *input* (1994, p. 421).⁹⁷

Entender a transferência desse modo foi o que lhe permitiu compreender e explicar não apenas os aspectos da interlíngua que a aproximam da L1 dos aprendizes, “mas também, e talvez sobretudo, aqueles que a distanciam tanto dessa língua quanto da língua que está sendo aprendida” (ibid.). Por isso, quando registra os casos correspondentes a essa etapa do processo de ensino/aprendizado na qual “os clíticos começam a aparecer em abundância na interlíngua dos aprendizes”, fala da “outra cara da transferência” (cf. 1998) ou de uma “transferência às avessas” (cf. 1994). De fato, a interpretação dos “dados” leva Maia González a realizar um esforço importante no sentido de retirar o conceito de transferência do terreno do behaviorismo, de desterritorializá-lo, pois, nesse espaço, tal conceito implica uma forma extremamente mecânica e redutora de interpretar a aquisição.

Já num outro sentido, interessa-nos ainda dar destaque a uma conclusão à que Maia González chega em seu texto de 1994. Diz ela que seu “trabalho ratifica a tese de uma forte relação entre mudança e aquisição” (id., p. 423). De fato, esclarece, “a força dessa relação fica patente quando percebemos o seu efeito na interlíngua de aprendizes de uma segunda língua que, em vários outros aspectos, é bastante próxima da nativa” (ibid.). Chamamos a atenção sobre esta conclusão porque esperamos que tenha ficado claro, na amostragem que dos dados da pesquisa empreendida por Maia González apresentamos aqui, que nessa “interlíngua”, como a denomina a autora, aparecem fatores diretamente relacionados à “mudança” que o português brasileiro vem sofrendo e que, de certa forma, está ligada ao modo com que se distancia da gramática do português europeu. Como, ademais, trata-se do aprendizado de espanhol, é importante lembrar o que aqui foi dito quanto às tendências que cada uma

⁹⁷ Numa passagem de seu trabalho anterior a essa formulação de tom conclusivo, a autora é mais precisa na definição da transferência tal como a concebe:

A nosso ver, ela opera de um modo muito mais forte no processo cognitivo – no nível do *intake*, à maneira de um filtro ou de um processador que capta parte do *input* e descarta o que não parece ser relevante ou o que não é compreendido. A incorporação de empréstimos da L1 na interlíngua, neste cenário, é apenas uma mínima parte dos efeitos, muito mais difusos e complicados, dessa influência, que pode conduzir a graves distorções (p. 307-308).

dessas línguas representa no quadro das românicas. Esse aspecto irá adquirir bastante importância e, inclusive, ganhará outros sentidos no capítulo 4, quando formularmos nossa hipótese.

Avançamos, neste ponto, para o capítulo 3, que funcionará como uma passagem para a segunda parte deste trabalho. Nele, determinaremos que é preciso realizar dois movimentos e, para tanto, deveremos tirar algumas conclusões iniciais, conclusões para cuja formulação faremos com que as interpretações e interrogações de Maia González permaneçam ressoando.

Abrindo uma passagem

Como já anunciamos na Apresentação, para passar à segunda parte deste trabalho será preciso realizar, ao menos, dois movimentos estreitamente vinculados, não sem antes tecer algumas considerações sobre a narrativa desenvolvida no primeiro e no segundo capítulo.

1. Um balanço

Até aqui, o modelo tetralingüístico de Gobard, interpretado por Deleuze e Guattari, deu impulso a nosso relato e revelou-se produtivo. Aproveitando o fato de que em seu interior as línguas estrangeiras se organizam entre si e em relação à vernácula, pudemos interpretá-lo como capaz de mostrar em funcionamento, e de forma expressiva, a “ilusão de complementaridade” que, com relação a elas, opera no horizonte de uma formação social. Permitiu-nos ainda, embora não fosse esse nosso objetivo central, revisar algumas das relações que entre diversas línguas se estabeleceram no Brasil.

Na organização de nossa narrativa, tal modelo também tornou possível que, de um lado, explicitássemos determinadas regularidades da relação que o brasileiro estabeleceu historicamente com o espanhol no quadro das línguas estrangeiras e, de outro, considerássemos a mudança mais ou menos recente dessa relação, mudança que fez com que essa língua passasse a ocupar um lugar em tal modelo. Marcamos essa narrativa – por vezes, em tom mais leve – com tomadas de posição e análises a partir de nosso lugar teórico de interpretação, o da AD, e, já no final desse relato, visando acompanhar a mencionada mudança, analisamos as condições de produção da prática de ensino-aprendizado tal como foi respondendo à crescente demanda de ensino de espanhol. Por último, para encerrar o segundo capítulo, apresentamos um trabalho que

nos deu acesso a uma série do que aqui consideramos “fatos de linguagem”, característicos do processo – parafraseando Serrani-Infante (1998) – de enunciar em língua espanhola em situações de aprendizado formal por parte de brasileiros.

Como nosso intuito é, fundamentalmente, na segunda parte desta tese, adotar a perspectiva da AD para a consideração desses fatos – entre uma série de outros que serão enumerados oportunamente –, todos eles passarão a funcionar como pistas a partir das quais será possível determinar o que acontece com o brasileiro quando sua subjetividade fica exposta ao regime de efeitos desse simbólico, quando, enfim, o espanhol passa a ser uma língua real – ou, melhor ainda, quando passa a ser uma língua com cujo real a subjetividade do brasileiro se depara. Por isso, a partir da apresentação que desses fatos fizemos mediante o trabalho de Maia González, em nosso relato o espanhol já deixou de ser uma **língua imaginária**, fantástica, cuja versão para o brasileiro, com frequência, foi o portunhol.¹ De fato, como foi possível ver no capítulo 2, o brasileiro está trabalhando outra relação com a língua espanhola. De um lado, trabalha o reconhecimento de um **intervalo** entre seu português brasileiro e essa língua estrangeira, a qual, aos poucos, vem deixando de ser uma extensão da própria. Esse processo todo parece indicar que, também aos poucos, o espanhol deixará de ser a língua que não atingia o estatuto de ser suporte de um saber pelo qual valesse o esforço de se submeter ao trabalho de estudá-la. De outro lado, no processo de aprender essa língua e de nela enunciar o brasileiro vai elaborando materialmente um **hiato**.

Para realizar o primeiro dos movimentos aqui anunciados e preparar a passagem para a segunda parte, esboçaremos algumas interpretações iniciais a respeito dos

¹ É preciso esclarecer que essa expressão está vinculada à necessidade de dizer que, neste trabalho, a partir da apresentação da pesquisa de Maia González, já estamos diante de um encontro real entre o brasileiro e a língua espanhola. É claro que, para alguns sujeitos, essa língua tinha deixado de ser uma língua fantástica antes que tivesse lugar o que aqui denominamos segunda cena.

Também acreditamos conveniente esclarecer que os “dados” apresentados por Maia González não mostram o funcionamento do processo de ensino-aprendizado apenas depois dos anos 90; o que a pesquisadora faz é dar-lhes visibilidade e, a partir de uma teoria, estabelecer entre eles determinadas relações.

fatos de linguagem que recortamos do conjunto de “dados” trabalhado por Maia González em sua pesquisa.

2. Um esboço de interpretação e a definição do primeiro movimento

Começemos por considerar os seguintes enunciados, extraídos da referida pesquisa:

- (1) Mientras **mi hermano** había ido a beber agua, **él** escuchó un ruido y (Ø) percibió [...]
- (2) Entrega (Ø) a **Berta** el paquete de revistas que está sobre la mesa, pues **ella** (Ø) necesita hoy mismo (id.).
- (3) Clara quería ir al aeropuerto. Entonces (Ø) **se le** agarró un taxi [...].

De nossa perspectiva, é preciso observar que, em todos esses casos, há marcas de que o processo de enunciar em língua estrangeira atingiu uma certa consolidação. No entanto, há também indícios de que esse sujeito parece estar tocado ou afetado, com base em formulações de Milner, pela exigência de transparência, de desambigüização que os processos de determinação da língua espanhola em funcionamento, como imperativo do discernível, lhe impõem.² Dizemos isso pelos efeitos de vazio ou de opacidade referencial entre os quais suas produções parecem oscilar.

Vejamos, agora, um segundo recorte de enunciados:

- (4) **Pasáronse** muchos días hasta que [...]
- (5) Él lo formula en el presente y entonces él **vuélvese** al pretérito.
- (6) Dijo que él **iba a me llamar**.³

Para interpretar essas produções, nas quais a colocação dos clíticos destacados não corresponde nem à oralidade nem a escrita em língua espanhola, poderíamos lançar mão do que a própria Maia González – pelo fato de trabalhar com o conceito de

² Cf. Milner, apud Haroche, 1992, p. 13-15.

³ As posições possíveis para esse clítico em espanhol são, como observa Maia González ao analisar este enunciado em sua tese, “[...] iba a llamarme” ou “[...] me iba a llamar” (1994, p. 405).

“transferência”, tal como mostramos no capítulo anterior – observa com relação à colocação de clíticos por parte dos aprendizes, ao dizer que, com frequência, esta obedece “às regras do português brasileiro”, havendo influência alternada da norma escrita e de formas empregadas na oralidade (1998, p. 253-254). Assim, em (4) e (5), poderíamos dizer que há uma reprodução dos gestos dessa norma escrita e a posição pronominal da produção (6) estaria mais perto da que é possível num fragmento da oralidade do brasileiro. Neste último caso, porém, é preciso dizer que estamos diante de uma forma que o processo de gramatização da língua portuguesa no Brasil legitimou, como veremos no capítulo 4, ao levar em conta reflexões de Orlandi (2002, p. 231). Por isso, trata-se de uma forma já aceita na escrita.

No entanto, aproveitando e forçando a observação de Maia González, poderíamos dizer que há nessas produções – da número (4) à número (7) – uma oscilação entre formas que se explicam à luz da oralidade e da escrita da língua do brasileiro. Nos próprios “dados” de Maia González, encontramos formas que parecem “transportadas” da oralidade do brasileiro e que, impossíveis em espanhol, irrompem no meio da enunciação nessa língua. Retomemos o seguinte enunciado:

(7) (Ø)Me solicitó que (Ø) (Ø) acompañara **ella** al baño.⁴

É possível observar duas questões: em primeiro lugar, aparece um clítico em posição inicial de frase – “Me solicitó” –, absolutamente possível e correto em espanhol.⁵ Em segundo lugar – e, talvez, justamente pelo movimento que ao sujeito implica deixar essa marca inicial – aparece um pronome tônico para a expressão do objeto direto típico da oralidade do brasileiro.

Se a partir dessas observações revisássemos agora os enunciados (1), (2) e (3), poderíamos dizer que a presença das marcas vinculadas fundamentalmente às formas

⁴ Uma forma possível em espanhol é: “Me solicitó que **la** acompañara al baño”.

⁵ Além disso, não aparece o pronome sujeito e, como a pesquisadora não observa nada a esse respeito, provavelmente essa não aparição, de acordo com o que é possível em espanhol, não era necessária.

tônicas dos pronomes pessoais, ou a referida ausência, em geral, das átonas, é uma questão que, para esse sujeito aprendiz – o brasileiro – também passa pelo eixo da relação oralidade-escrita, ou talvez, seja preciso dizer, pelo imaginário do sujeito a esse respeito. E, ao mesmo tempo, esses casos que acabamos de retomar e todos os outros – de (4) a (7) – podem ser interpretados à luz da forma com que a língua brasileira se separou e se separa do português europeu, de acordo com o que Maia González observava na apresentação que de seu trabalho fizemos no capítulo 2.⁶ Essas observações, ainda iniciais, podem funcionar como indícios de que entre esses fatos não há apenas uma ligação dada pelo próprio caráter de correlação que guarda cada uma das áreas da gramática do português brasileiro e do espanhol que Maia González estuda.⁷ As próprias reformulações conceituais que a pesquisadora realiza e as interrogações que se coloca reforçam essa idéia. Pareceria haver aí outras razões; pareceria que esse processo de aprendizado de espanhol por brasileiros funciona sob o regime de efeitos de um **ponto cego**, sobre cujo canto escuro é preciso lançar luz para podermos com ele nos deparar. Isso não implicará desfazê-lo, mas apenas deslocá-lo, abrindo uma passagem: os diversos efeitos passarão, assim, a atender ao regime de uma explicação, de uma possível interpretação.

Nesse sentido, pode ser produtivo perguntar o que da subjetividade do aprendiz brasileiro é afetado quando ele está exposto ao funcionamento dessa língua estrangeira dentro de processos formais de aprendizado, que possíveis redes de memória facilitarão ou não a produção de filiações identificadoras.⁸ Para tanto, parece-nos que seria importante trabalhar a interpretação desses fatos do ponto de

⁶ Nesse sentido, com relação ao enunciado (6), para um estudo em detalhe do deslizamento que uma forma como “Vamos nos encontrar” implica com relação ao português europeu – “Vamo-nos encontrar” –, cf. o artigo de Nunes “Direção de cliticização, objeto nulo e pronome tônico na posição de objeto em português brasileiro”, in: Roberts e Kato (orgs.), 1993, p. 207-222. Maia González focaliza esses casos em sua tese e, também, como já dissemos, analisa o enunciado em espanhol (1994, p. 294-5 e 405).

⁷ Fazemos aqui alusão a uma observação da própria Maia González (cf. 1998, p. 247 e 1994, p. 422).

⁸ Cf. Serrani-Infante, in: Signorini, 1998, p. 257 e 253. Para um estudo detalhado do conceito de identificação em processos de aquisição de segunda língua/língua estrangeira, remetemos a esse mesmo texto de Serrani-Infante, “Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso”, p. 231-264.

vista de uma subjetividade – isto é, de acordo com definições de Serrani-Infante – com relação ao “sujeito afetado contraditoriamente pela historicidade ‘prévia’ à formulação do enunciado” (1997a, p. 3). Em nosso trabalho, isso significará focalizar o processo de aprendizado de espanhol à luz da alteridade constitutiva da subjetividade do brasileiro. Abordaremos, portanto, as dessemelhanças observadas por Maia González no trabalho de individuação por contraste que – entre essa língua e a do brasileiro – ela realiza, considerando que há, além dessa diversidade, de acordo com Serrani-Infante, uma dimensão constitutiva da alteridade social e do inconsciente: a alteridade discursiva (id., p. 2-3).

Se vamos considerar essa subjetividade e sua específica constituição, será preciso pensar em que, de acordo com a síntese realizada por Payer da perspectiva da AD que aqui tomamos, “o sujeito e o sentido – **pela língua** – se constituem ao mesmo tempo” (1999, p. 107). E como – de acordo com Orlandi⁹ – a língua significa porque a história intervém, nosso “posto de observação” será a **ordem do discurso**, pois esta nos permitirá conhecer e reconhecer as relações de um sujeito com sua língua num país que tem uma história de colonização e que passou por um determinado processo de formação. Nesse sentido, nos permitirá ver “a produção de objetos simbólicos em movimento, como parte de uma história em que sujeitos e sentidos se constroem”.¹⁰

Isso também nos permitirá trabalhar na contramão do “efeito de indistinção” a que o espanhol e o português brasileiro chegaram a ser submetidos no Brasil, pois pensamos que é preciso que os estudos desenvolvidos para definir as relações entre os funcionamentos dessas línguas – espanhol e português brasileiro – sigam essa direção, direção na qual nós apenas estaríamos nos inscrevendo, pois ela já vem sendo traçada há algum tempo no Brasil.¹¹

⁹ Cf. 1996, p. 45.

¹⁰ Orlandi, 1994, p. 35.

¹¹ Nesse sentido, devemos lembrar que o trabalho de Maia González avançava, como foi possível ver, no nível do tratamento do que Serrani-Infante denomina diversidade, no plano do contraste que nesse nível do heterogêneo com relação às duas línguas é possível realizar (cf. 1997a).

3. O segundo movimento

Para atender a esses objetivos, consideramos necessário deixar para trás o modelo tetralingüístico. Os motivos que guiam tal necessidade são, fundamentalmente, dois. Um deles é abandonar, nesta reflexão, a designação “língua vernácula”, que opera na base de tal modelo e o organiza, e passar à relação que se estabelece entre a **língua materna** e a língua estrangeira, a respeito da subjetividade do brasileiro, no processo de ensino-aprendizado de espanhol. Para satisfazer esse imperativo – que, aliás, como já veremos, vem sendo colocado de maneira incisiva no campo dos estudos sobre aquisição de língua estrangeira – introduziremos a definição que Pereira de Castro realiza com relação à língua materna no terreno da reflexão sobre aquisição de linguagem (cf. 1998 e 2000). A apresentação será feita na introdução à segunda parte e atingirá certa relevância na hora de definir a condição essencial do aprendiz brasileiro de espanhol.

Há ainda outro bom motivo para abandonar o referido modelo, que é poder trabalhar com um conceito que nos permita aprofundar não apenas – como observariam Deleuze e Guattari (1977, p. 36) – os fatores sociais, os centros de poder e as relações de força que entram em jogo entre as “línguas” que se distribuem no modelo, mas, sobretudo, passar a pensar as línguas que, neste trabalho, consideramos em sua relação com o Estado, especificamente, na instância da instituição escolar. Para tanto, cremos produtivo introduzir o conceito de **espaço de enunciação**, tal como o define Guimarães: espaço habitado “por

Já no que concerne – ainda de acordo com as definições de Serrani-Infante (id.) – à abordagem desse contraste à luz da alteridade discursiva, é preciso destacar o trabalho que a própria pesquisadora vem desenvolvendo (cf. 1994, 1997a e 2001). Nessa mesma linha, também inscreve-se um estudo de nossa autoria, ao qual já fizemos referência (in: Indursky e Leandro Ferreira, 1999, p. 301-320).

Por fim, embora conscientes de que essa enumeração não é exaustiva, é preciso nos remeter à pesquisa desenvolvida por Fanjul num terreno que ele demarca de forma específica entre a sociolingüística e a análise do discurso. Trata-se, fundamentalmente, de sua tese de doutorado (2002), cujo título citamos pela expressividade que guarda com relação à necessidade que aqui observamos: *Deslocando a proximidade. Discursividade no contato português-espanhol*. Já num trabalho anterior (2000), o autor esboçava essa perspectiva.

falantes, ou seja, por sujeitos **divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer**” (2002, p. 18) (destaques nossos).¹²

A partir de conceitos de Ducrot, Guimarães considera o falante como uma categoria lingüística e enunciativa; no entanto, este pesquisador se separa da concepção do primeiro ao concluir que não se trata de uma figura empírica mas **política**, constituída pelos espaços de enunciação que, justamente, define como “espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante” (id., p. 18).¹³ A relação entre falantes e línguas à qual o autor dá destaque interessa, portanto, para entender a concepção do espaço por esses falantes habitado enquanto espaço regulado e de disputas pela palavra e pelas línguas – e é neste sentido que Guimarães o entende como político.¹⁴

Num âmbito assim pensado, é possível considerar a língua oficial de um Estado, em nosso caso o português, e também algo que terá singular relevância em nosso trabalho: as várias formas de heterogeneidade que em seu interior se estabelecem, incluídas aquelas que a escola – como instituição, que “é fundamental no modo de

¹² O conceito nos permite incluir outros aspectos (que na primeira parte consideramos, apesar de que o modelo tetralingüístico não os previa) e, também, continuar levando em conta outros, como é o caso dos que estão incluídos na interrogação que o próprio Guimarães formula: “O que é falar português na América Latina hoje?” (id., p. 19). Ele mesmo se encarrega de responder à questão dizendo:

[...] é falar uma língua oficial de um Estado, que nesta medida está numa relação de convivência e de disputa na América Latina com o espanhol, também língua oficial de vários Estados vizinhos do Brasil (id., p. 19).

No entanto, segundo o próprio pesquisador, esse argumento não é suficiente, pois é preciso considerar que o espaço de enunciação do português também é ocupado pela língua inglesa, que nele tem “uma legitimidade especial, notadamente para relações internacionais de um certo tipo: comércio, ciência, etc.” (id., p. 20). Ainda mais, como ele observa, nesse espaço de enunciação falam-se várias línguas indígenas, algumas línguas européias e orientais (cf. *ibid.*). E, acrescentamos nós, falam-se línguas como os “Dialeto Uruguaios do Português” e como o portunhol (isto é, a produção realizada a partir da posição simbólica que denominamos “ilusão de competência espontânea” no capítulo 1).

¹³ Parece-nos que o autor está retomando, fundamentalmente, o “Esboço de uma teoria polifônica da enunciação” (trad. pelo próprio Guimarães). In: Ducrot, 1987, p. 161-218.

¹⁴ Guimarães realiza essa síntese num texto prévio (cf. 2000).

Vale a pena esclarecer que o político, para Guimarães, com base em conceitos de Orlandi (1990) e Rancière, “diz respeito ao modo de poder tomar a palavra” (id., p. 15). O texto de Rancière é *La méésentente*, de 1995, e foi publicado em Paris pela editora Galilé.

dividir os falantes e sua relação com a língua” (id., p. 21) – determina. Nesse sentido, diz Guimarães, as línguas que habitam o espaço de enunciação estão atravessadas, divididas, rajadas pelo político.

Para considerar as formas de heterogeneidade que a formação de um país, de uma nação, de um Estado determina, terá especial relevância partir da distinção que Orlandi introduz num artigo que será central na apresentação de nossa hipótese principal, no capítulo 4. Nele, a pesquisadora afirma que há no campo dos países colonizados línguas como o português e o espanhol que funcionam em uma identidade que considera dupla e à qual dá o nome de **heterogeneidade lingüística** (1994, p. 30). Na América Latina, tanto os hispano-falantes quanto os luso-falantes, observa ela, estão sempre num “ponto de disjunção obrigada”: suas línguas significam em uma filiação de memória heterogênea, pois se filiam a interdiscursividades distintas como se fossem uma só, sendo que tal efeito de homogeneidade é o efeito da história da colonização (cf. id., p. 31). Isso acontece de forma absolutamente singular em cada caso, dependendo, para mencionar apenas um dos fatores mais preponderantes, da forma com que cada país forjou, ao mesmo tempo que construía uma nação, uma língua nacional.¹⁵

As línguas que nos ocupam – espanhol, como estrangeira, e português brasileiro, como língua materna¹⁶ –, cujas materialidades entram em confronto, com relação à

¹⁵ Para um estudo muito específico e original de como um dos processos de separação aconteceu na Argentina, cf. Cesarotto (1998).

¹⁶ Pelo fato de estarmos falando de “heterogeneidade lingüística” e, também, de estarmos próximos do momento no qual formularemos nossa hipótese, é importante esclarecer que, quando dizemos “espanhol” sem submeter essa denominação à especificação de um território (um país, uma nação, um Estado), estamos pensando no *real* dessa língua. Nesse sentido, na prática que exercemos na Habilitação Letras Espanhol na Universidade de São Paulo – habilitação à qual já fizemos referência neste trabalho – o aprendiz fica exposto ao funcionamento material da língua espanhola em recortes que mostram a diversidade desta e, por isso, também fica diante das diversas relações de “heterogeneidade lingüística” que nesses recortes é possível observar, pois, de fato, fala-se na Espanha e na América Hispânica a mesma língua, mas se fala diferente (Orlandi, 1994; Courtine, 1982). Essa língua espanhola, cuja “homogeneidade” é efeito do processo de colonização, está clivada, em vários sentidos, por processos históricos que trabalham sua heterogeneidade, que talham nessa língua diversos “pontos de disjunção” – já retomaremos essa observação que Orlandi formula para distinguir o português brasileiro e o português de Portugal. Por isso, quando aqui falarmos de “espanhol” ou da “língua espanhola”, não estaremos fazendo referência a um “núcleo duro invariante” (Gadet,

subjetividade do brasileiro no processo de ensino-aprendizado que aqui estudamos, estão sujeitas a um funcionamento marcado por esse ponto de disjunção obrigada, por essa relação de “heterogeneidade lingüística” a respeito de uma língua que funciona numa filiação de memória heterogênea, língua da qual elas se separam e o fazem de forma específica. Certos efeitos da história da colonização e da formação do país Brasil poderão ser observados no processo que aqui nos ocupa, qual seja, o de aprendizado de espanhol por brasileiros em situação formal. Fica registrada, dessa forma, uma observação que, no capítulo 4 da segunda parte, ao formular a hipótese central deste trabalho, cobrará sentido.

Acreditamos ter conseguido caracterizar nosso “posto de observação”, posto que construímos a partir dos movimentos ou deslocamentos aqui propiciados. Julgamos que ele nos possibilitará – aproveitando a produtiva metáfora forjada por Bakhtine (1985)¹⁷ – um **excedente de visão** sobre o processo de ensino-aprendizado que estamos estudando e sobre a subjetividade que o protagoniza.

1978 e 1981), mas ao **real** da língua, no funcionamento que é objeto de interpretação nesses vários recortes discursivos.

Resta esclarecer que, pelo fato de que na segunda parte formularemos nossa hipótese também com relação à prática de ensino mais geral, isso que dizemos de nosso ponto de vista teórico encontra expressão nesta, tal como foi observado no capítulo 2, quando caracterizamos seu funcionamento. Como dissemos naquele momento, tal prática está determinada por condições de produção que favorecem o fato de que nela se trabalhe a contramão do “efeito de homogeneidade” do espanhol e, também, de algum modo, se trabalhe a forma singular com que cada uma das línguas se separou da que funciona afiliada a uma outra memória, a do colonizador.

¹⁷ Nas referências bibliográficas, cf. Bajtín (1985).

Este exemplar e a redação final da tese
defendida por Mana Tereza

Belada

e aprovada pela Comissão Julgadora em

1/1
25/08

PARTE II

O ENCONTRO COM UM REAL

UNIDADE	<u>30</u>
Nº CHAMADA	<u>T/UNICAMP</u> <u>0330</u>
x <u>pt. 2</u> EX	
TOMSO BC/	<u>53195</u>
PROCC.	<u>124103</u>
C <input type="checkbox"/>	D <input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	<u>12511,00</u>
DATA	<u>17/10/03</u>
Nº CPD	

CM001822657

BIB ID 269750

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

No entremeio

1. Nossa tarefa

A partir do esboço de interpretação que realizamos no capítulo 3, acerca de uma série de fatos de linguagem recorrentes e persistentes no processo de enunciar na língua espanhola em situação formal de aprendizado¹, passaremos agora – nesta segunda parte – a tomar a perspectiva da AD e considerar argumentos não apenas novos mas, sobretudo, mais fortes no sentido de embasar a tese definida no título deste trabalho, que defende que o espanhol é uma língua singularmente estrangeira para o brasileiro.

Esses argumentos, que trarão nova luz sobre os fatos mencionados, serão fundamentalmente apresentados à medida que formos formulando nossa hipótese central, o que acontecerá no capítulo 4. Pelo fato de esta desenvolver aspectos relacionados com a inscrição do sujeito brasileiro num determinado processo histórico, poderemos definir, com as devidas relativizações, alguns aspectos dessa subjetividade. Estudos realizados na linha da AD mostrarão a produção da língua do brasileiro – dentro do processo de colonização e de formação de um país – “em movimento”, como parte de uma história em que sujeito e sentido se constroem.² Nossa hipótese nos permitirá, assim, determinar uma série de relações e lançar luz sobre o canto escuro do que, no capítulo 3, designamos como “ponto cego”, sob cujo regime de efeitos estaria esse processo de ensino-aprendizado. Isso nos permitirá defrontar tal ponto e deslocá-lo, fazendo com que os fatos de linguagem que

¹ Deixamos registro aqui de que, cada vez que utilizarmos essa designação, estaremos de alguma forma parafraseando a formulação realizada por Serrani-Infante (1998).

² Já estamos nos servindo aqui de um texto de Orlandi que será fundamental nesta segunda parte, cf. 1994, p. 35.

caracterizam tal processo entrem numa nova ordem e respondam a uma explicação que os interpreta.

Já no capítulo 5, nosso intuito será – à luz dessa hipótese – designar uma possível deriva para alguns dos movimentos impostos ao sujeito pelo funcionamento material da língua espanhola, dentro de um emaranhado de deslizes que o processo de aprendizado supõe.

Antes de iniciar esse percurso, nesta Introdução submeteremos o que pensamos que constitui a **contradição essencial** de todo processo de aprendizado de uma língua estrangeira em situação formal – contradição que nos ocuparemos de definir a seguir – a uma série de especificações, dadas pelas condições singulares em que ela ocorre no processo de aprendizado de espanhol por brasileiros.

2. As relações de contradição

2.1. A essencial

Com base em considerações de Serrani-Infante e retomando algumas observações que fizemos no segundo capítulo da primeira parte, poderíamos começar dizendo que o processo de “aprender uma língua” não se orienta por “uma seqüência meramente gramatical ou de funções comunicativas”, como muitas vezes parece ser entendido.³ Acreditamos, com base em observações de Pêcheux – que a própria Serrani-Infante considera – que esse processo na verdade implica que a língua em questão será tomada “em redes de memória, dando lugar a filiações identificadoras e não apenas a aprendizagens por interação”.⁴

Isso quer dizer que, no processo de aprendizado de uma língua estrangeira, o funcionamento material desta solicitará de um sujeito sua subjetividade e o obrigará a circular por diferentes posições. Haverá, portanto, deslizes, deslocamentos,

³ Estamos citando um fragmento do texto “Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso”, in: Signorini (org.), 1998, p 231-264.

⁴ Cf. Pêcheux, 1990b, p. 54.

transferências.⁵ E essa série de movimentos se dará sobredeterminada pela **contradição** que, nesse processo, constitui a relação do sujeito com a língua estrangeira em funcionamento. Por que falamos em contradição? Porque tal funcionamento exigirá que o sujeito se submeta ao dizível, à memória do dizer na outra língua e nela se torne, por efeitos de uma ilusão constitutiva, “dono de seu dizer”. Ao mesmo tempo, a materialidade dessa língua em funcionamento no discurso lhe estará impondo um limite ou uma barreira, a qual será preciso determinar, na medida em que persiste no horizonte dessa prática como uma condição.

Segundo definições de Melman, na língua estrangeira, o significante se transforma em signo, ao passar a designar ou denunciar “um sujeito que se origina de um lugar **não mais Outro, mas Estrangeiro**” (1992, p. 17) (destaques nossos). Ao contrário do que ocorre no caso da língua materna, acrescenta, na estrangeira o significante perde “sua faculdade de representar o sujeito para um outro significante, a fim de ganhar uma função de designação” (ibid).⁶ Julgamos que tal afirmação, feita pelo autor com relação ao migrante bilíngüe, embora não possa ser considerada num grau absoluto e deva ser submetida às necessárias relativizações, consegue apontar a resistência que a língua estrangeira em funcionamento no discurso impõe

⁵ Tomando como base formulações de Orlandi, poderíamos dizer que o fato de que haja “transferência” implica dizer que há movimento de sentidos, que há aí trabalho de memória (cf. Orlandi e Guimarães, “Formação de um espaço de produção lingüística no Brasil”, in: Orlandi (org.), 2001b, p. 21-38, esp. p. 33). Já retomaremos este conceito quando, no capítulo 4, o colocarmos em confronto com um outro conceito, o de “transporte”.

⁶ Como observa o próprio Melman, “o significante tem a propriedade de não ser senão pura diferença” e “de remeter sempre a outro significante” (1992, p. 36). Segundo Cobas et alii, uma imagem que vem ajudar na compreensão disso é a do **dicionário**, no qual “para definir uma palavra há somente outras palavras” (1987, p. 35). E, para dar um bom exemplo dessa passagem de significante para significante, os autores recorrem a um fato corriqueiro: se em português alguém disser “Bom dia!”, um falante da mesma língua, responderá “Bom dia!”. No entanto, se este último, em vez de responder nesse sentido, perguntasse “O que você quis dizer?”, o primeiro enunciado viraria um *non-sens* (cf. ibid.), e isso é o que, de fato, ocorre com frequência com a palavra do estrangeiro ou migrante ou aprendiz de uma língua. Claro que isso também acontece em outros casos, pois, como se afirma na linha da AD que aqui adotamos, “falando a mesma língua, falamos diferente”. Com relação ao trabalho de Melman ao qual, neste ponto, fazemos referência, é preciso esclarecer que já nos servimos dele na Introdução à primeira parte, quando falamos – para realizar observações sobre o “sotaque” do estrangeiro – em “efeito de designação”. No entanto, é aqui que apresentamos seus conceitos de forma precisa.

ao sujeito, ao assinalar-lhe um limite ou barreira: a de poder ser sujeito-efeito de um lugar Outro, de saber e de cultura. Apelando às sugestivas paráfrases de Cesarotto, não caberá aí a possibilidade de que seja suposta “a existência de um Outro, ungido como mestre e senhor da linguagem” (1998, p. 165). Com isso queremos dizer que tal sujeito não é alvo da atribuição desse lugar: o de ser potencial suporte de um saber que abrange tudo aquilo que, como sujeitos da linguagem, designamos como parte integrante do sistema de alusões, implícitos e pressupostos lingüísticos, culturais, históricos.⁷ Isto é, retomando nossa perspectiva de análise, um **saber discursivo**, que torna possível todo dizer e sustenta cada tomada da palavra (Orlandi, 2000, p. 31).

Os aspectos da relação de contradição que estamos tentando designar outorgam ao processo de ensino-aprendizado o caráter de um verdadeiro **embate**, no qual a onipotência de um sujeito tenta suturar a ferida narcísica causada pelo fato de ficar descentrado diante do funcionamento de uma língua com relação a um interdiscurso em que o significante o designa como estrangeiro.

Há ainda um aspecto importante a ser levado em conta na caracterização que aqui fazemos da contradição essencial que sobredetermina o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, pois, para todo sujeito, ele no mínimo **remete** ou **retrotraí** a um outro processo: o de aquisição da língua materna. Como bem sintetiza Payer, com base em considerações de Orlandi, “a partir de uma concepção de língua condizente com aquela trabalhada na AD, que considera que o sujeito e o sentido – pela língua – se constituem ao mesmo tempo”, uma certa linha de trabalho nas áreas de aquisição de linguagem e ensino de línguas estrangeiras vem considerando a língua materna “como tendo uma função (diferente da língua a ser aprendida) de estruturação simbólica

⁷ Exemplos correntes do que dizemos é a surpresa do “nativo” diante do estrangeiro que conhece mais do que aquele suspeita sobre sua própria língua ou cultura e, também, a surpresa diante do estrangeiro que virou um perfeccionista da língua e que nem se suspeitava que não fosse um nativo.

fundamental do sujeito”.⁸ Tal é o caso da linha de pesquisa de Serrani-Infante (especialmente, 1997b), à qual já recorreremos em diferentes momentos desta reflexão, bem como a de Revuz, em cujo trabalho a primeira se apóia.

Revuz, que realiza suas formulações no campo da psicanálise, afirma que o exercício requerido pela aprendizagem de uma língua estrangeira se revela delicado porque se solicitam “as bases mesmas de nossa estruturação psíquica, e com elas aquilo que é, a um mesmo tempo, o **instrumento** e a **matéria** dessa estruturação: a linguagem, a língua chamada materna” (destaques nossos).⁹ Damos ênfase na citação a duas questões – “instrumento” e “matéria” – que poderemos identificar nas formulações de Pereira de Castro na área de aquisição de linguagem, pois, no que concerne ao reconhecimento e à definição do caráter singular da língua materna – “a melhor das línguas” (cf. Courtine, 1984) –, parece-nos que essa estudiosa consegue atingir grande precisão.¹⁰ Aproveitando de forma lúcida conceitos de Milner (especialmente, 1982, 1987 e 1989), ela dá destaque a aspectos que mostram o caráter único e singular dessa língua, ao passo que, de modo geral, em certas linhas de pesquisa realizadas na área de ensino de línguas estrangeiras, entendemos que esse caráter está corretamente designado, mas não tão claramente caracterizado.

Para apresentar, de forma sintética, as definições de Pereira de Castro, parece-nos importante resgatar inicialmente a idéia da autora segundo a qual

⁸ Cf. Payer, 1999, p. 107.

Citamos aqui o trabalho de Payer (já fizemos uma remissão a ele no capítulo 3 da primeira parte) não apenas porque sua reflexão nos levou ao conceito de “língua materna” que Pereira de Castro constrói a partir de conceitos de Milner, mas também por considerar que a pesquisadora atinge uma boa síntese com relação ao peso que esse conceito vem tendo no campo dos trabalhos desenvolvidos nas áreas de aquisição de linguagem e ensino de línguas estrangeiras.

Na tese de Payer, esses conceitos e essa síntese têm um valor muito específico, pois a autora se dedica a estudar o processo de constituição e o funcionamento da memória discursiva inscrita na produção de linguagem de sujeitos provenientes da imigração de trabalhadores italianos para o Brasil, no momento inicial da instauração da República no país.

⁹ Estamos citando um texto de Revuz ao qual já fizemos referência; cf. in: Signorini, 1998, p. 217.

¹⁰ No campo da psicanálise, é oportuno lembrar aqui da definição realizada por Melman (1992), retomada e ampliada por Calligaris (1996, p. 16-17). Apenas fazemos a remissão porque consideramos que não é o caso de introduzi-la neste trabalho; no entanto, acrescentamos que quem faz uma síntese, nesse sentido, é Leite (cf. 1995).

[...] à medida que a fala da criança mostra possibilidades não previstas na língua ou lingüisticamente impossíveis, mas materialmente atestadas (Milner, 1989), ela expõe um “real da língua” que desafia a teorização de linguagem (2000).

Como a própria pesquisadora conclui, essa observação permite, em primeiro lugar, designar uma base empírica incomensurável, que inclui gorjeios e balbucios e que está sobrecarregada por excesso e singularidade. Em segundo lugar, tal designação tem conseqüências teóricas e metodológicas que, no caso da pesquisa realizada em aquisição de linguagem, supõe que essa mesma base funcione como ponto de partida para a indagação, formulação e reformulação de hipóteses vinculadas à noção de ordem própria da língua, contemplando, por isso mesmo, a heterogeneidade da fala da criança (id.).¹¹

Por causa dessa sobrecarga, de sua incomensurabilidade, a língua materna, diz a pesquisadora parafraseando Milner (1987), não cabe no lote comum das línguas, não faz número com elas (cf. 1998, p. 255). E ainda observa que o excesso, a heterogeneidade, a singularidade da fala da criança, que “são da natureza do **não-um**”, “devem ser tratados como uma dimensão da própria língua e não como fora da sua ordem, como fatores extralingüísticos” (id., p. 253). Isso explica por que a língua materna é, em verdade, a mais perfeita das figurações da *lalangue*, o nome que o próprio Milner (1987) toma de Lacan para designar em toda língua o registro que a consagra ao equívoco (id., p. 252).¹²

¹¹ Por isso, Pereira de Castro afirma – com base em Milner (1978, p. 21) – que, na medida em que a fala da criança “se alinha a outros fenômenos que exibem ‘quelque réel de langue qui insiste [...] et que linguistique ou grammaire s’entendent à ‘dénier’”, é preciso reconhecer a importância da língua materna “como um conceito metodológico que obriga o investigador em aquisição de linguagem a um deslocamento [...]” (2000). Não mencionamos aqui a natureza dos deslocamentos porque, de alguma forma, passaremos por eles na exposição que fazemos das reflexões da autora e, também, porque alguns deles são específicos do campo de reflexão no qual ela desenvolve seu trabalho.

Para a referência que, nessa citação, a autora faz a Milner, cf., em referências bibliográficas, 1987.

¹² Já fizemos referência a isto na primeira parte desta tese.

Com relação à tradução do termo *lalangue*, embora tenhamos usado sempre o termo em francês, parece-nos importante resgatar a formulada por Haroldo de Campos, discrepante da tradução mais geral – “alíngua” –, porque, a partir da explicação que ele dá, ganha força e significação o que aqui estamos expondo. Diz o poeta e tradutor que “(d)iferentemente do artigo feminino francês (*la*), o equivalente ‘a’ em português, quando justaposto a uma palavra, pode confundir-se com o prefixo de negação, de privação” (1995, p. 187). E, imediatamente, passa a fazer sua interpretação e proposta:

No entanto, a afirmação crucial na qual deságua a argumentação da pesquisadora tem a ver com o fato de ser **na relação entre língua e *lalangue*** que se deve reconhecer a dimensão da própria língua, relação que vai além de sua unidade – afirma Pereira de Castro (id. p. 252-253).¹³ “A relação *lalangue*/língua é toda outra”, pois a “língua suporta o não todo da *lalangue*”; em outras palavras, esta não existe sem a primeira e reciprocamente (id., p. 254). Trata-se, enfim, de uma relação própria ao funcionamento da língua; recorrendo às formulações de Fontoura Dorneles, às quais já fizemos referência no capítulo 2, a *lalangue* é “o fundamental impulsionador da linguagem que, pelos efeitos da língua, ora se mostra ora se recolhe, mas nunca se afasta”.¹⁴ Daí que sempre seja possível – como observa Pereira de Castro – que um ponto de subjetivização irrompa na cadeia (id. p. 254).

A partir do aproveitamento que das instigadoras formulações de Milner faz Pereira de Castro, uma de suas conclusões é no sentido de compreender a língua materna – como “instrumento” e como “matéria”, diria Revuz – como uma “experiência inaugural e definitiva”: “a passagem do lugar de *infans* ao de ser de linguagem” (ibid.). A figuração deste ponto em que a língua vai significar a criança, esclarece,

[...] *lalangue*, pode-se dizer, é o oposto de não-língua, de privação de língua. É antes uma língua enfatizada, uma língua tensionada pela “função poética” [...] (id., p. 188-189).

O poeta e tradutor prefere “lalíngua”, “com ‘la’ prefixado” (id., p. 188). Este “la” – explícita – é o “que empregamos habitualmente para expressar destaque quando nos referimos a uma grande atriz, a uma diva (la Garbo, la Duncan, la Monroe)” (ibid.). E, nesse sentido, ainda acrescenta:

Lalia, lalação, derivados do grego laléo, têm as acepções de “fala”, “loquacidade”, e também por via do lat. *Lallare*, verbo onomatopaico, “cantar para fazer dormir as crianças” (Ernout/Meillet) [...] Toda a área semântica que essa aglutinação convoca (e que está no francês *lalangue*, mas se perde em “alíngua”) corresponde aos propósitos da cunhagem lacaniana [...]. O “idiomaterno” – lalíngua – nos “afeta” com “efeitos” que são “afetos” resume Lacan, mostrando que sabe jogar com mestria o jogo que enuncia (ibid.).

Com relação ao artigo de Haroldo de Campos, é preciso observar que este foi publicado originalmente em 1990 em Salvador, na revista *Exú Documento*.

¹³ E ainda esclarece que isso não implica que haja uma relação pela qual a *lalangue* preceda à linguagem ou à língua em termos de cronologia ou de desenvolvimento (1998, p. 253, e 2000).

A concepção de língua materna elaborada por Pereira Castro também abre a possibilidade de que a pensemos como constituída por materialidades lingüísticas diferentes quando a aquisição de linguagem “se dá no convívio com línguas diferentes” (2000). A necessidade de levar isto em conta já vem sendo formulada por vários autores – dentre eles, Melman (1992) no campo da psicanálise. Já na linha da AD, a tese de Payer à qual fizemos aqui referência aproveita esse aspecto para trabalhar um fenômeno de migração.

¹⁴ Cf. in: Indursky e Leandro Ferreira, 1999, p. 155.

[...] vai marcá-la por um modo de funcionamento, com o perfil de um ser falante, isto é, sempre dividido entre as posições de ser falado pela linguagem e ser autor de seus enunciados (ibid.).

Da perspectiva da AD que aqui assumimos, poderíamos sintetizar que se trata de **um sujeito da língua que à língua está sujeito**.

É, portanto, em função dessa “experiência estruturante e única” – definida por Pereira de Castro com precisão, sobretudo por dar-se ao trabalho de compreender a fundo os conceitos teóricos formulados por Milner – que a pesquisadora afirma que a língua materna é única e, também, “inesquecível, não silenciável, mesmo quando a julgamos perdida, esquecida” (1998, p. 255). Por isso, concorda com a relação que Revuz faz entre esta língua e a estrangeira e, para tanto, cita a seguinte reflexão da psicanalista:

[...] se o encontro com a língua estrangeira provoca efeitos – com os quais o sujeito é o primeiro a surpreender-se – é que **ela não é pura reprodução, nem pura descoberta de um alhures, mas jogo complexo de similitudes e afastamentos no qual a relação com a língua materna acha-se precisamente reposta em jogo** (Revuz, apud Castro, id., p. 256) (destaques nossos).¹⁵

Essas afirmações, absolutamente passíveis de ser transferidas à reflexão que acerca do processo de aprender uma língua estrangeira aqui desenvolvemos, permitem-nos destacar a idéia de que nele se estabelece, a respeito de uma subjetividade, uma relação complexa entre língua materna e língua estrangeira. Esta remeterá, fará referência de forma absolutamente singular a essa experiência inaugural, única, irrepetível. No entanto, a isto não temos acesso no processo de ensino-aprendizado e também não é de nossa alçada, pois constitui – como diria Milner – o lugar em que a lingüística interessa à psicanálise (1987). No entanto, continua a produzir efeitos.

Havendo designado o que consideramos constituir a contradição essencial de qualquer processo de ensino-aprendizado, passaremos a especificar algumas das

¹⁵ O trabalho de Revuz citado por Pereira de Castro é de 1987 e leva o título de “Apprentissage d’une langue étrangère et relation a la langue maternelle.”. Memorial apresentado na Université Paris VII. D.E.S.S. de Psychologie Clinique. A tradução ao português é da própria Pereira de Castro.

condições que o brasileiro terá que trabalhar no processo de aprender espanhol em situações formais.

2.2. A especificidade da contradição essencial

oír
Me gusta oír la diferencia
que es tan igual
La confusión que es demasiado clara
La proximidad ajena.

Luciano¹⁶

Convocaremos um enunciado, dentre aqueles que o aprendiz insere no meio de sua produção em língua espanhola com ânimo de conferir sua correção ou, simplesmente, de obter alguma certeza com relação a ela. Assim, com frequência, pergunta: “Falei portunhol?” ou “Estou falando portunhol em vez de espanhol?”¹⁷ Poderíamos observar que esses enunciados aparecem no lugar de outros, tais como: “Estou falando bem?” ou “Estou errando?” Podemos observar que há aí, de fato, uma metáfora: no lugar da incorreção ou do erro provável, aparece a designação “portunhol”. Também é possível observar que a diretividade do dizer desses enunciados vai no mesmo sentido daqueles que analisamos no capítulo 2: “Não basta o portunhol”, “Chega de portunhol”, dentre os principais.¹⁸ A metonímia “espanhol - língua parecida - língua fácil - língua espontânea = portunhol”, que consideramos expansão do pré-construído expressado pelos três primeiros elos da cadeia, continua sendo submetida a uma vibração, a uma desestruturação, ao equívoco. Nesses enunciados, está-se negando a possibilidade de que “portunhol” seja uma língua alternativa, possível, como extensão espontânea da própria; por isso, está-se elaborando – como já observamos no capítulo 3 – um **intervalo** entre o

¹⁶ Trata-se da citação de uma composição produzida por um aluno de uma disciplina optativa do curso de Letras – Habilitação Espanhol – da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. A disciplina e a experiência que levou os alunos a realizar esse tipo de “poeminhas” serão apresentadas no capítulo 4.

¹⁷ Às vezes, o aprendiz pode acrescentar: “Estou falando realmente espanhol?”

¹⁸ O conceito de “diretividade do dizer” é de Guimarães, como veremos no capítulo 4 (cf. 1998).

português do brasileiro e essa língua estrangeira (o espanhol); no entanto, ao mesmo tempo, fica marcada a dificuldade de produzir materialmente esse hiato.¹⁹

Além de permitir-nos fazer essas observações, tais enunciados nos possibilitam entrar em contato com a versão que o aprendiz constrói da “ameaça” de risco de erro sempre à espreita, observada por Perlongher na prática de ensino de espanhol, da perspectiva do docente:

Esas destrucción a que procede el portuñol nos es familiar por lo temida, ya que constituye el horror de los profesores de español como una interferencia o ruido.²⁰

No entanto, para nós, o que oferece mais interesse é pensar que tais perguntas funcionam como indícios da condição desse sujeito aprendiz, condição que definiremos como a de um **errante**. A seguir, tentaremos explicar em que consiste. Posteriormente, no decorrer do capítulo 4, será possível interpretar sob que regime de efeitos ocorre parte desse errar.

Por efeito da proximidade ou semelhança que caracteriza a relação entre o espanhol e o português brasileiro e à luz das observações às quais nos levaram as operações de negação que analisamos em certos fragmentos de uma discursividade e a reflexão dos poetas do portunhol no capítulo 2, no processo de aprendizado de espanhol o sujeito fica exposto a um real, cuja figuração mais próxima consideramos que é um **entremeio**: neste, para o aprendiz, o espanhol e o português brasileiro se roçam, se atravessam, se perpassam, se entrelaçam, se separam, se distinguem. Isso explica uma boa parte dos deslizos e vacilos aos quais fica sujeito.

A designação “entremeio” permite dar conta das relações de continuidade/descontinuidade e, também, de contradição a que o sujeito – desterritorializado – está submetido.²¹ Desse modo, se o aprendiz de espanhol, como

¹⁹ No capítulo 4, apresentaremos mais enunciados do tipo do que aqui apareceu, pois eles nos permitirão elaborar uma série de observações acerca dessa nova relação que está se forjando entre o brasileiro e a língua espanhola.

²⁰ In: *Tsé-Tsé*, 2000, p. 254.

²¹ Inspirou-nos o conceito que Orlandi (1996) constrói para definir a postura epistemológica da Análise do Discurso – uma disciplina que se faz no “entremeio” – e a constelação de outros conceitos que a essa figura a autora associa para formular sua definição: contradição, continuidade/descontinuidade, dispersão, a relação de

efeito do funcionamento de um pré-construído, ocupa a posição simbólica de “ilusão de competência espontânea” de que falamos no capítulo 1 e, por isso, não se sente exposto à quebra da tríade pensamento-linguagem-mundo, é preciso dizer que, agora, deverá passar por um outro trabalho, já que, por efeito desse entremeio que designamos – como é possível deduzir do trabalho de Zoppi-Fontana (1995) que já citamos no capítulo 2 –, o funcionamento de cada uma dessas línguas o submete, o **expõe ao equívoco da outra**. Para compreender essa observação, lembremos que Perlongher dizia que uma língua é o “erro” da outra, seu devir possível, incerto e improvável (cf. Bueno, 1992, p. 9).²²

Por isso pensamos que a metáfora que melhor dá conta desse efeito-sujeito é a de um **sujeito errante** que, justamente, vaga, vacila e erra – sentindo-se incerto e inconstante – pelo entremeio que perpassa, separa e entrelaça essas línguas para ele. Esse entremeio o expõe a deslizos, vacilações e tensões no processo de aprendizado de espanhol.²³

E, para completar os vários sentidos possíveis desse errar, resta dizer – com base em Milner – que o funcionamento do espanhol o exporá ou submeterá à forma particular de partição de sua língua materna, a qual se mantém pela existência de um

oposição a respeito da idéia de “intervalo” (p. 23-35). Na Aula Magna pronunciada em 24 de abril de 2002, por ocasião das festividades pelos 25 anos do IEL/Unicamp, a pesquisadora também se utilizou do conceito de desterritorialização para falar desse “entremeio”.

²² Era por efeitos desse entremeio, já dissemos isto no capítulo 2, que Nascentes e Becker confeccionaram listas de heterofônicos, heterossemânticos, heterográficos, tentando administrar esse real e outorgar-lhe uma logicidade, uma estabilidade, fixando a diferença. Para poder realizar essas designações eles parecem trabalhar no meio de uma continuidade pressuposta, pois para que haja heterográficos, heterofônicos, o pressuposto é que há homógrafos, homotônicos, e – como diria Milner (1987) – tudo o que promove o equívoco. De alguma forma, com esses gestos, tentavam dar conta da unidade, do todo (cf. Milner), desconhecendo que uma língua suporta o não todo da *lalangue* (cf. id.) e, também, desconhecendo o que aqui designamos como “entremeio”.

²³ Lembremos, aqui, mais uma vez, que Nascentes dizia que

A extrema semelhança das duas línguas, entretanto, (parece até um paradoxo), é a maior dificuldade que encontramos, pois quando mal pensamos que uma palavra, uma locução, ou uma forma, se encontra em ambas as línguas, defontramos profunda diferença (1934, p. 4).

impossível.²⁴ Portanto, o aprendiz se sujeitará também à distinção entre o correto e o incorreto, o gramatical e o não gramatical, que representa tal partição.

Por fim, é preciso acrescentar a contradição essencial que nesta Introdução definimos e expusemos a algumas especificações funcionará, ainda, sob o regime dos efeitos daquela que regulou a relação entre os falantes e as línguas num espaço de enunciação no qual o português, língua oficial do Brasil, convive e entra em disputa com o espanhol, língua oficial dos Estados que o circundam (Guimarães, 2002, p. 18-19). Aquela segundo a qual ele deverá submeter-se ao trabalho de aprender uma língua cujo estudo historicamente foi colocado em dúvida no Brasil. Em síntese, no processo pelo qual o sujeito brasileiro deverá resultar de uma rede de significantes como “causa de si”²⁵ – submetendo-se à memória do dizer na outra língua (o espanhol) para se tornar nela, por efeitos de uma ilusão constitutiva, “dono de seu dizer” –, a força de um real imprime ao embate desatado por essa contradição certos traços singulares, traços que afetam e, de alguma forma, comprometem o desenvolvimento de tal processo. No entanto, é preciso dizer que este ocorrerá ainda sob o regime dos efeitos de um outro viés fortemente singular, o que passaremos a formular no próximo capítulo.

²⁴ Como sintetizam Gadet e Pêcheux, para Milner, “toda lengua contiene una partición (representada por la distinción entre lo correcto y lo incorrecto) que se sostiene por la existencia de un imposible, inscrito en el orden propio a la lengua” (1984, p. 30).

²⁵ Cf. Pêcheux, 1988, p. 157.

Um espelhamento singular

O português ajuda mas atrapalha.

Clara¹

1. Nossa trilha

Como observamos na Introdução a esta segunda parte, no presente capítulo determinaremos de forma mais específica a tese que está presente no título deste trabalho, segundo a qual o espanhol é uma língua singularmente estrangeira para o brasileiro.² Para tanto, começaremos por tomar alguns dos enunciados que, no decorrer do processo de ensino-aprendizado dessa língua, o aprendiz produz para referir-se a ela. Um deles – o que encabeça este capítulo como epígrafe – nos permitirá interpretar de que forma acontece o confronto entre atualidade e memória da língua espanhola na própria prática de ensino e revisar o que dizíamos no segundo capítulo, quando pinçamos de uma discursividade uma série de enunciados que desaguavam naquele “Chega de portunhol!” e os caracterizamos como capazes de interferir nas rotinas do discurso, agitando certas filiações de sentido, abrigando a possibilidade de que novos enunciados fossem possíveis e augurando uma nova relação entre o brasileiro e a língua espanhola.

¹ Essa citação já será devidamente contextualizada; por enquanto, cabe observar que o enunciado foi proferido por uma aluna da disciplina optativa que apresentaremos neste capítulo.

² Gostaríamos de esclarecer, pelo tipo de especificações que realizaremos neste capítulo, que nossa hipótese surge do que observamos e interpretamos em processos de ensino-aprendizado em situação formal na região Sudeste do Brasil. Fazemos esse aparte não porque pensemos que seja necessário restringir o valor de nossa hipótese a uma região, mas porque nos parece oportuno deixar claro que, além do fato de cada processo de aprendizado estar marcado por sua singularidade, outros fatores podem vir a caracterizar de maneira específica seu funcionamento. Todo cuidado deve ser tomado com relação ao fato de que falar do Brasil (e do brasileiro) é falar de um universo no qual as diferenças são muitas, e é preciso que elas não sejam submetidas a uma redução simplificadora.

Os demais enunciados que de início consideraremos realizam designações e emitem juízos sobre a língua espanhola, tornando possível constatar que expressam as formulações de um imaginário que está se refazendo. Inicialmente, serão apenas convocados e registrados, pois só no final deste capítulo ganharão (mais) sentido, à luz da formulação de nossa hipótese central: mediante a análise de um dos aspectos da subjetividade brasileira que tal hipótese nos permitirá determinar e interpretar, detectaremos que estão sendo produzidos por um sujeito tocado num ponto constitutivo de sua subjetividade.

Para a elaboração do que chamamos nossa hipótese central, baseamo-nos, de forma fundamental embora não exclusiva, na observação e análise dos “fatos de linguagem” que, mediante a pesquisa de Maia González, vimos serem recorrentes e persistentes na prática de ensino-aprendizado que nos ocupa. Não os consideraremos portanto – já o dissemos – como recorrências agramaticais nem como inadequações, isto é, não serão para nós “erros” em si e sim pistas que possibilitem a passagem para outro nível de análise. É bom lembrar aqui nossa observação de que na prática mais geral procuram-se “estratégias pedagógicas” para contornar tais efeitos, efeitos que – de nossa perspectiva e como expusemos no capítulo 3 – são produzidos por um “ponto cego”. Com nossa hipótese, acreditamos poder designar uma série de relações e, de alguma forma, “desatar um nó”, de modo que alguns dos movimentos do sujeito brasileiro no processo de aprender a língua espanhola possam ser explicados e compreendidos. Em outros termos, será possível interpretar sob qual regime de efeitos ocorre, em parte, aquele **errar** de que já falamos.

Formular essa hipótese nos permitirá, portanto, responder parcialmente a uma pergunta que nos fizemos, também, no capítulo 3: o que da subjetividade do aprendiz brasileiro é afetado quando ele é exposto ao funcionamento dessa língua estrangeira dentro de processos de aprendizado em situação formal? O que de sua subjetividade é solicitado? Melhor ainda, em que sentidos esta será solicitada nesses processos? Para realizar a formulação que explique um aspecto dessa subjetividade

que, ao menos de uma forma mais geral e marcante, fica aí afetado, guia-nos a primeira interpretação que acerca dos fatos de linguagem expostos por Maia González já esboçamos: a de que o sujeito aprendiz interpreta o funcionamento do espanhol a partir do eixo que, no espaço de sua língua nacional, passa para ele entre oralidade/escrita. Para tanto, deveremos lançar mão do percurso relativamente tortuoso traçado pela história a respeito da relação do brasileiro com sua língua; deveremos, enfim, apoiar-nos no que aqui consideraremos uma espécie de “rodeio”, o qual partirá da formulação do conceito de “heterogeneidade lingüística” elaborado por Orlandi (1994) para pensar a língua do brasileiro com relação aos processos históricos de colonização e de formação do país. A seguir, esse rodeio acompanhará a série de efeitos que essa formulação conceptual acarreta e nos permitirá abordar aspectos concernentes à relação que o brasileiro tem com oralidade e escrita.³ No momento oportuno, faremos uma apresentação mais detalhada dos passos que sobre esse percurso seguiremos, pois agora, a partir da trilha que acabamos de traçar e tendo em vista nossa tarefa mais imediata, deixaremos que os enunciados dos aprendizes comecem a surgir.

2. Algumas projeções imaginárias

2.1. Um primeiro reconhecimento

Se no Brasil – à diferença, por exemplo, do que ocorreu e ocorre com o alemão – configurou-se uma promessa de gozo com relação ao espanhol como língua estrangeira e a seu aprendizado, essa promessa esteve sempre vinculada a uma posição simbólica com a qual o brasileiro se identificou: a ilusão de competência

³ Os trabalhos realizados na linha da análise de discurso que aqui nos servirão de base para estudar o conceito de “heterogeneidade lingüística” de Orlandi e todas as conseqüências que a autora vincula a esse reconhecimento estão relacionados à pesquisa desenvolvida no projeto “História das idéias lingüísticas: construção de um saber metalingüístico e a constituição da língua nacional”, coordenado no Brasil pela própria Orlandi (DL/IEL/Unicamp) em convênio com a Universidade de Paris VII., na qual o coordenador é Sylvain Auroux. Finalmente, resta acrescentar que o projeto recebe apoio do acordo Capes/Cofecub.

espontânea. A expressão mais clara dessa posição foi o portunhol, língua que funcionou como uma antecipação real desse gozo e na qual esse sujeito não se submetia a uma lei.

Hoje, já na fase inicial do processo de aprendizado do espanhol, devemos reconhecer que tal processo não confirma abertamente essa promessa. De fato, ao retomar alguns dos enunciados que apresentamos ao longo da primeira parte deste trabalho e convocar outros, veremos que muitos deles funcionam como sintomas de que, ao menos tal como acontece hoje, esse processo tem, em geral, algo de dolorido. Como já dissemos, sem querer desrespeitar o caráter singular de cada experiência de ensino-aprendizado e a relação que essa língua trava com a subjetividade de cada brasileiro, tentaremos designar a tendência mais geral do processo de aprendizagem de espanhol e passaremos a analisar em que consiste, ao menos em parte, o sintoma da **dor**.⁴

É freqüente que, já de forma oral, já como resposta a uma determinada questão colocada em instrumentos de avaliação por escrito, o aprendiz de espanhol, mais cedo ou mais tarde, exprima o seguinte reconhecimento:

O espanhol é uma língua difícil, muito mais do que parecia.⁵

⁴ É bom esclarecer que estamos particularmente interessados em ressaltar essa “dor” pela importância que ela tem na história que da língua espanhola no Brasil traçamos em nosso trabalho. No entanto, também é preciso dizer que ela aparece ao lado de um conjunto de outros traços e, às vezes, sob a forma de uma relação contraditória. De fato, essa “dor” – lembremos que a metáfora é de Foster (1997) e já nos servimos dela no primeiro capítulo – tem lugar mesmo quando o aprendiz sente o arrebatamento da paixão pela língua ou, ao menos, alguma forma de amor por ela.

⁵ Dentro de um outro quadro teórico, depois de afirmar que as representações que o aluno traz sobre a língua (a própria e a estrangeira) e sobre o que é aprender uma língua estrangeira merecem ser consideradas no processo de ensino-aprendizado, Kulikowski e Maia González – fazendo uso da metáfora de Sharwood Smith: “cenários de desenvolvimento” – afirmam que no cenário inicial

[...] el español es fácil y semejante a su lengua materna, tan fácil que puede entender todo y no necesita estudiarlo (1999, p. 12).

Imediatamente, as autoras acrescentam que não demora muito para o cenário mudar totalmente e para que o aprendiz descubra que o “espanhol é outra língua”, que é difícil – “¡muy difícil!” –, que jamais poderá conhecê-la plenamente e menos ainda usá-la bem (cf. *ibid.*).

Para o artigo de Sharwood Smith, do qual as autoras tomam o referido conceito de “cenários de desenvolvimento”, cf. nas referências bibliográficas, 1988.

A enunciação pode ser realizada com maior ou menor ênfase e até incluir mais ou menos argumentos. Vejamos, por exemplo, algumas das manifestações realizadas por alunos de um curso de introdução numa das provas escritas a que foram submetidos, ao responder à seguinte questão:

¿Cuál ha sido el sonido o la palabra o la expresión o el verso en español que te ha gustado o llamado la atención de modo especial durante la primera parte de este curso?

Para efetuar a leitura de algumas das respostas, mais uma vez é importante esclarecer que, apesar de não se esperar deles que respondessem em espanhol e de que tal expectativa estava expressa na formulação da questão, a maioria tentou fazê-lo; por isso, alguns dos enunciados levam as marcas dessa tentativa, marcas que nos permitem interpretar o gesto exercido a partir da posição simbólica de “ilusão de competência espontânea”:

¡Qué lengua difícil! Un terror.

El español es una bella lengua, pero es difícil aprenderla.

Como brasileña que soy, el español és una lengua tan difícil cuanto el Portugués de aprenderse. Necesitamos de tiempo para aprenderla correctamente sin que practiquemos errores. Contudo és una bella lengua.

De fato, são vários os reconhecimentos por parte de aprendizes brasileiros que seguem essa direção e que aqui poderíamos citar; no entanto, um dos que consideramos mais eloqüentes e produtivos foi pronunciado por uma aluna ingressante que tinha optado por fazer a disciplina introdutória, de caráter não-obrigatório, a que já fizemos referência neste capítulo.⁶ Essa aluna caracterizava-se pela certeza quanto a seu desejo

⁶ É preciso esclarecer que tal disciplina, com a nomenclatura “Introdução à língua espanhola” e “Aproximação à língua espanhola”, foi ministrada durante três anos (de 1999 a 2001) como introdutória e optativa e fazia parte do assim denominado “Ano Básico” do atual Curso de Letras da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Talvez seja bom esclarecer que o Ano Básico inclui disciplinas introdutórias do Curso Básico (Língua Portuguesa, Linguística, Introdução aos Estudos Literários, Introdução aos Estudos Clássicos), além de possibilitar ao aluno que introduza em seu currículo disciplinas optativas voltadas para sua área de interesse, ou seja, disciplinas específicas da habilitação que pretende cursar. Ao concluir o Curso Básico, os alunos passam por uma seleção que indica a habilitação que lhe corresponde, segundo seu aproveitamento nesse mesmo curso e sua nota no vestibular.

de cursar “Letras em espanhol” e por confiar plenamente no fato de que conseguiria obter uma vaga nele, o que fazia dela uma aprendiz atenta e concentrada: na verdade, com alta capacidade de compreensão, acompanhava a reflexão que acerca do funcionamento da língua espanhola desenvolvemos na disciplina. Um dia, na primeira metade do semestre, ao sair da sala de aula com um grupo de colegas, manifestou uma certa preocupação e, como conclusão do que até então tinha sido sua experiência com a língua espanhola, disse a eles:

O português ajuda mas atrapalha.

Se considerarmos esse enunciado do ponto de vista argumentativo, é possível observar que, pela materialidade léxico-sintática – a conjunção “mas” e os lexemas “ajudar” e “atrapalhar” –, esses dois termos convivem numa relação que, numa primeira instância, podemos caracterizar como de “oposição”. Esta ficará mais evidente se colocarmos esse enunciado em contato com provérbios ou dizeres com os quais ele entra em relações de ressonância⁷:

“Muito faz quem não atrapalha.”

“Muito ajuda quem não atrapalha.”⁸

No segundo, em especial, é possível ver que um dos lexemas verbais (“atrapalha”) é negado, o que permite que o outro possa ser afirmado. De fato, nesses enunciados tais lexemas aparecem numa relação de exclusão: “ajudar” é possível a partir da negação de “atrapalhar”. Já no caso que estamos analisando, não há exclusão: muito pelo contrário, como acabamos de observar, o que há é a convivência dos dois

Por fim, com a disciplina acima referida – “Introdução à língua espanhola”/“Aproximação à língua espanhola” – pretendeu-se possibilitar aos alunos interessados na Habilitação Espanhol os primeiros contatos com a língua espanhola por meio de uma prática de interpretação e de reflexão sobre esse universo simbólico, privilegiando as relações que este mantém com a língua do brasileiro.

⁷ Já fizemos referência a esse conceito de Serrani-Infante (cf. 1993).

⁸ Esses dois provérbios parecem coexistir no português de Brasil e encontram ressonância ainda em outros, tais como os seguintes: “Só de não atrapalhar já está ajudando muito”, “Ajuda quem não atrapalha” ou, inclusive, “Melhor ajuda quem não atrapalha”/“Mais ajuda quem não atrapalha”.

termos postos numa determinada relação argumentativa que, até aqui, como já dissemos, os coloca em oposição. Essa relação de oposição é “adversativa” pois, de fato, como observa Guimarães (1987), se tivéssemos que acrescentar um enunciado, este último se articularia com o segundo fragmento, o encabeçado pela conjunção, isto é, seguiria a orientação argumentativa do segundo e não do primeiro fragmento.⁹ Vejamos:

O português ajuda mas **atrapalha**, viu? **A língua espanhola é mais difícil do que a gente pensava.**

Ou então:

O português ajuda mas **atrapalha...** **Chega uma hora que a gente não sabe mais que língua está falando.**

Nos dois casos, como pretendem indicar nossos destaques, a argumentatividade progride na direção de sentido indicada por “atrapalha” e se afasta daquela indicada por “ajuda”. No entanto, reiteramos, o primeiro termo não fica excluído e, pelo fato de entrar numa relação de antonímia com o segundo, o efeito total é de estranheza. Tal efeito se explica, como veremos imediatamente, à luz da história.

É preciso começar dizendo que a diretividade da enunciação se sustenta no já-dito do interdiscurso: “o português ajuda”, enunciado que é efeito do funcionamento daquele pré-construído segundo o qual o espanhol é uma língua parecida com o português e, portanto, fácil. No entanto, no caso que analisamos, tal diretividade se sustenta nesse pré-construído para, imediatamente, expô-lo ao equívoco. O primeiro lexema, “ajuda”, remete à memória de uma promessa de facilidade e de gozo. Já o segundo atua como indício do efeito do encontro por parte de um sujeito com o funcionamento do real da língua espanhola, submetendo essa promessa a uma forte restrição. O lexema “atrapalha” vem dizer o que não era sabido, vem designar a

⁹ Orientam-nos aqui, em parte, as considerações de Guimarães (1987) e, sobretudo, as reformulações que o autor realizou, à luz da teoria da análise do discurso que aqui seguimos, em seu texto “Interdiscurso, textualidade e argumentação” (1998). Ambos estudos já foram citados em nosso trabalho.

força de um real que afeta o valor do primeiro termo, mantido pela inércia de uma história. Por isso, os lexemas verbais coordenados atuam como marcas de duas posições-sujeito: a primeira coincide com a que o brasileiro ocupou tradicionalmente; já a segunda, que postulamos a partir da interpretação da marca “atrapalha”, supõe um deslocamento, qual seja, o de um sujeito afetado pela relação com o real da língua espanhola.

Se no capítulo 2, em outras instâncias de discursividade, observamos que a cadeia “espanhol - língua parecida - língua fácil - língua espontânea = portunhol” ficava submetida a uma vibração ou a um estremecimento mediante uma série de enunciados e sobretudo de operações de negação – dentre as principais “Chega de portunhol!” –, neste ponto, também, observamos essa espécie de “torção” da história no que se refere à relação entre o brasileiro e a língua espanhola e constatamos que um fato discursivo vai se desenvolvendo no intradiscurso, no fio do discurso do brasileiro sobre ela. Estamos, enfim, diante da exposição dos primeiros elos dessa cadeia (espanhol - língua parecida - língua fácil) à equivocidade que a história lhes impõe. Nesse sentido, a diretividade do dizer do enunciado que agora analisamos numa outra instância de uma discursividade segue a mesma direção que apontamos no capítulo 2.¹⁰

O que queremos dizer, ainda com base nas reformulações que Guimarães (1998) elabora a partir da reflexão de Orlandi sobre o “silêncio” (1992), é que fica agudizado o confronto de uma atualidade com uma memória, desta vez no terreno de uma prática de ensino-aprendizado. Ou seja, a argumentação de nosso enunciado – que trata a memória “como organizada pelo presente” do acontecimento da enunciação – regula o dizível, o futuro da enunciação por meio de um jogo que silencia a possibilidade de dizer: “o espanhol é parecido com o português”, “a língua espanhola

¹⁰ A exposição do referido efeito de “pré-construído” à equivocidade da história nos permite constatar também que o brasileiro está reelaborando a relação contraditória que estabeleceu com essa língua, aquela que designamos quando analisamos a discursividade na que entrava o trabalho de Nascentes: “o espanhol é uma língua semelhante ao português, portanto, é fácil, no entanto, merece um conhecimento não perfunctório”. A versão “popular”, muito recorrente na sociedade brasileira e à qual já fizemos referência em vários momentos, é: “Estudar espanhol...?! Precisa mesmo?”.

é fácil” (cf. 1998, p. 431). Dessa forma, instala-se um novo recorte entre o que se diz e o que não se diz; estabelece-se o que fica fora para poder significar (cf. *ibid.*).¹¹

A sintaxe do enunciado, por fim, mostra o percurso de um processo de reconhecimento que, poucas aulas após, iria desaguar num outro mais contundente, pois a restrição nele observada conseguia se impor, adquirindo valor absoluto e não apenas o de uma restrição. A mesma aluna, desta vez tendo a própria professora como interlocutora, produzia o seguinte reconhecimento: “O português atrapalha”.

Neste ponto, a partir da análise que acabamos de realizar e dos objetivos que nos propusemos neste trabalho, coloca-se de forma absolutamente pertinente a seguinte pergunta: por que o português “atrapalha” no processo de aprendizado da língua espanhola por brasileiros? Acreditamos que convocar aqui uma série de outros reconhecimentos realizados por aprendizes brasileiros no atual processo de ensino-aprendizado de espanhol poderá contribuir para que comecemos a encontrar a via de uma resposta a tal interrogação.

2.2. Designações e juízos

Ao lado dos enunciados que se referem à dificuldade da língua espanhola, com frequência também registramos os seguintes:

O espanhol é uma língua correta.¹²

O espanhol é uma língua detalhista.

O espanhol é uma língua redundante.¹³

¹¹ Um argumento a favor do confronto entre uma atualidade e uma memória é o fato de não ser possível inverter a ordem dos termos da oposição, como mostramos a seguir:

O português atrapalha mas ajuda.

Nesse enunciado, a “diretividade do dizer” – cf. Guimarães (1998) – andaria em outra direção e, sobretudo, entraria em contradição com a história do espanhol no Brasil.

¹² Para defender esse argumento, habitualmente aparece a seguinte justificativa: “Es una lengua correcta en el sentido de que lo que se habla es lo mismo que se escribe”.

¹³ “Detalhista” e “redundante” são duas atribuições que se realizam à luz dos efeitos que produz a diferença que a língua espanhola suporta com relação ao português brasileiro, sobretudo no que diz respeito à questão pronominal. Provavelmente essa diferença seja responsável também pelas atribuições realizadas a seguir: complicação, rebusque, formalidade.

La lengua española es bellísima, pero muy complicada.

O espanhol é uma língua rebuscada.

O espanhol é uma língua formal.

O espanhol é uma língua mandona.

Todos esses enunciados qualificam a língua espanhola a partir da perspectiva do registro do imaginário do sujeito e seguem na direção de não confirmar a promessa de gozo de que falamos. Todos eles também denunciam uma diferença: a que o imperativo de aprender espanhol viria lhe impor. Lembrando a observação de Kulikowski e Maia González, segundo a qual há um momento em que o aprendiz pensa que o espanhol é uma língua muito difícil e que jamais poderá conhecê-la plenamente e menos ainda “usá-la bem” (1999, p. 12), poderíamos precisar e dizer que esses enunciados denunciam a diferença que uma língua cujo imperativo é que jamais será aprendida viria lhe impor. É bem provável que essa diferença seja responsável por parte da “dor” que caracteriza o processo.

Em síntese, esses enunciados expressam as formulações de um imaginário que está se refazendo como sintoma de várias questões que agora já estamos em condições de colocar em relação: o real da língua espanhola está desestruturando todo o imaginário que desaguava naquela língua que definimos como espontânea, o portunhol, e está acuando o brasileiro para sair da posição simbólica de ilusão de competência espontânea, posição que ele ainda insiste em ocupar. É de forma gradual que esse aprendiz, tocado pelo real do funcionamento do espanhol, trabalha um intervalo e elabora materialmente o hiato que, como já antecipamos, é preciso que produza entre a língua estrangeira e a língua do brasileiro, de modo a estabilizar-se uma **substituição metafórica**: o espanhol no lugar do portunhol.

Feita a designação dessa série de imagens e uma primeira aproximação à sua interpretação, passaremos a formular nossa hipótese central, sob a luz da qual essa série adquirirá (mais) sentido. Por isso, será retomada ao final deste capítulo.

3. A formulação da hipótese central

3.1. Uma primeira formulação: o estranho familiar

Exploraremos um significante recorrente na discursividade do brasileiro sobre a língua espanhola que até agora não trabalhamos de forma específica, mas que tem estado presente em nossa reflexão. Ele nos dará acesso a essa primeira formulação que nos propomos fazer. Com frequência, o brasileiro diz que o espanhol é muito “familiar”, não apenas por consistir numa língua próxima que, como o português, deriva do latim – trata-se aqui do que Fanjul (1996) denomina “versão filogenética” da representação da língua do outro –, como também por ser a língua falada pelos “vizinhos” latino-americanos. Esse significante – “familiar” – nos leva a lançar mão de uma observação feita por da Costa Vieira com relação ao leitor brasileiro de literatura espanhola. Segundo a pesquisadora, há na condição desse leitor a “marca um tanto contraditória do ‘estrangeiro-familiar’”, pois as semelhanças entre as duas línguas, por um lado, criam zonas permeáveis em suas fronteiras e, por outro, “não deixam apagar os traços da identidade estrangeira” (1996, p. 114) (destaques nossos).

Respeitamos o fato de que o escopo da observação realizada por da Costa Vieira está restrito a uma relação específica; no entanto, ela nos dá sustentação para dizer, no que diz respeito, em nosso caso, ao processo de aprendizado formal da língua espanhola por parte do brasileiro, que será justamente “de onde não se esperava”, da mais absoluta “proximidade” (dessa língua parecida), que provirá uma alteridade que surpreende pela procedência. Daí, portanto, surgirá o estranho, o *unheimlich*, e isso fará que, de forma geral, a promessa de gozo falhe e não se confirme. Nessa proximidade, o estrangeiro (o que é estrangeiro para esse sujeito) se configura como

um feixe de traços que se imporá ao brasileiro e que, por ser para ele singularmente familiar, solicitará sua subjetividade de uma forma determinada.¹⁴

À luz dessa “marca um tanto contraditória do estrangeiro familiar” que, parafraseando da Costa Vieira (id.), delinea a condição do brasileiro – no caso que ela aborda, diante do funcionamento da língua espanhola em discursividades da literatura –, conseguimos enunciar a primeira formulação de nossa hipótese central e, dessa forma, apresentar o argumento mais forte para dar sustento a nossa tese: a que consta do título deste trabalho, segundo a qual o espanhol é uma língua singularmente estrangeira para o brasileiro.

Para tanto, será preciso retomar o que introduzimos acerca do conceito de “espaço de enunciação” no capítulo 3 da primeira parte, quando optamos por abandonar o modelo tetralingüístico. De fato, consideramos necessário analisar as duas línguas em jogo – espanhol e português brasileiro – na prática que nos ocupa, a de ensino-aprendizado dessa língua estrangeira, e no espaço no qual – como observaria Guimarães – elas se dividem, redividem, misturam, refazem e transformam por uma disputa incessante, disputa essa que estabelecem não apenas entre si mas também com relação a outras línguas.¹⁵ Nesse espaço, parece-nos relevante considerar os falantes de português em sua condição de sujeitos afetados pela história, o que implica, também, considerar “sua língua nacional” como um território no qual, por efeito de um processo de colonização e, também, de formação de um país, determinadas demarcações e divisões ficaram traçadas.

À luz de tais considerações, será possível – tal como prometemos – ensaiar aqui a primeira formulação de uma complexa questão: nesse espaço de enunciação (o da América Latina), a língua espanhola é singularmente estrangeira para esse sujeito

¹⁴ É preciso esclarecer que, para elaborar essas formulações, servimo-nos de observações realizadas no campo da psicanálise por Figueiredo (1998).

Já com relação ao conceito de *unheimlich*, como registra Cesarotto, ele foi estudado e definido por Freud no texto que para o português foi traduzido sob o título de “O estranho” (1996, p. 114). A primeira edição de *Das unheimliche*, esclarece, foi em 1919, no número 5 da Revista *Imago* (id., p. 109).

¹⁵ Cf. Guimarães, 2002, p. 18-23.

brasileiro porque o defrontará de maneira desconfortável com um familiar conhecido: com os efeitos que sua subjetividade suporta por ser um sujeito que abriga uma relação de descontinuidade (ou não-continuidade) entre oralidade e escrita, relação esta que é fruto no Brasil de determinados processos históricos. Nossa tese, enfim, consiste, fundamentalmente, em defender a idéia de que no processo de aprendizado de espanhol – como teremos ocasião de observar – a subjetividade do brasileiro será tocada na contradição constitutiva que abriga uma **relação desigual** a respeito de oralidade e escrita. Isso implicará, dentre os principais efeitos, que um impasse familiar venha a repetir-se.

Realizada essa primeira definição, será necessário explicar em que consiste essa “relação desigual” da qual falamos e submetê-la às devidas relativizações, evitando uma generalização que comprometa sua força explicativa.

3.2. Os rodeios da língua do brasileiro

*E deixa os portugueses morrerem à míngua
Minha pátria é minha língua
Fala Mangueira! Fala!
Flor do Lácio Sambódromo
Lusamérica latim em pó
O que quer o que pode esta língua?
Caetano Veloso¹⁶*

Como já antecipamos, o conceito de “heterogeneidade lingüística” de Orlandi nos oferecerá suporte para iniciar o percurso que, neste ponto, começaremos a transitar e o qual nos irá levando, de forma gradual, a detectar a série de efeitos que, de forma mais geral, a subjetividade do brasileiro suporta como fruto da relação desigual entre oralidade e escrita que postulamos. Num texto de 1994, “A língua brasileira”, a pesquisadora ocupa-se da análise do funcionamento da língua como um dos objetos simbólicos envolvidos na história da formação do país Brasil e centra seu interesse

¹⁶ Fragmento extraído da música “Língua”, desse cantor e compositor.

em “mostrar processos de significação que produzem sentidos para a **língua nacional** no contexto de culturas em contato” – a europeia e a ameríndia.¹⁷ Em tal processo, a construção imaginária capaz de garantir um efeito de unidade e homogeneidade tem papel crucial para instaurar uma identidade em um país específico, com suas formas específicas de governo e, justamente, com uma língua (nacional).¹⁸

Nesse contexto, será possível reconhecer e distinguir a língua do brasileiro.

3.2.1. A língua brasileira

3.2.1.1. O ponto de disjunção

Começaremos, então, por voltar a apresentar, desta vez de forma mais aprofundada, o conceito que, no capítulo 3, nos levou a atender a necessidade de abandonar o modelo tetralingüístico – modelo que guiou o relato da primeira parte desta tese – e a introduzir o de “espaço de enunciação”. Trata-se do conceito de **heterogeneidade lingüística**, construído por Orlandi (1994) com base em noções, por um lado, de J. Authier-Revuz (1982) e, por outro, de Pêcheux (1975) e Courtine (1982).¹⁹ O deslocamento que a estudiosa realiza a partir do conceito de “heterogeneidade enunciativa” – conceito com o qual Authier Revuz designa “o fato da linguagem que consiste em que todo dizer tem necessariamente em si a presença do Outro” (1994, p. 30) – leva-a a falar da heterogeneidade da própria língua, da

¹⁷ Orlandi, 1994, p. 30, destaques nossos.

¹⁸ Cf. 1994, p. 29-30. O texto de Orlandi que citamos foi republicado recentemente, com o mesmo título (“A língua brasileira”), em seu livro *Língua e conhecimento lingüístico. Para uma história das idéias no Brasil*. (cf. 2002, p. 21-32). Como esta segunda publicação saiu com posterioridade à redação inicial deste capítulo, no geral, citamos pela primeira publicação, a de 1994. No entanto, como a segunda versão inclui novos conteúdos e esclarecimentos, em alguns momentos, recorremos a ela. Sempre que for assim, ficará devidamente registrado.

¹⁹ Com relação ao texto de Pêcheux, 1975 é o ano da publicação do texto original em francês. Nas referências bibliográficas, cf. Pêcheux, 1988 – ano da primeira edição em português.

constituição histórica desta (ibid.). Assim, Orlandi aproveita o impulso do conceito de Authier Revuz

[...] para falar em heterogeneidade lingüística toda vez que, no campo dos países colonizados, temos línguas como o português, ou o espanhol, na América Latina, que funcionam em una identidade que eu chamaria de dupla (ibid.).

Nesse ponto, a partir de conceitos que Pêcheux e Courtine elaboram para definir as “formações discursivas” que funcionam no interior de uma “mesma língua” e que fazem com que seja possível “afirmar dos discursos em geral que se fala a mesma língua mas se fala diferente”, Orlandi passa a pensar as “línguas que são consideradas as mesmas mas que se marcam por se historicizarem de maneiras totalmente distintas em suas relações com a história de formação dos países”.²⁰ Este é o caso, como a própria pesquisadora conclui, do português do Brasil e o de Portugal, que produzem discursos distintos, significam diferentemente por “efeito de uma clivagem de duas histórias na relação com a língua portuguesa” – reiteramos aqui –, a de Portugal e a do Brasil.²¹ Opera aí uma separação, uma divisão, uma **disjunção** obrigada que afeta – como observa a própria autora – a materialidade da língua brasileira, o que “quer dizer que o brasileiro significa diferentemente do português ao significar em português”.²² Insistimos em frisar este aspecto do trabalho de Orlandi, porque será importante no que aqui desenvolvemos.

Já num plano mais geral, é preciso destacar que a reflexão possibilita à autora concluir que o português do Brasil e o português de Portugal se filiam a interdiscursividades distintas e, por isso, funciona aí uma “heterogeneidade constitutiva”, pois se trata de línguas materialmente diferentes.²³ Do ponto de vista dos estudos lingüísticos, muitos trabalhos – por “filosofia espontânea”, já que, como salienta Orlandi, o “efeito de homogeneidade” é um efeito da história da colonização

²⁰ Orlandi, id., p. 30-31.

²¹ Orlandi, ibid.

²² Orlandi, id., p. 31 e 34.

²³ Cf. Orlandi, id., p. 34.

– ficaram sob sua ação e não foram capazes de trabalhar a “indistinção” a que vincularam ambas línguas.²⁴ Daí a importância do reconhecimento que realiza Orlandi.

No entanto, é preciso esclarecer aqui, quanto às pesquisas feitas na área de sintaxe, na linha gerativista, que estas vêm mostrando que se trata de duas línguas – e, nesse sentido, Galves, num texto mais recente de título “A gramática do português brasileiro”, afirma: “os falantes de português europeu e de português brasileiro não têm a mesma gramática, ou Língua-Interna”.²⁵ Evidentemente, nessa linha de trabalho, a natureza do reconhecimento e suas conseqüências guardam a especificidade que lhes dá uma determinada postura epistemológica.

A seguir, no seio dessa história de colonização e de formação do país Brasil e no seio dessa história de disjunção ou separação lingüístico-discursiva, é preciso que detectemos e destaquemos uma especificidade que nos ajudará a determinar a relação desigual entre oralidade e escrita que o brasileiro, de forma geral, suporta. De fato, como a própria Orlandi observa, um dos aspectos que encerra o gesto de não reconhecer e designar no nível teórico a referida “heterogeneidade lingüística” tem conseqüências, e uma delas refere-se à **relação escrita-oralidade** no Brasil, relação que – como a própria autora observa – foi trabalhada de forma detalhada por Gallo (1992), a cujo trabalho aqui recorreremos.²⁶

²⁴ Vimos isso no primeiro capítulo quando analisamos o conceito de “língua portuguesa” implícito na *Gramática* de Nascentes e no *Manual* de Becker. Para a citação que fazemos, cf. Orlandi, id., p. 31.

²⁵ A citação foi extraída do artigo: “A gramática do português brasileiro”, in: *Línguas e instrumentos lingüísticos.*, 1998, p. 79-96. A autora retoma essa afirmação em seu livro de 2001, *Ensaio sobre as gramáticas do português.*

É pertinente lembrar aqui que, quando apresentamos a tese de Maia González (1994) no capítulo 2, o português brasileiro, de acordo com os estudos gerativistas da época, ainda era considerado uma variante em relação à variante europeia.

²⁶ Cf. Orlandi, id., p. 31.

3.2.2. A quebra de uma continuidade

Para trabalhar a relação que entre oralidade e escrita há no Brasil, precisaremos, em primeiro lugar, distinguir duas oralidades; imediatamente, passaremos a interpretar o gesto que impôs a língua portuguesa na instituição escolar, com todas as conseqüências que isso tem até hoje no que concerne à **gramática**, à **prática de interpretação** e à **escrita**. Por último, centraremos nosso trabalho na relação que entre a escrita e a subjetividade do brasileiro se estabelece, fundamentalmente, em tal instituição.

3.2.2.1. *As duas formas de oralidade*

Aproveitaremos uma formulação da própria Orlandi, na qual a pesquisadora sintetiza o processo que leva a falar dessas duas formas de oralidade: a “relação do português de Portugal com a escrita (o latim, inicialmente, e depois o romance português) é determinada historicamente de forma totalmente diversa da do português do Brasil”, pois neste país, a “língua falada foi a ‘língua geral’ (o *nhengatu*) e a língua escrita foi inicialmente o latim e depois o português, não tendo o *nhengatu* merecido a legitimação de sua escrita” (1994, p. 31 e 35). Produzem-se aí duas formas de oralidade que derivam de duas histórias diferentes.

Como observam Borges e Horta Nunes, o termo “língua geral”, do ponto de vista histórico, refere-se ao processo lingüístico e étnico instaurado no Brasil pelo complexo processo de colonização pela catequese.²⁷ O uso desse termo tem duas acepções aqui relevantes: no sentido genérico, designa as línguas surgidas na América do Sul como

²⁷ Nesse sentido, de acordo com a citação que a própria Gallo realiza de um texto de Orlandi e Souza (1988), ao qual já fizemos referência em vários momentos deste trabalho, os missionários estudavam a língua com objetivos religiosos, fato que dava a tal estudo uma direção utilitária, e tal espírito – da perspectiva de Mattoso Camara (1965) – favoreceu a criação das chamadas “línguas francas”, pois, dessa forma, criavam-se simultaneamente uma gramática e uma língua simplificada (id., p. 51-52). Por isso, segundo esclarece o próprio Mattoso Camara (id.), o tupi que as primeiras exposições dos europeus mostram não é exatamente aquele que os indígenas falavam. As observações de Orlandi e Souza permitem que Gallo conclua que a língua brasileira é originariamente oral e “sua transcrição passa, necessariamente, pelo ‘saber’ da língua portuguesa” (id., p. 52).

resultado dos contatos entre os colonizadores e os grupos indígenas; num sentido específico, designa uma língua de base indígena, com suas variedades, que se desenvolveu e se instituiu em São Paulo e na Amazônia (1998, p. 53).

Nesse sentido específico, com relação à primeira (a de São Paulo), com base em Rodrigues (1996), comentam os autores que há marcas de sua existência na toponímia característica do interior de São Paulo, de Minas Gerais, do sul de Goiás e do norte de Paraná (id., p. 55). Já num artigo mais recente, Borges observa que atualmente “a língua geral falada na Amazônia encontra-se restrita à bacia do Rio Negro (Estado do Amazonas) e regiões fronteiriças (Peru, Venezuela)”, tendo praticamente desaparecido das demais localidades em que anteriormente predominava.²⁸ Ainda, acrescenta, “é uma língua com um número expressivo de falantes, principalmente levando-se em conta as pressões cujo efeito é o aportuguesamento da região”.²⁹ Assim, na cidade de São Gabriel da Cachoeira (AM), “seguramente o maior reduto urbano de falantes da língua geral”, a esta língua

[...] é atribuído o significado estigmatizante de “língua de makú”, para marcar, pejorativamente, a sua menos-valia social, o que mostra, como forma de um pré-construído, os efeitos lingüísticos e discursivos derivados da passagem de língua dominante à posição de língua silenciada.³⁰

Língua de makú, segundo Borges, refere-se genericamente ao “índio”, mas há também um uso específico desse termo para significar “não-civilizado”, para designar o indivíduo que ocupa uma posição inferior na escala social.³¹ Sem dúvida, vemos em funcionamento aqui um dos efeitos do que Orlandi define como relação dupla com a oralidade (cf. 2002). Há no Brasil, por efeitos de um processo de colonização, uma oralidade que foi silenciada com eficácia e uma outra que, por

²⁸ Citamos do artigo “A instituição de línguas gerais no Brasil” de Borges, in: Orlandi (org.), 2001b, p. 199-222. Cf., pontualmente, p. 200.

²⁹ Borges, *ibid.*

³⁰ Borges, *ibid.*

³¹ Borges, *ibid.*

efeitos desse mesmo e complexo processo, ainda sofre o impacto de um imaginário, segundo o qual “brasileiro não fala bem”.

Vejamos agora como um gesto que assegurava a presença da língua portuguesa no horizonte de um Brasil em formação teria grande capacidade de ressonância até hoje.

3.2.2.2. *O gesto que unifica e normatiza*

Citando um trabalho de Mariani e Souza (sem data), Gallo esclarece que, até o século XVIII, a gramática aprendida na escola era exclusivamente a latina; e isso ocorria apesar de existirem gramáticas de língua portuguesa como, por exemplo, a de Fernão de Oliveira (de 1536). Em 1759, no Brasil, o Marquês de Pombal “toma medidas de caráter sociopolítico” e altera essa situação: “ordena o aprendizado elementar de língua portuguesa, configurando-se, assim, o primeiro passo para o ensino normativo do idioma”.³² De fato, conclui a autora, essa língua portuguesa “passaria a ser ensinada, então, como ‘Norma’ lingüística” (ibid.).

Mas o diretório de Pombal – como podemos ler em outro texto de Mariani – representa também uma ação política da metrópole num outro sentido, pois não apenas **normatiza**, como acabamos de observar, mas também **unifica**, ao intervir na relação entre a chamada “língua geral” e a língua portuguesa, inibindo os usos que não fossem portugueses.³³

A própria Mariani cita parte do diretório, no qual consta, em primeiro lugar, a caracterização que diferenciava a conquista portuguesa de outras conquistas e que aqui transcrevemos em função de considerações que faremos posteriormente. Nesse sentido, no documento marca-se a diferença que no terreno lingüístico teve o processo de conquista e colonização e que daria origem à língua geral. Para tanto,

³² Cf. Gallo, ibid., p. 53.

³³ O texto de Mariani que citamos é “As academias do século XVIII – um certo discurso sobre a história e sobre a língua do Brasil” e foi publicado in: Guimarães e Orlandi, 1996, p. 95-100. Essa coletânea é uma das obras dedicadas à publicação de resultados do já mencionado Projeto sobre a “História das idéias lingüísticas”, Unicamp/Paris VII. Para a citação feita no parágrafo acima, cf. p. 99.

descreve-se como foi esse processo quando praticado pelas nações que o empreenderam:

[...] sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as nações que conquistaram novos domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indispensável, que este é um meio dos mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbárie dos seus antigos costumes [...] que ao mesmo passo que se introduz neles o uso da língua do Príncipe que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração e a obediência ao mesmo Príncipe (in: Cunha, 1979, citado por Mariani, *ibid.*).

A seguir, realiza-se a crítica à prática conquistadora dos portugueses nestas terras:

Observando pois todas as Nações polidas do Mundo este prudente e sólido sistema, nesta conquista se praticou pelo contrário, que só cuidavam os primeiros conquistadores estabelecer nela o uso da língua que chamamos geral, invenção verdadeiramente abominável e diabólica, para que privados os índios de todos aqueles meios que os podiam civilizar; permanecessem na rústica e bárbara sujeição, em que agora se conservam (*ibid.*).

Por fim, o documento segue na direção de dar bases para a reparação do “erro cometido”:

Para desterrar este perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados do Diretório estabelecer nas suas respectivas povoações o uso da língua portuguesa, não consentindo por modo algum que os Meninos e as Meninas, que pertencerem às escolas, e todos aqueles índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua Geral, **mas unicamente a Portuguesa**, na forma que S. M. tem recomendado em repetidas Ordens, que até agora não se observaram, com total ruína temporal e espiritual do Estado” (*ibid.*) (destaques nossos).

Segundo Mariani, a situação de conflito entre a língua geral e a língua portuguesa³⁴ também representava “um conflito entre a política da metrópole e o poder cada vez maior dos jesuítas na colônia” (*ibid.*) e, neste sentido, Houaiss observa que foi a expulsão do país dos jesuítas que “obrigou à criação de uma primeira rede leiga de ensino (circunscrita a uns quantos filhos-família)” e de “um ordenamento jurídico e administrativo em que a língua portuguesa passa a ser obrigatória, proscrevendo-se o

³⁴ A isso se refere dando destaque para um aspecto importante no que tem a ver com a imposição dessa língua portuguesa, língua que entrou em conflito com a geral, pois, de fato, esta “resistia e penetrava no espaço do próprio português”, diz a própria Mariane, com base em Orlandi, no texto que acabamos de citar (1990).

uso de quaisquer outras línguas...” (1988, p. 94). A primeira delas era, ainda segundo o autor, “a geral de base tupi” (ibid.).³⁵

A partir de considerações que Mariani realiza acerca da normatização e a homogeneização da língua, podemos interpretar o diretório de Pombal como um dos espaços cruciais de uma discursividade, pois nele se concentra um processo de constituição de memória e de produção de sentidos. De fato, a escola dará à política de Pombal uma projeção de longo fôlego que chega até nossos dias. No entanto, reconhecemos que, nessa época, o acesso à escola era atributo de poucos, por isso, cabe-nos perguntar – como se pergunta Vitral (2001) – se a reforma do ensino bastou, nos primeiros tempos, para que tivesse lugar a submissão à língua portuguesa por grande parte da população da colônia. O autor conclui, baseado em cifras muito contundentes, com uma negativa e procura a explicação mediante a análise de uma questão mais abrangente, na qual a política pombalina se inscrevia. Assim, segundo ele, o gesto do diretório estava vinculado, de um lado, a uma monarquia absolutista que vinha se solidificando no Brasil desde a segunda metade do século XVII e, de outro, ao fato de que – como para essa monarquia o prestígio da cultura francesa era forte – ela se aliava à ideologia do que Elias (1989) denomina “processo civilizatório”.³⁶ A partir dessa mesma época – continua Vitral, com base em Silveira

³⁵ Segundo Houaiss, “os portugueses e seus descendentes tiveram de haver-se com as muitas línguas em confronto [...] e cada língua indígena com o português” (1988, p. 73). Mas a aparente Babel, multilíngüe – esclarece – “era em cada local uma defrontação bilíngüe” (ibid.):

Admitindo a afinidade troncal tupi-guarani, cada indivíduo de cada tribo continuava com sua língua para fins intratribais. Mas, para fins extratribais e intertribais – poderosamente estimulados pela subversão trazida pelo conquistador –, recorria à língua geral, que lhe era afim, com o que se fazia bilíngüe na mesma, digamos, estrutura linguageira (id., p. 73-4).

Em compensação, segundo Houaiss, ao português cabia sim um bilingüismo mais polarizado (id., p. 74).

As outras línguas proscritas, além da “**geral de base tupi** – que jamais gozou de estatuto escrito salvo para fins catequéticos [e, antes, as seis cartas de aliança dos indígenas com os portugueses, ‘escritas’ por Felipe Camarão, contra os batavos]” –, foram:

o **latim** – que era de rigor entre os jesuítas, para fins de prestação de provas teológicas e eclesiásticas nos cursos de ordenação seminária e seu eventual uso *intra muros* – e, acaso, mas no passado, o **espanhol**, o **francês**, o **flamengo** e, depois, o **inglês** eventualmente nas grossas operações de contrabando internacional de que as Minas Gerais e Goiás foram teatro (ibid.) (destaques nossos).

³⁶ Cf. Vitral, 2001, p. 306-307.

(1996) – houve, como observa este último, “uma alteração na maneira de sentir o mundo natural e valorizá-lo” e

(e)ssa revisão de valores, que não envolveu apenas os grupos privilegiados da sociedade mas serviu de referência também para as camadas populares, “apontava para uma preocupação maior ante a presença do outro, estabelecendo novos padrões morais capazes de redefinir a convivência social em termos mais civilizados” (Vital, id., p. 307) (destaques do autor para a citação de Silveira).

Dessa forma, conclui Silveira, “uma gama de outros hábitos passaram a ser desvalorizados e compreendidos como parte do universo da ‘barbárie’”.³⁷

Essa série de fatos que Vital põe em relação faz com que ele conclua que a “política do Marquês de Pombal, no início da segunda metade do século XVIII”, foi formulada no referido contexto de busca de civilidade.³⁸ De fato, o uso da língua portuguesa era visto como critério de atribuição de civilidade, num cenário no qual o Estado português buscava controlar mais de perto a colônia e este controle se tornou premente devido à descoberta, no final do século XVII, de ouro e diamante na região de Minas, para onde afluíram aventureiros de todas as regiões do reino e da própria colônia.³⁹ Importava, portanto, à coroa portuguesa “estabelecer a ordem institucional numa região onde a ambição e o sonho de enriquecimento rápido justificavam o desapego às leis, a crueldade e todos os excessos”.⁴⁰ O embate entre civilidade e barbárie perpassou todo o setecentos mineiro e envolveu a oposição língua portuguesa, que se associada à primeira, e língua geral (ou línguas gerais), que se alinhava à segunda.⁴¹

Posteriormente, como observa Gallo, na escola do século XIX, a apresentação de uma língua (a portuguesa) como nacional e, ao mesmo tempo, como normativa contribui com força à ilusão de realidade de uma língua e de uma nação. Nessa

³⁷ Apud Vital, *ibid.*

³⁸ *Ibid.*

³⁹ Cf. *id.*, p. 309.

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ Cf. *id.*, p. 312.

construção é importante salientar que essa língua – o português, a língua nacional que conta a memória histórica oficial – se apresenta como normativa, excluindo o que não segue suas normas: excluindo, portanto, a língua brasileira, em desacordo com as normas.⁴²

Interessa-nos, a seguir, revisar a relação que se trava entre oralidade e escrita no âmbito da instituição escolar de forma específica, porque essa revisão será fundamental para a formulação de nossa hipótese. No intuito de atingir esse objetivo, começaremos por dar destaque a algumas das conclusões elaboradas pelas já mencionadas autoras nos trabalhos que guiam esta exposição. Como trabalharemos, em boa parte, com as reflexões e elaborações de Gallo (1992), faremos uso, circunstancialmente, das designações “discurso da oralidade” (D.O.) e “discurso da escrita” (D.E.), às quais chega a pesquisadora, pela especificidade das perguntas que se coloca e pelas observações que realiza para dar-lhes resposta.

3.2.2.3. *A instituição escolar*

De um lado, salienta Gallo, a oralidade do brasileiro (a língua brasileira) e sua escrita continuam a ser praticadas pela maioria da população do Brasil.⁴³ De outro, o ensino da língua portuguesa que o gesto do Marquês de Pombal impõe na escola se dá – como podemos observar a partir do texto de Orlandi (1994) – por meio do ensino da gramática, da prática da interpretação e, também, da escrita. Desse modo, segundo Gallo, a instituição da escola, com o tempo, administrará de forma específica o D.O. e o D.E., não apenas porque funcionará como o **lugar de**

⁴² O texto de Gallo a que aqui fazemos referência é “O ensino da língua ‘materna’ no Brasil do século XIX: a mãe outra”, in: Guimarães e Orlandi (orgs.), 1996, p. 101-105. Também tomamos como base para a elaboração desse fragmento o artigo já citado de Mariane (in: Guimarães e Orlandi, 1996, p. 96-100).

⁴³ Cumpre esclarecer que, de acordo com formulações de Gallo, a língua brasileira – originariamente oral – não passa por um processo de legitimação, como foi o caso das “variedades lingüísticas” da Europa Medieval; entretanto, passa sim, segundo a autora, por um processo de disciplinação (1992, p. 52 e sgs.). Com os resultados da pesquisa desenvolvida pelo projeto “História das Idéias Lingüísticas: construção de um saber metalingüístico e a constituição da língua nacional”, a que já fizemos referência, e, à luz de afirmações realizadas por Orlandi (2002), veremos que essa legitimação ocorreu no real da história brasileira.

conservação – e não de produção – desses discursos, mas também porque apresentará aos estudantes o D.E. como **modelar** e sua forma como **normativa**.⁴⁴

A escola será, portanto, “a principal instituição ‘mantenedora’ do discurso escrito” e, por efeito do próprio discurso pedagógico, o que ela apresentar como modelar cairá no lado da legitimidade, enquanto as produções dos alunos cairão na ilegitimidade.⁴⁵ Nessa instituição, o D.E. será apenas “apresentado” aos estudantes, isto é, será até estudado e analisado, mas nunca ensinado.⁴⁶ Da perspectiva de Gallo, ensinar a língua é ensinar a reproduzir a língua escrita já produzida e, quando se reproduz a forma e as significações de textos já produzidos, observa, o resultado são textos que não se inscrevem no D.E., pois são sempre reproduções inacabadas.⁴⁷ Em síntese, conclui Gallo, a instituição não propicia ao sujeito constituir-se em sujeito desse discurso.⁴⁸

De outra perspectiva teórica, num trabalho mais recente sobre o qual voltaremos imediatamente, Corrêa faz observações que, ao menos em parte, vêm frisar e, inclusive, ampliar o que afirma Gallo. O ensino de português como língua materna, diz ele,

[...] trata **a escrita como código e o texto escrito como produto** (não atentando para o processo de sua produção), valorizando, no final das contas, apenas a adequação do aluno a certos modos legitimados de uso da língua e das convenções instituídas (como se estes fossem imutáveis) (2001, p. 152) (destaques nossos).

Em síntese, reafirma o pesquisador, é uma imagem idealizada (e institucionalizada) do código escrito o que a escola apregoa como modelo.

Com base em observações de Orlandi, poderíamos acrescentar que, ao perpetuar um dos gestos do processo de colonização, a instituição sustenta pedagogicamente

⁴⁴ Para as alusões feitas aos trabalhos de Orlandi e de Gallo, cf. 1994, p. 35, para a primeira, e 1992, p. 58-59, para a segunda.

⁴⁵ Cf. Gallo, 1992, p. 59, e Gallo, in: Guimarães e Orlandi (orgs.), 1996, p. 103. No que se refere a discurso pedagógico, a autora remete às definições de Orlandi (1983).

⁴⁶ Gallo, 1992, p. 59.

⁴⁷ Gallo, in: Guimarães e Orlandi (orgs.), 1996, p. 103.

⁴⁸ Cf. 1992, p. 63.

esse imaginário pois, na verdade, no real da história do Brasil houve, sim, uma legitimação da escrita do brasileiro (2002, p. 29-30). Foi só no século XIX, com os processos de gramatização da língua portuguesa, que se legitimou a escrita do brasileiro, esclarece Orlandi, à luz da pesquisa que desenvolve acerca desses processos (2002, p. 231).⁴⁹ Paralelamente, diz ela, “deu-se também o processo literário pelo qual fica visível o estabelecimento de uma nossa escritura específica” (ibid.).⁵⁰ Esses processos não estão desvinculados, ao contrário, pois se articulam elaboradamente em suas especificidades e não se confundem (ibid.). O que os liga de maneira forte, diz Orlandi,

[...] é que, no século XIX, com a constituição da sociedade brasileira com suas instituições, leis, produção social, governos e explicitação da vida civil com suas regras e suas políticas particulares, a relação escrita-escritura nos faz saber que temos uma língua nacional que não se confunde com a língua de Portugal (ibid.)

E, ainda, acrescenta:

Falamos o português, mas falamos diferente. E, como dizia Macedo Soares, era preciso que escrevêssemos no Brasil como falamos. Certamente ele não pensava que devíamos simplesmente transcrever nossa oralidade, porém elaborar uma escrita/escritura nossa. E isso foi feito pelos nossos gramáticos, pelos nossos literatos, pelos nossos educadores (id., p. 231-232).

Com esses processos, no real da história do brasileiro há, então, uma legitimação da escrita e da escritura.

Com o quadro que acerca da relação oralidade-escrita na instituição da escola descreve Gallo, conseguimos compreender a observação de Orlandi, segundo a qual a heterogeneidade entre a oralidade do brasileiro e sua escrita (diferente da relação entre a oralidade do português e sua escrita) terá seus efeitos no domínio da prática. Assim, na escolarização, as propostas de ensino de escrita acabarão **no fracasso**

⁴⁹ Trata-se de uma das observações que Orlandi faz na publicação mais recente de seu artigo “A língua brasileira”; por isso reenviamos a esse texto (cf. 2002).

⁵⁰ Para Orlandi, “a escritura está ligada a processos em que a literatura se faz presente” (ibid.).

escolar e, ao mesmo tempo, como contrapartida, funcionará uma oralidade nunca legitimada que permanece como **resistência à escolaridade** (cf. 1994, p. 31).

3.2.2.3.1. A produção de um “impasse”

O assim denominado **fracasso escolar** acontece – como a própria Orlandi esclarece – com relação tanto à **gramática**, quanto à **leitura** e à **escrita**, e é constatado pela inconsistência dos conhecimentos que não duram: o estudante sabe imediatamente, mas depois esquece (1994, p. 35). Isso acontece, segundo a autora, porque

[...] aquilo que não faz sentido na história do sujeito ou na história da língua para o sujeito não “cola”, não “adere”. Mais especificamente, como se contraria (ao invés de se inscrever) a relação do sujeito, a sua filiação histórica à memória do objeto simbólico em que ele se constitui, aquilo não **faz sentido para o sujeito, não faz sentido em sua história** (ibid.) (destaques nossos).

Em conseqüência, a escrita fica fora de seu discurso, e “fora”, aqui, não significa “no exterior”, significa excluído, apagado, silenciado (cf. ibid.).

Segundo a autora, desconhecer que houve uma língua geral no Brasil e desconhecer a história à qual a oralidade foi submetida nesse país faz com que se desconsidere um fato fundamental da cultura brasileira: a relação que esta tem com sua tradição oral (ibid.). E, nesse sentido, acrescenta:

[...] o peso da ideologia colonizadora européia (que “naturaliza” a relação com a escrita) e o apagamento dos percursos históricos produzidos pela redução do ensino da língua à dominância da perspectiva gramatical, **conduzem preferentemente não a uma passagem mas a um impasse** na relação do aprendiz com a escrita (ibid.) (destaques nossos).

Esse impasse é feito de que se queira fazer o aluno passar, com violência, de uma oralidade que faz parte da história da língua para uma escrita que tem uma “outra” história (ibid.).⁵¹ Orlandi ainda acrescenta algo que nos permite concluir que boa

⁵¹ Lembramos que Gallo observa que as crianças, quando escrevem seus textos, não saem do D.O. e que, às vezes, por um exercício de cópia alucinado, por um exercício de paráfrase, apenas reproduzem um discurso

parte do que nessa cena acontece é **resistência**, e esta é conhecida pelo nome de “fracasso escolar”.

Muitas são as conseqüências de que esse impasse não se resolva. Na maioria dos casos, o sujeito brasileiro arrasta – aproveitando o significante que aparece no texto de Orlandi (1994) – uma escrita frouxa, isto é, fraca, vacilante, indecisa, irresoluta. Em alguns deles, esse impasse é deslocado e superado de forma absolutamente singular e em momentos que não necessariamente coincidem com os da escolaridade; já em outros casos, acaba por perpetuar-se.⁵²

Nesse sentido, um dos espaços privilegiados para interpretar, ao menos, boa parte das referidas conseqüências é o da redação de dissertações nas provas do vestibular; por isso, vamos citar alguns trabalhos que se dedicaram a sua análise. No entanto, antes de enfrentar essa tarefa, é preciso esclarecer que não é aqui o caso de apresentar um panorama completo das pesquisas realizadas nesse sentido. Focalizaremos apenas aquelas conclusões que nos permitem qualificar a persistência do referido impasse e, também, formular de forma mais específica nossa hipótese central.

Num texto de 1978, Lemos refere-se aos resultados de um projeto de análise e esclarece que seus objetivos consistiram em demonstrar que “os desvios característicos do discurso escrito do vestibulando não resultam da utilização de estratégias ou recursos extraídos de sua linguagem oral na modalidade escrita”, tendência que é observada por alguns como a mais forte (1978, p. 46). Ao contrário, corrige a pesquisadora, “eles parecem resultar de operações de preenchimento de um

institucionalizado (cf. 1992). A proposta concreta da autora no trabalho que citamos concerne ao que denomina “função autor”: tem a ver com produzir, justamente, uma passagem nessa direção e com que, nessa passagem, fique explícita a elaboração desse autor para o próprio sujeito. Nas palavras de Gallo, isso implica uma “assunção da autoria, o que é diferente de produzir um texto que simplesmente se inscreva no D.E” (cf. 1992, p. 66 e 99). Para o conceito de autoria do qual a pesquisadora se utiliza, cf. Orlandi (1988).

⁵² Cabe esclarecer que, por efeitos da referida legitimação que da escrita e da escritura do brasileiro teve lugar no Brasil (cf. Orlandi, 2002), certos centros de educação e, dependendo do caso, o esforço mais individual de alguns educadores que não trabalham com esse conceito de escrita que a escola, de modo geral, como aqui estamos observando, conserva.

arcabouço ou estrutura vazia que deve corresponder a um modelo, dado ou inferido, que o adolescente tem do discurso dissertativo escrito” (ibid.) (destaques nossos). E, a seguir, frisa que esse modelo, esquema ou arcabouço – essa imagem, diríamos de nossa perspectiva – “consistiria em uma articulação de posições vazias, a serem preenchidas mais ou menos aleatoriamente” (ibid.). Como a própria Lemos sintetiza, parece haver em jogo “um estereótipo formal ou modelo de discurso escrito (possivelmente erudito) que o aluno, ou nesse caso, o vestibulando tenta manipular **face às dificuldades da tarefa que lhe é exigida**” (id., p. 47) (destaques nossos).

Tal imagem ou estereótipo pode ser visto como um efeito da “imagem idealizada (e institucionalizada) do código escrito” que, como observava Corrêa, a escola apregoa; num outro trabalho, o pesquisador conclui: o “escrevente lida basicamente com o que supõe ser – a partir não só do que aprendeu na escola, mas, em grande parte do que assimilou fora dela – a visão escolarizada do código institucionalmente reconhecido” (1997, p. 271).⁵³ E, nesse sentido, ainda acrescenta Corrêa, no que se refere ao tipo de encontro que o escrevente propõe entre o que ele define como “oral/falado” e “letrado/escrito”, “a representação da escrita como código

⁵³ Como aqui, da perspectiva da AD, entendemos essa “visão escolarizada do código institucionalmente reconhecido” de que fala o autor como parte da ideologia que na escola se caracteriza pela “fixação de um conteúdo, pela impressão do sentido literal, pelo apagamento da materialidade da linguagem e da história” (Orlandi, 2001, p. 22) e pela estruturação, enfim, de uma subjetividade, pensamos que o autor está se referindo ao impacto que tal processo de interpelação tem numa formação social e os diferentes modos por meio dos quais isso se reforça em tal formação.

É pertinente salientar que o trabalho de Corrêa está dedicado a mostrar que uma certa definição da relação oral/escrito pode passar a ser vista como um fator que marca a “constituição heterogênea ‘da’ escrita” (cf. 2001, p. 143). No entanto, ao citar algumas de suas observações, não estaremos fazendo referência a essa proposta de conjunto, mas explorando apenas os aspectos que contribuam a afinar nossa hipótese. Já no trabalho do pesquisador, esses aspectos cobram, de fato, outro lugar ou hierarquia.

Assim sendo, e em função de circunscrever nosso objeto, esclarecemos que Corrêa defende “a existência de pelo menos três modos de reconhecimento da heterogeneidade da escrita”: (1) em aspectos da representação gráfica; (2) na escrita, como na língua; (3) na circulação dialógica que o escrevente faz ao produzir o texto escrito (cf. id., p. 148). Em nossa reflexão, tocaremos apenas em alguns dos aspectos envolvidos no que o próprio autor chama “o eixo da representação que o escrevente faz do código escrito institucionalizado” e que se relaciona com o item 3 (id., p. 152). Há ainda, segundo o pesquisador, outros dois eixos em jogo: o da representação que o escrevente faz da gênese da escrita e o da dialogia com o já falado/escrito (ibid.).

Por fim, é necessário esclarecer que, além de tomar como base o já referido artigo do pesquisador, estamos recorrendo, também, a sua tese de doutorado: “O modo heterogêneo de constituição da escrita” (cf. 1997), na qual o autor desenvolve essa temática de forma extensa.

institucionalizado reproduz, de certo modo, a visão da língua escolarizada” (1997, p. 270). Daí que o escrevente proponha um tipo de “mixagem” que tem como pano de fundo a visão do letrado/escrito como um modo autônomo de expressão – o que é efeito dessa visão escolarizada, pois, de fato, a escola pune “a interferência do oral no escrito, caracterizando-o como índice de baixa escolaridade” (2001, p. 148). Nessa “mixagem”, ainda de acordo com Corrêa, as marcas do oral/falado que possam ser reconhecidas serão vistas como desvios do instituído e, nesse sentido, tomadas como lhe sendo totalmente exteriores (cf. 1997, p. 270-1).

Ainda segundo o pesquisador, a busca do modelo que supõe esse imaginário de autonomia da escrita – autonomia que não tem nem um modelo puro nem um correspondente empírico – “leva o escrevente a **exceder-se** numa caracterização do texto baseada em propriedades que ele supõe serem exclusivas da escrita”.⁵⁴ Esse procedimento pode dar um cunho formal inconsistente em relação ao próprio tipo de organização textual proposta e, com frequência, o “estilo cartorial”, muito presente nos expedientes das repartições públicas, emerge em certas passagens de boa parte dos textos dos vestibulandos.⁵⁵ Este, dentre outros aspectos que o pesquisador observa, mostra claramente o pouco espaço de participação que o escrevente tem no desenvolvimento de sua escrita, escassez que começa na alfabetização e que segue até a escrita adulta.⁵⁶ O que há, portanto, na produção escrita de vestibulandos são gestos de hipercorreção: gestos indicativos – de acordo com a maneira como interpretamos a formulação de Corrêa – do que ele denomina “tentativa de alçamento do escrevente à escrita culta”.⁵⁷

A série de textos e conceitos que acabamos de colocar em relação nos permitirá, a esta altura, tirar algumas conclusões importantes a respeito da constituição da

⁵⁴ Id., p. 271 (destaques nossos).

⁵⁵ Id., p. 271-272.

⁵⁶ Id., p. 284.

⁵⁷ Cf. 2001, p. 160.

subjetividade do brasileiro como efeito de uma específica relação entre oralidade e escrita.⁵⁸ Depois de elaborar tais conclusões, passaremos a realizar uma formulação mais afinada e precisa de nossa hipótese central, que até aqui apenas esboçamos.

3.3. A contradição histórica que a subjetividade do brasileiro abriga

3.3.1. A definição

Como falamos. Como somos.

Oswald de Andrade

A partir das considerações aqui feitas, cremos necessário, em primeiro lugar, ressaltar o fato de que, como efeito do processo de colonização que vinculamos devidamente ao espaço da escola sem deixar de reconhecer a projeção que esse espaço institucional supõe numa formação social, não há, para o brasileiro, relação de continuidade entre oralidade e escrita. Essa relação, no entanto, como foi possível observar, é denegada na escola quando – como observa Gallo –, por um dos efeitos do funcionamento do discurso pedagógico, mediante o “ensino da língua materna” cria-se o sentido de uma “evidente” correspondência entre ambas.⁵⁹ Estaríamos, dessa forma, designando um dos aspectos que fazem parte do que Orlandi denomina “identidade lingüística escolar” (I.L.E.), identidade que

[...] não compreende estritamente a língua, mas os discursos produzidos por e na língua que falamos na escola e que nos situam em um conjunto de saberes (leia-se dizeres) que constituem a “escolaridade”.⁶⁰

⁵⁸ Quando resenhamos o trabalho de Gallo, mantivemos as categorias de D.O. e D.E. por serem absolutamente adequadas aos interesses de sua pesquisa. De agora em diante e por várias razões, tendo em vista que tentaremos formular nossa hipótese, optaremos por falar de escrita e oralidade.

⁵⁹ Cf. in: Guimarães e Orlandi (orgs.), 1996, p. 104.

Recuperando afirmações de Orlandi (1994) há pouco apresentadas, podemos frisar que tal negação é efeito da incidência de três fatores: o imediatismo das relações escolares; o peso da ideologia colonizadora européia, que naturaliza a relação com a escrita; e, por fim, o apagamento dos percursos históricos produzidos pela redução do ensino da língua à dominância da perspectiva gramatical, aspecto este que será elucidativo em nossa reflexão.

⁶⁰ A autora constrói esse conceito num texto sobre o qual voltaremos: “Identidade lingüística escolar”, in: Signorini, 1998, p. 203-212. Para a citação que aqui fazemos, cf., especialmente, p.208.

Nossa hipótese relaciona-se, portanto, com aspectos dessa identidade, que inclui “o domínio que o aluno tem da língua portuguesa” e “o modo como ele se relaciona com a ordem do simbólico, ou seja, com os discursos da/na escola”, inclusive com o discurso gramatical que constitui sua relação com a língua portuguesa.⁶¹

A partir dessa formulação inicial e da necessária restrição a um universo delimitado, podemos passar a afirmar que o brasileiro suporta, sob a forma de **contradição**, essa relação de não-continuidade entre escrita e oralidade: de fato, sua subjetividade se constitui numa **relação** marcadamente **desigual** a respeito delas. Em outros termos, por essa subjetividade ter que arcar com as várias conseqüências de que não exista o referido vínculo de continuidade e de que isso seja institucionalmente denegado, a escrita fica excluída de seu discurso. E isso, de nossa perspectiva, também implica que, estando num espaço de enunciação no qual o brasileiro “tem direito à língua oficial de um Estado”, essa escrita não será de sua alçada e ele transitará mal nessa instância.⁶²

Como, neste trabalho, nossa hipótese é que, no processo de aprendizado de espanhol, essa contradição será fortemente afetada, ou melhor, ativada, reavivada, é importante aprofundar, ao menos em parte, a percepção de seu funcionamento, por isso, tentaremos, a seguir, compreender alguns dos aspectos da desigualdade que ela abriga.⁶³

Para tanto, parece-nos interessante pinçar algumas designações forjadas por integrantes de um movimento que se inscreveu nesse processo literário de legitimação da escritura do brasileiro, de que fala Orlandi. Trata-se das vanguardas dos anos 20, no século passado.

⁶¹ Cf. Orlandi, in: Signorini, id., p. 207.

⁶² Para o que dizemos com relação a “espaço de enunciação”, cf. Guimarães, 2002.

⁶³ Para o conceito de “contradição” que aqui exploramos, cf. Pêcheux, 1980.

3.3.2. A visão da vanguarda modernista

No “Manifesto da poesia Pau-Brasil”, de 1924, como observa Schwartz no livro que dedicou a apresentar os manifestos e textos críticos das vanguardas latino-americanas, “além de definir novos princípios para a poesia”, Oswald de Andrade pretendia realizar uma revisão cultural do Brasil; nesse sentido, descobre e valoriza o primitivo – o índio e o negro – e transforma sua descoberta num gesto revolucionário (1995b, p. 135). Mais precisamente, como sintetiza Horta Nunes, Oswald identifica “o brasileiro ao índio, no contato com os europeus que o ‘encontram’ no país”; no entanto, essa identificação não é com qualquer índio: reivindica-se a filiação aos antropófagos, deixando de lado os não-antropófagos.⁶⁴ Parece-nos que a recuperação da figura do índio, além de atuar contra a reprodução de um apagamento crucial no que se refere à história do Brasil, implica o reconhecimento de uma língua brasileira e, também, das origens e dos fundamentos de uma cultura com forte apego à oralidade – a forte tradição oral brasileira de que falava Orlandi, cuja contrapartida é uma relação frouxa com a escrita (1994, p. 35).⁶⁵

Do ponto de vista da linguagem, que é o que aqui nos interessa focalizar, esse gesto supõe – de acordo com a síntese de Schwartz – “a abolição das normas

⁶⁴ O artigo de Horta Nunes, que interpreta os manifestos da perspectiva da AD, é “Manifestos modernistas: a identidade nacional no discurso e na língua”, apud Orlandi (org.), 1993, p. 43-57. Neste caso, a citação corresponde às p. 46-47.

⁶⁵ De fato, não é possível refletir sobre o legado do colonizador sem recuperar e considerar a figura do índio. No entanto, vimos como funcionava esse apagamento nas considerações que Candido, em seu artigo “Os brasileiros e a nossa América” (1993), fazia ao interpretar o portunhol do brasileiro como produto de uma atitude dócil que este teria recebido como parte do legado do colonizador: o português. Sobre a forma desse apagamento, *vide* Orlandi, “Pátria ou Terra: o Índio e a Identidade Nacional”, trabalho que faz parte de seu livro *Terra à vista* (1990).

A modo de síntese, gostaríamos apenas de registrar que, como bem observa a autora, que se dedica a analisar o apagamento produzido pelo Estado brasileiro “sobre a própria existência do sujeito índio” no que se refere à identidade cultural, “o índio não entra nem como estrangeiro, nem sequer como antepassado” (id., p. 56). Ele é, desde o começo, alvo de um apagamento. Há, enfim, “uma ruptura histórica pela qual se passa do índio para o brasileiro através de um salto” (ibid.). Por isso, acrescenta a pesquisadora, o seguinte relato se torna possível:

“Os portugueses descobriram o Brasil.” Daí se infere que nossos antepassados são os portugueses e o Brasil era apenas uma extensão de terra. “Havia” selvagens arredios que faziam parte da terra e que, “descobertos”, foram o objeto da catequese (ibid.).

acadêmicas da fala, aproximando-as da realidade cotidiana”, supõe libertar a língua “da disciplina gramatical dos puristas que exigiam uma obediência servil ao léxico e à sintaxe do idioma falado e escrito em Portugal” (ibid.).⁶⁶ Esse gesto supõe também a abolição do que o próprio Oswald designa como “falar difícil”. Vejamos como isso aparece no próprio manifesto:

Toda a história bandeirante e a história comercial do Brasil. O lado doutor, o lado citações, o lado autores conhecidos. Comovente. Rui Barbosa: uma cartola na Senegâmbia. Tudo revertendo em riqueza. A riqueza dos bailes e das frases feitas. Negras de Jockey. Odaliscas no Catumbi. **Falar difícil**. (1990, p. 41) (destaques nossos).⁶⁷

O que dá continuidade à seqüência no fragmento – por manter uma metonímia que culmina num “falar difícil” – é a relação que se estabelece entre essa língua e o lado que se denomina “doutor”, o lado “citações” de escritores clássicos da língua – a cartola, enfim, que remete à formalidade. E ainda nesse ritmo de enunciados curtos, esse “falar difícil” encontra ressonância na série que segue imediatamente e que aqui parafraseamos: o **lado doutor** que se associa à fatalidade do primeiro branco aportado e dominando politicamente as selvas selvagens, e que, também, se associa ao bacharel que tudo o erudita (cf. ibid.). A essa seqüência, que critica – como observa Rolnik (1998) – “a imitação bacharelesca da cultura francesa”, opõe-se esta outra:

A língua sem arcaísmos, sem erudição. Natural e neológica. A contribuição milionária de todos os erros. **Como falamos. Como somos** (id., p. 42) (destaques nossos).

⁶⁶ Neste mesmo sentido, no referido “Manifesto Antropófago”, Oswald afirma: “nunca tivemos gramáticas” (1990, p. 47-52).

⁶⁷ É interessante e sugestivo o contraste que se estabelece entre Senegâmbia e a “cartola” como metáfora da figura de Rui Barbosa (1849-1923), quem, além de jurista, aparece nas biografias como “excelente escritor e clássico da língua”. Orlandi, num texto sobre o qual voltaremos, dá como exemplo de um saber que “ninguém pode deixar de ter”, se freqüentou a escola nos anos 50, o fato de que, em literatura, Rui Barbosa era chamado o “Águia de Haia” (in: Signorini [org.], “Identidade lingüística escolar”, p. 208).

Nos fragmentos destacados, sintetiza-se a reivindicação – no caso, em função de uma escrita literária, de uma expressão estética, de uma “escritura”, como dizia Orlandi (2002).

A outra figura das vanguardas dos anos 20, Mário de Andrade, utilizou um binômio bastante eloqüente: num artigo de 1941, referindo-se à oralidade, dizia “nosso **gostoso falar**”, expressão que, de fato, aqui poderíamos interpretar como uma reivindicação contra o “falar difícil”, no sentido da fala bacharelesca ou do lado doutor ao qual se referia Oswald. De sua parte, Mário colocava-a em confronto com “nosso **difícilimo escrever**” (sem data, p. 223).⁶⁸ Evidentemente, trata-se aqui de um enunciado que remete à posição-sujeito “escritor” ou “escritor de literatura” e designa o encontro e a avaliação que, dessa posição, com relação a uma tradição escrita se pronuncia.⁶⁹

A breve consideração dos textos da vanguarda até aqui realizada nos permite distinguir três designações que a essa contradição se relacionam: há no Brasil um **falar difícil**; a este se opõe um **gostoso falar**; e existe, também, um **difícilimo escrever**. Como tais designações nos ajudarão bastante em nossa análise, consideramos necessário esclarecer que esse “falar difícil”, do qual depois analisaremos uma paródia, pode fazer referência ou à língua falada na escola – que freqüentemente, como observa Corrêa (1997), toma como modelo a escrita – ou à

⁶⁸ O artigo de 1941 e um outro que citaremos mais adiante, de 1939, estão incluídos na coletânea “O empalhador de passarinho” (cf. sem data, p. 223-228 e 29-34, respectivamente).

⁶⁹ Para compreender o que essa dicotomia encerra da perspectiva do autor, vale a pena citar aqui que num outro texto, “Feitos na França”, de 1939, Mário elogia a riqueza, viveza e expressividade da língua portuguesa para conversar, amar e sofrer, mas lamenta a falta de “uma língua deveras abstrata, um veículo perfeitamente adequado à expressão escrita do pensamento” (sem data, p. 32). E, imediatamente, passa a descrevê-la:

Linguagem de campo aberto, de uma liberdade espantosa de normas e de regras; [...] linguagem desabrida e sem sala-de-visitas; **linguagem em que é impossível errar** porque não há quase erro que não se justifique [...] com os clássicos [...] (ibid.) (destaques nossos).

E, depois de analisar por que não são possíveis nessa língua a clareza, a sutileza nem a elegância, afirma que “não é possível vigor verdadeiro, certeza, mecanismo, abstração, pois que tudo é sumarento, é desregramento, desobediência e espontaneidade” (id., p. 32-33). Por tudo isso, cremos que Mário está designando a dificuldade da escrita do trabalho intelectual ou do trabalho literário.

fala singular de algum sujeito, que provavelmente será qualificada como “pernóstica”.

Finalmente, no intuito de determinar melhor esse aspecto da relação desigual que a referida contradição abriga – aspecto que, com base em Orlandi, caracterizaríamos como uma “relação frouxa com a escrita” –, retomamos, agora, o **difícilimo escrever** de Mário. Embora seja, como dissemos, um enunciado que remete à posição sujeito “escritor” ou “escritor de literatura”, é muito adequado a nosso caso, pois designa a problemática – as dificuldades, como dizia Lemos (1978) com relação aos vestibulandos – da tarefa que ao brasileiro é exigida quando é solicitado como sujeito da escrita. De fato, na sua relação com esta, por tudo o que até aqui desenvolvemos para descrever como ela se trava na escola, resgatamos a idéia de que a subjetividade desse brasileiro, por efeito dessa relação, traz (vem marcada por) uma **ferida aberta**, uma **fenda**.

Por isso, quando solicitado como sujeito da escrita, depara-se com o trauma de ter que enfrentar um difícilimo escrever e se sente tocado nessa fenda. Então, recorre a gestos, na intenção de alçar-se à imagem idealizada do código escrito, de que falava Corrêa. Para tanto, coloca em funcionamento, de modo aleatório – como observava Lemos –, os diversos estereótipos de um imaginário, a carcaça de uma escrita esvaziada de sentido. Trata-se da pura exibição de uma pose por parte daquele que não tem a posse da escrita, porque não goza nem usufrui desse direito. São gestos que têm a ver com um simulacro, um arremedo de escrita que para esse sujeito é erudita e culta; gestos, enfim, de um ritual sem eficácia.

A produção, de novo com base em formulações de Corrêa, resultará num texto no qual o “acerto” será fruto da tentativa de alçar-se ao domínio do que está institucionalmente fixado – uma tarefa burocrática – e o excedente (o que excede o modelar e que, portanto, não é acerto) correrá por conta de sua identidade⁷⁰, de uma

⁷⁰ Cf. Corrêa, 1997, p. 284.

impossibilidade que ele carrega – por efeito de um processo de colonização que na escola se perpetuou – como um fardo determinista. O excedente será a interferência da fala (errada) e de escrever mal – lembremos que Orlandi dizia que a questão da oralidade permanece num imaginário mal resolvido (mesmo com a legitimação da escrita e da escritura do brasileiro), produzindo efeitos sobre a imagem que se tem da escrita (2002, p. 29). Portanto, reiteramos o excedente será o efeito de ocupar a “posição-sujeito colonizado”, a posição de que não tem gabarito para escrever bem.

Para terminar de caracterizar esse aspecto da subjetividade que estamos focalizando, e visando poder retomar com maior quantidade de instrumentos e uma mais ampla perspectiva a análise das designações com as quais começamos este capítulo – aquelas segundo as quais a língua espanhola é para o aprendiz brasileiro uma língua **correta, detalhista, redundante, complicada, rebuscada, formal, mandona** –, mostraremos dois movimentos, ou melhor, dois gestos que o brasileiro exerce com frequência em relação à linguagem ou, mais precisamente, em relação às línguas que habitam seu espaço de enunciação, em relação aos discursos nos quais estas funcionam. Ambos os gestos percorrem certos trajetos e sustentamos a hipótese de que são parte dos circuitos que o aprendiz de espanhol revisita no processo de aprendizado dessa língua.

3.3.3. Dois gestos: duas formas de se dizer brasileiro

Fazer a psicologia do “você”. Mostrar o caráter encostante dele. Sensual mas delicado, íntimo mas discreto. É como se fosse um tu indireto, é como se fosse um tu na 3ª pessoa. Aspeza do você portuga com ó aberto e o nosso você mais silencioso, mais segredo, como si não carecesse ninguém saber.

Mário de Andrade, *A gramatiquinha*⁷¹

Trata-se de interpretar, em primeiro lugar, um poema e, a seguir, uma cena paródica. O poema é de Oswald de Andrade e, por inscrever-se nesse trabalho que reivindica a legitimação de uma escritura ao qual já fizemos referência, nos permitirá

⁷¹ Cf. Pimentel Pinto, 1990.

ir um pouco mais a fundo na análise e compreensão desse aspecto da subjetividade do brasileiro que o ata a uma forte tradição oral. Já a cena será extraída de um programa cômico de televisão mediante o comentário que dela faz Pagotto num trabalho que, da perspectiva gerativista, reflete sobre a extinção dos clíticos na gramática do português falado.⁷²

Nos dois casos, usaremos subtítulos que segmentam a análise, dando destaque aos principais pontos que nos interessa salientar em cada um.

3.3.3.1. Um itinerário rotineiro

*Dê-me um cigarro
Diz a gramática
Do professor e do aluno
E do mulato sabido.
Mas o bom negro e o bom branco
Da Nação Brasileira
Dizem todos os dias
Deixe disso camarada
Me dá um cigarro.*

Oswald de Andrade, "Pronominais"

3.3.3.1.1. O roteiro

Nos primeiros quatro versos do poema que transcrevemos na epígrafe, vincula-se a produção do enunciado

Dê-me um cigarro

à gramática do professor e do aluno e do "mulato sabido".⁷³ Imediatamente, por meio da conjunção "mas", estabelece-se uma relação adversativa: contrapõe-se outro

⁷² Trata-se do artigo "Clíticos, mudança e seleção natural", in: Roberts e Kato, 1993, p. 185-206.

⁷³ É possível dizer que "gramática" entra aí em metonímia com escrita, ambas ensinadas no cenário da escola. No entanto, essa forma "Dê-me" é um fragmento dessa língua passível de ser falada na escola, que toma freqüentemente como modelo a escrita (cf. Corrêa, 1997, p. 275).

Com relação a "sabido", consideramos que o significante evoca com ironia a idéia de esperteza de quem explora uma forma de linguagem para assegurar um certo status, cultivar uma "pose" ou "levar vantagem". Isso ficará mais claro no decorrer da análise.

enunciado ao primeiro, bem de acordo, no caso, ao discurso oral, e muda-se a diretividade do dizer. De fato, se tivéssemos que acrescentar um enunciado, ele se articularia com o fragmento encabeçado pela conjunção, isto é, seguiria a orientação argumentativa do segundo e não do primeiro fragmento. Essa mudança na orientação significa um distanciamento, ou melhor, como veremos, um movimento forte de separação sem volta.⁷⁴ Vejamos:

Mas o bom negro e o bom branco
Da Nação Brasileira
Dizem todos os dias
Deixe disso camarada
Me dá um cigarro (destaques nossos).

O poema poderia continuar incorporando outros exemplos do que o bom negro e o bom branco dizem todos os dias no Brasil ou, então, formular de forma explícita uma apologia desse **gostoso falar**. De fato, o “itinerário” ou “roteiro” da argumentação do poema – servirmo-nos de uma metáfora que o próprio Oswald utiliza no “Manifesto Antropófago” – mostra em funcionamento, e com grande poder de síntese, uma rotina da qual o brasileiro “gosta”.

Com base em formulações de Cesarotto (1998), é possível observar que tal rotina consiste em ocupar uma posição-sujeito que se “safa” do desejo engolfante do Outro, posicionado como uma força onipotente e controladora. Depreende-se do poema que o sujeito da enunciação **goza**⁷⁵ uma forma de dizer o que o Outro – “imaginarizado” como a Gramática, como o Ilustre Professor – não admitiria e, portanto, nem conseguiria com ele partilhar, daí que essa produção fique fora do âmbito de seu

⁷⁴ Como já esclarecemos numa análise anterior, para falar em “diretividade do dizer” e “orientação argumentativa” seguimos aqui as considerações de Guimarães (1987) e, também, as reformulações que o autor realizou posteriormente (cf. 1998).

⁷⁵ Tentando resgatar – como já fizemos no capítulo 2 – a concepção jurídica do termo “gozar”, isto é, fruir, usufruir, aproveitar: o brasileiro goza o português em todos os sentidos.

controle. Com estilo gozador, esse sujeito dribla o “formalismo obrigatório do bom uso da linguagem”.⁷⁶

Ao mesmo tempo, essa rotina consiste na discriminação de um outro pela via de uma separação taxativa na maneira de falar – maneira, de uma certa forma, desafiadora.⁷⁷ Essa discriminação faz parte do “trabalho de separação” que tem lugar naquele ponto de disjunção em que está o brasileiro quando fala português, ponto ao qual se referia Orlandi (1994) ao formular o conceito de “heterogeneidade lingüística” para pensar o funcionamento das línguas no campo dos países colonizados – assunto que retomaremos mais adiante.

3.3.3.1.2. A aprovação

No itinerário do poema, concretamente, aprova-se a substituição de “dê-me” – a **forma correta** do ponto de vista da escrita e da gramática que a escola, por perpetuar o gesto de um processo de colonização, “conserva” – por “me dá”, forma que, dessa mesma perspectiva, não seria aprovada por trazer um pronome em posição inicial de frase. No entanto, além dessa questão pronominal, há também uma alteração de desinência verbal, que de uma terceira pessoa gramatical (dê) passa a uma segunda (dá) – isso se une ao fato de que no fragmento “deixe disso camarada” o verbo está conjugado em terceira pessoa. O vacilo entre segunda e terceira pessoa gramatical na forma de tratamento do interlocutor é característico de certas variantes orais do brasileiro, o que nos permite dizer que se configura nesses versos um conjunto de traços que inscreve os enunciados “Deixe disso camarada/Me dá um cigarro” na oralidade.

⁷⁶ Para o fragmento de Cesarotto que dá sustento ao que aqui dizemos, cf. 1998, p. 160 e 169.

⁷⁷ Cf. Cesarotto, id., p. 160.

3.3.3.1.3. Os critérios para a aprovação

A referida aprovação da forma “Me dá” – ou, se preferirmos, sua “legitimação”, pois no poema se trata de dar-lhe uma acolhida calorosa e sem restrições – não segue critérios gramaticais. Na busca empreendida pelo gozo que comanda a diretividade do dizer caminha o desejo de identificar-se com uma subjetividade, um modo de subjetivação que, com base em Rolnik, definiremos como **antropofágico**.⁷⁸

A primeira pista que o poema nos dá nesse sentido é o fato de que a apologia da oralidade incentiva, por meio de um exemplo, aquela **inclusão milionária de todos os erros** que no “Manifesto Antropófago” implica um programa com relação à língua e à linguagem. Essa aprovação supõe um afastar-se da forma “Dê-me”, o que fica reforçado pela expressão: “Deixe disso camarada”. Trata-se do abandono de um típico exemplar do “falar difícil” – exemplar ligado ao “lado doutor” de que falava Oswald e à postura e posse que esse lado envolve. No poema, ainda, esse “falar difícil” afilia-se a um “escrever difícil” por meio da metonímia: gramática, professor, aluno, mulato sabido.⁷⁹

No entanto, além de que essa legitimação de uma forma de falar inclua erros, encontramos o traço que é indicador do funcionamento de um modo antropofágico

⁷⁸ Para formular esta definição, a pesquisadora reflete sobre a conhecida prática dos índios tupis que consistia em devorar, dentre seus inimigos, apenas os bravos guerreiros (e não qualquer um), e interpreta-a como uma “forma de ritualizar uma certa relação com a alteridade”. Considera, também, os textos de Oswald, nos quais a antropofagia ganha um sentido que extrapola a literalidade do ato de devoração praticado pelos índios e conclui que o assim chamado Movimento Antropofágico extrai e reafirma a fórmula ética da relação com o outro que preside o ritual de devoração praticado pelo índios tupis para fazê-la migrar ao terreno da cultura (1998). Dessa forma, assenta as bases para teorizar, com relação ao brasileiro, sobre uma “subjetividade antropofágica”.

⁷⁹ Para que essa apologia do “erro” fique ainda mais evidente, podemos colocar o poema em relação com o epigrama de Alberto Ramos com o qual Mário de Andrade encerra um artigo que leva o sugestivo título de “O baile dos pronomes”. Vejamos o epigrama:

– Me dá! – Dá-me! – Me dá! digo eu – **Erra**, imbecil!

– Bruto! erro em Portugal, acerto no Brasil! (sem data, p. 228) (destaques nossos).

No referido artigo, Mário inclui uma série de comentários sobre o pronome átono iniciando frase, assunto crucial no que diz respeito à peculiar distância entre a forma material da oralidade e da escrita no Brasil. Nesse sentido, reivindica o que ele chama de “inesquecível” epigrama de Alberto Ramos, atingindo, assim, uma aguda síntese do tratado.

de subjetividade ao considerar todas as marcas de linguagem aqui designadas como efeito da inscrição das formações imaginárias que projetam os mecanismos de antecipação na interlocução.⁸⁰ E, nesse sentido, reconhecemos – como observaria Oswald com base em Buarque de Holanda – um aspecto antropofágico da cultura brasileira: a gestualidade do “homem cordial”.⁸¹ Rolnik (1998) toma esse aspecto, que o próprio Oswald define como a “tendência a ‘ver-se o outro em si’”, e vê na exposição à contaminação que essa definição implica a fórmula tupi, isto é, a fórmula ética da relação com o outro. Assim, de sua perspectiva, conclui que o modo antropofágico de subjetividade implica um grau significativo de exposição à alteridade.

Em síntese, a apologia da oralidade presente no poema (isto é, o fato de assumir essa fala, de formulá-la, enunciá-la, pronunciá-la) também implica defender **o gesto que dá corpo a essa linguagem**⁸²; defender um “corpo para a linguagem” por meio das marcas de uma antecipação que contribua a evitar formalidades e que encurte a distância na interlocução, favorecendo a aproximação do outro, do semelhante. Nesse sentido, o enunciado “Deixe disso camarada” desmonta uma couraça, a de uma postura formal e distante, procurando, em compensação, “uma certa sintonia com as modulações afetivas” provocadas por um certo estado do corpo (cf. Rolnik, 1998). Por isso, reiteramos, a enunciação do “Dá-me”, ao mesmo tempo que dribla o

⁸⁰ Cf. Pêcheux, 1990a, e a síntese de Orlandi, 2000, p. 39 e segs.

⁸¹ Cf. 1990, p. 157. O texto de Oswald justamente leva esse nome: “Um aspecto antropofágico da cultura brasileira: o homem cordial”. Originalmente foi publicado em 1950 nos *Anais do Primeiro Congresso Brasileiro de Filosofia* (São Paulo, p. 229-231) e, posteriormente, foi incluído em *A utopia antropofágica* (São Paulo: Globo, 1990, 2. ed., p. 157-159).

Com relação ao trabalho de Buarque de Holanda, cf. 1996.

⁸² Como já o fizemos no capítulo 1, inspiramo-nos aqui na formulação de “corpo de linguagem” de Orlandi (2001a) e, também, na extensão do conceito de gesto que ela realiza ao observar:

A noção de gesto, que tenho trabalhado na relação com a interpretação e agora a estendo para a noção de corpo da linguagem, pode adquirir um estatuto analítico de maior importância ainda se o pensamos com consequência. A própria voz é um gesto e tem sua historicidade, sua singularidade (2001b, p. 17).

Lembramos que neste trabalho usamos o conceito de “gesto” que a própria Orlandi formulara na síntese de 1996.

gesto que dá corpo à forma “Dê-me”, afirma um outro gesto: o produzido por um corpo que dá sustento a uma outra posição-sujeito, a outra posição simbólica.⁸³

Tal gesto está ligado ao horror às distâncias e às virtudes que, segundo Buarque de Holanda, definem o caráter do brasileiro: Ihanza no trato, hospitalidade e generosidade (1996, p. 146). Essas virtudes não significam “boas maneiras” nem “civildade”, pois nesta última há “qualquer coisa de coercitivo” que “pode exprimir-se em mandamentos e em sentenças” e que a coloca em relação com a “polidez” – a ética do brasileiro, porém, é de fundo emotivo e sua forma ordinária de convívio social é o contrário da polidez, pois está muito distante de uma noção ritualista da vida (id., p. 146 e 148).⁸⁴

Pensando nas relações de força e de sentido produzidas no poema e, também, na subjetividade que, por ser alheia à civildade, no referido itinerário encontra expansão, poderíamos observar que elas entram em oposição àquele gesto que, mediante um diretório, tornava obrigatória a “língua portuguesa” no sistema educativo, fazendo parte de um projeto de civilização que – como observa Vitral – valorizava os “modelos de convívio social” e trazia novos padrões que funcionavam como “preceitos de comportamento ideal, investidos de prestígio social”.⁸⁵ Essa observação projeta o real alcance do gesto no poema e suas relações com uma

⁸³ Da perspectiva da análise do discurso, como observa Orlandi, “(a) presença do corpo na produção dos sentidos faz parte disso que se denomina ‘materialidade da linguagem’” (2001a, p. 9). O gesto, portanto, “traz em si tanto a corporalidade dos sentidos quanto a dos sujeitos”, pois carrega as posições simbólicas historicamente constituídas, as posições discursivas – isto é, lingüísticas e históricas (ibid.).

⁸⁴ Por deter-se na parte exterior, epidérmica do indivíduo, a polidez é “organização de defesa ante a sociedade” e “(e)quivaler a um disfarce que permitirá a cada qual preservar intatas sua sensibilidade e suas emoções”; no entanto, a reação do brasileiro ao meio não é, normalmente, de defesa (Buarque de Holanda, id., p. 146, 148 e 151).

Duas observações dão sustento às formulações do estudioso. A primeira diz respeito a esse fundo emotivo que para Buarque de Holanda vincula-se ao fato de que, entre todos os circuitos, foi o da família “aquele que se exprimiu com mais força e desenvoltura” na sociedade brasileira (1996, p. 148).

Com relação à não-reação de defesa por parte do brasileiro, Buarque de Holanda observa:

A vida íntima do brasileiro nem é bastante coesa, nem bastante disciplinada, para envolver e dominar toda a sua personalidade, integrando-a, como peça consciente, no conjunto social. Ele é livre, pois, para se abandonar a todo o repertório de idéias, gestos e formas que encontre em seu caminho, assimilando-os freqüentemente sem maiores dificuldades (id., p. 151).

⁸⁵ Cf. 2001, p. 309 e 311.

memória e nos permite, também, ver a dimensão do “trabalho de separação” que implica, por dar um determinado corpo à linguagem, **uma forma de se dizer brasileiro**.

Estabelecida essa série de relações, confessamos agora que o fato de termos começado pela análise do poema responde a uma estratégia, que é a de facilitar uma compreensão mais profunda da cena que analisaremos a seguir.

3.3.3.2. *O deboche da cena*

*E quero me dedicar
A criar confusões de prosódia
E uma profusão de paródias
Que encurtem dores
E furtem cores como camaleões*

Caetano Veloso⁸⁶

Interpretaremos, a seguir, um movimento por meio do qual o brasileiro, como sujeito da oralidade (de um gostoso falar), freqüentemente “brinca” com ou ironiza o “falar difícil” – esse que, na escola, às vezes, toma como modelo a escrita, o difícilíssimo escrever – e, assim, o transforma em objeto de paródia e de riso.

3.3.3.2.1. A apresentação

Num trabalho que estuda, da perspectiva gerativista, o processo de mudança de posição dos “clíticos pronominais em português brasileiro”, Pagotto recolhe produções feitas por dois personagens de uma cena de um programa cômico de televisão que tem lugar na escola.⁸⁷ Um desses personagens é um aluno que responde à chamada do professor dizendo:

Que é que **há-lho?** (destaques nossos).

⁸⁶ Fragmento extraído da música *Língua*, desse cantante e compositor.

⁸⁷ Agradeço a Emílio Pagotto por ter-me fornecido os dados para reconstruir a cena que ele apenas delineia no referido artigo e, também, por ter-me ajudado a interpretar esses enunciados. Neste último sentido, também agradeço especialmente a Neide Maia González.

Sua fala constitui uma “preciosidade”, como o próprio Pagotto a qualifica, que “capta e transforma em riso um fenômeno de mudança” que abrange a extinção dos clíticos na gramática do português falado.⁸⁸ Na verdade, tirando proveito da fusão de dois clíticos (“lhe” + “o”), produz-se um trocadilho fonético com o significante “alho” e chega-se a um *nonsense*. No caso, renunciando à “pose” que essa fala supõe, o enunciado ganharia outro corpo e poderia ser: “O que é que o senhor quer?” ou, simplesmente, “Diga, professor”.

Se tomarmos a sintaxe como referência para interpretar tal produção, conseguiremos descrever o “excesso de materialidade” que, além de produzir outro significante, compromete a transparência do enunciado, a estabilidade referencial. A referência não conhecida do pronome interrogativo inicial (pela qual está se perguntando) é retomada pelo uso de dois pronomes-complemento numa fusão que soa pernóstica: normalmente, estes apareceriam no discurso com um valor anafórico, retomando algo determinado. Assim, essa fusão não atinge função dêitica e, ademais, aparece numa ênclise não possível, por causa do interrogativo que encabeça o encadeamento dessa sintaxe. Retomaremos esse excesso de materialidade depois de apresentar o enunciado seguinte.

Vejamos o outro diálogo ao que Pagotto faz alusão. Outra personagem, desta vez um aluno que sempre compra algum presente para o professor a fim de suborná-lo, diz algo como:

Vi esse lindo relógio e me perguntei: Por que comprá-lo, por que não comprá-lo? Aí resolvi. **Comprei-o-o** e gostaria de entregá-lo para o senhor (destaques nossos).

Interessa-nos especialmente a duplicação do clítico que aparece em ênclise – ênclise que corresponde ao caso – e recupera a referência a “relógio”. Essa duplicação “impossível” talvez seja o produto da busca de um suporte material por causa da absoluta atonicidade, como diria Maia González (1994), do pronome – neste caso, o

⁸⁸ Cf. in Roberts e Kato, 1993, p. 185.

“o”, que, junto com a forma feminina “a”, foi o pronome que mais se perdeu no português brasileiro –, característica que parece tirar-lhe poder ou potencial de significação. É importante, para entender melhor a observação, esclarecer que uma forma que caberia na fala dessa personagem – fala que, no conjunto, guarda um certo tom – seria:

Comprei-o de presente para o senhor.

Já em certas falas orais sem essas pretensões, caberia a seguinte formulação, no caso, sem a marca anafórica:

Comprei de presente para o senhor.

E, finalmente, lembrando do que Maia González (1994), com base em estudos gerativistas, observava com relação à maior presença dos pronomes tônicos no português brasileiro, devemos contemplar a possibilidade de que em certas falas aparece um outro pronome:

Comprei **ele** de presente para o senhor.

O confronto dessas formas designa o efeito de excesso produzido pela duplicação de marcas pronominais (especificamente dos clíticos) que, como já observamos para o caso do primeiro enunciado de Pagotto, também caracteriza o segundo: “Comprei-o-o e gostaria de entregá-lo para o senhor”.

Vamos, agora, centrar-nos na produção dessa materialidade excessiva.

3.3.3.2.2. O limite extremo de uma gestualidade

Em primeiro lugar, nessa espécie de “citação” da escrita que nossa paródia implica, há um levar a um extremo aquele gesto que, com base em formulações de Corrêa, poderíamos designar como uma tentativa de alçamento do sujeito à imagem que ele tem do “código institucionalmente reconhecido” na escola – o gesto burocrático de uma escrita cartorial. Isso tudo implica exceder-se naquelas operações de preenchimento – segundo Lemos – de um arcabouço, de uma carcaça vazia.

Implica, enfim, exceder-se em deixar as marcas daquilo que, como dizia Orlandi, não faz sentido para o sujeito, pois não faz sentido em sua história.⁸⁹ Trata-se apenas do gesto sem força de quem sente que a escrita está excluída de seu discurso e de seu saber, de quem leva a um extremo a pura “pose” que corresponde à imagem do código escrito institucionalizado, mas não tem a sua “posse” porque não goza ou usufrui de seu direito.

Por conta ainda desse “excesso” na gestualidade, esses enunciados se exibem a si mesmos como pura forma, se autodesignam como pretensiosos, inchados, cheios de excrescências, puros jogos de erudição com repetições estéreis e vazias de sentido. O movimento aqui é na direção contrária à do itinerário do poema de Oswald: não há um afastamento do falar difícil, embora, sim, haja um distanciamento. Fixando-se nesse discurso incrementa-se esse falar difícil e as marcas do modelo que ele reproduz – o “código da escrita institucionalizado” – e, então, chega-se à paródia de uma imagem do “bem falar” (não do gostoso falar ou do falar errado), de uma imagem idealizada desse falar que alguns sujeitos (afetados, pretensiosos, presumidos, pedantes, mulatos sabidos, verdadeiros estereótipos sociais) assumem, pois lhes garantiria um “parecer culto”. De fato, a própria língua, nessa paródia, parece culta, mas é só um arremedo, um simulacro.

No entanto, o sentido fundamental do poema de Oswald permanece: o olhar crítico a respeito do **falar difícil** e da escrita que sustenta esse falar. E, nessa direção, também há a visão crítica do **gesto que dá corpo à linguagem**: um gesto que implicaria um exagero de polidez, que, por sua vez, – voltando a Buarque de Holanda –, implica uma presença contínua e soberana do indivíduo e não a maneira de expansão que o brasileiro tem para com os outros.⁹⁰ Trata-se da crítica à reprodução, à imitação, ao

⁸⁹ O fato de que as marcas lingüísticas sejam de pronomes clíticos não é casual. a questão pronominal é crucial no que se refere à forma com que a língua brasileira se distancia da escrita, com que o português do Brasil se afasta e separa do português de Portugal. Isso ficou claro no capítulo 2, quando apresentamos o trabalho de Maia González.

⁹⁰ Cf. Buarque de Holanda, 1996, p. 147.

consumo de uma linguagem. Trata-se da crítica a toda uma discursividade, aquela em que emerge, como observaria Rolnik, “o tal ‘lado doutor, o lado citações, o lado autores conhecidos’” com seu ‘tédio especulativo’, de que nos fala Oswald de Andrade – uma espécie de superego bacharelesco agindo contra o pensamento (1998).⁹¹ E, por fim, por levar a um extremo os gestos excessivos que o brasileiro produz quando solicitado como sujeito da escrita, também é uma paródia de si mesmo.

3.3.3.2.3. O excesso como interpretação

Os dois enunciados com os quais Pagotto introduz seu artigo parodiam um discurso possível, fundamentalmente, na escola, e neles as marcas excessivas podem ser consideradas como uma interpretação que o brasileiro, como sujeito de sua língua (brasileira), realiza acerca da exigência que a escrita lhe impõe naquilo que, para ele, é inútil e tautológico, pois implica um exagero de precisão e detalhe.⁹² Com base em formulações de Milner, há nesses enunciados um desregramento que funciona como pista com relação à forma em que, da posição-sujeito da oralidade, o sujeito brasileiro se sente afetado pelo tipo de exigência de desambigüização e de determinação intrínseca à escrita em português, pelo imperativo da ordem e da coerção dessa materialidade lingüística, pelo imperativo do discernível.⁹³ Se nos lembrarmos das formas que na oralidade do brasileiro apareceriam para o caso de “Comprei-o-o”, teremos uma idéia mais clara do que estamos querendo dizer, pois, de fato, a segunda e a terceira serão as mais gerais e prováveis:

Comprei-o de presente para o senhor.

Comprei de presente para o senhor.

Comprei ele de presente para o senhor.

⁹¹ A primeira citação corresponde ao “Manifesto da Poesia Pau-Brasil” e a segunda, ao “Manifesto Antropófago” (Andrade, 1990).

⁹² A figura do “excesso” percebe-se em operações de ordenação sintática, de acumulação, de duplicação (redundância).

⁹³ Cf. Milner, citado por Haroche, 1992, p. 13.

Em síntese, estamos interpretando essas marcas que a linguagem dos enunciados traz em seu corpo como indícios da forma como esse sujeito se sente afetado pela materialidade da língua da escrita, que o obriga a um grau de **explicitação** diferente daquele imposto ou exigido pela oralidade. Na escrita, a exigência de transparência do sentido lhe impõe uma coerção quanto à materialidade da linguagem que, para esse sujeito brasileiro, como bem sabemos, não faz sentido.

Pela análise desses que denominamos “gestos”, conseguimos compreender de modo mais profundo alguns aspectos da subjetividade do brasileiro no que diz respeito à sua relação com oralidade e escrita. Ambos mostram, ao mesmo tempo, formas, versões do trabalho de separação da língua de Portugal, pois o processo de colonização teria deixado fortes marcas no campo da escrita e desse falar difícil a que aqui fizemos referência. Nesse sentido, os dois gestos poderiam ser designados como **formas de se dizer brasileiro**.

A interpretação dessas formas que, até aqui, tentamos desenvolver será importante para explicitar alguns dos desdobramentos de nossa hipótese central. Está na hora, portanto, de recolocar a pergunta que já nos fizemos em várias oportunidades: o que da subjetividade do aprendiz brasileiro é afetado quando está exposto ao funcionamento dessa língua estrangeira dentro de processos formais de aprendizado? O interrogante – já fizemos a observação – designa quase uma linha de pesquisa; aqui estamos preparados para falar de um dos aspectos que dessa subjetividade fica afetado nesse processo.

3.4. Uma aproximação mais acabada de nossa hipótese central

*Arroz con papas
Yo estoy a enamorar
Uno rapacito
Que va a cocinar.*

Luciano⁹⁴

Se, de acordo com Orlandi, a tradição oral, muito forte na história do brasileiro, tem certamente seu peso na passagem da oralidade para a escrita que o aluno deveria fazer na escola, podemos inferir aqui que o peso desse traço histórico possivelmente tenha uma incidência – diferenciada, de acordo com cada caso – no processo de aprendizado de qualquer língua estrangeira, provavelmente mais naquele que tem lugar em situação formal.⁹⁵ No entanto, nosso compromisso neste trabalho não é apenas afirmar essa incidência – decidida e especificamente forte, como veremos – no processo de aprendizado de espanhol, mas também, e sobretudo, caracterizar de que forma ela se dá quando o brasileiro se expõe ao funcionamento material dessa língua em tal processo. De fato, a partir do momento em que demos o título a este trabalho, nos comprometemos a mostrar que o espanhol é uma língua singularmente estrangeira para esse sujeito e acreditamos ter relacionado, ao longo dos capítulos anteriores, uma série de argumentos nesse sentido; será, porém, neste item que encontraremos o cerne de tal singularidade.

Visando, então, atingir essa definição específica e significativa, e à luz da hipótese que acabamos de levantar, começaremos por dizer que não procuraremos uma cronologia ou uma linha de desenvolvimento no emaranhado produzido pelo

⁹⁴ A composição – que tem a estrutura do que se denomina “poesia boba” – foi elaborada por um aprendiz de espanhol numa experiência de trabalho que descreveremos oportunamente, ainda neste capítulo, desenvolvida no curso introdutório e optativo que já apresentamos.

⁹⁵ Cf. Orlandi, 1994, p. 35.

Provavelmente isso seja mais claro para o caso do aprendizado das outras línguas neolatinas e, dentre elas, especialmente o italiano, uma das mais próximas depois do espanhol. Fica aqui feita a observação, pois não conhecemos a existência de trabalhos nesse sentido.

que poderíamos, de perspectivas diversas, chamar de deslizos entre posições-sujeito, deslocamentos transferenciais, gestos de interpretação, momentos de estagnação e de resistência que têm lugar no processo de aprendizado de espanhol por brasileiros.⁹⁶ No entanto, na **dispersão** de marcas que todas essas posições implicam e que aparecem nesse processo, é possível distinguir certos “fatos” que, mais cedo ou mais tarde, com maior ou menor intensidade, com certa intermitência ou sob a forma de um aluvião sem trégua caracterizam-se por serem persistentes e resistentes.

Na prática de ensino-aprendizado, geralmente, como já dissemos, eles ficam incluídos na contagem das recorrências agramaticais, daquilo que se interpreta como erros (em si mesmos) ou, como são denominados de forma mais geral em alguns trabalhos da área, como “dificuldades de aprendizagem”. Já numa pesquisa como a de Maia González, eles encontram uma explicação à luz de uma concepção de “transferência” – conceito fundamental na teoria de aquisição de línguas que a autora toma – bem demarcada e fortemente caracterizada, pois os próprios “dados”, em parte, desafiaram esse conceito e deram origem a algumas das interrogações que a própria pesquisadora formula. Por fim, neste trabalho, como já adiantamos, funcionarão como pistas acerca do funcionamento de uma subjetividade historicamente constituída.

Para tanto, é preciso dizer que esses fatos de linguagem – que, neste ponto, passamos a denominar “fatos de discurso”, pois, ao considerá-los com relação ao processo do qual fazem parte, os explicaremos à luz da ordem do discurso (Orlandi, 1996) – coincidem em boa parte com os que apresentamos por meio da pesquisa de Maia González (1994, 1998) no capítulo 2 e cuja primeira interpretação esboçamos no capítulo 3. Nesse sentido, para retomá-los de forma sintética e significativa, diremos que eles têm a ver com, de um lado, com:

⁹⁶ Para os fundamentos de que não há uma linearidade ou uma progressão “desenvolvimentista” na aquisição da língua materna, cf. Lemos (1995).

- formas que podem ser vistas como o **transporte** de colocações pronominais típicas da escrita do português;⁹⁷
- a não-aparição de pronomes clíticos em início de frase;⁹⁸
- algumas “acumulações” de pronomes clíticos que parecem com os procedimentos de paródia que acima analisamos.

De outro lado, alguns desses fatos parecem responder a um movimento contrário ao que está nos anteriores e se relacionam com:

- o caso denominado por Maia González (1994, 1998) de “uso indiscriminado do sujeito pronominal”;
- o caso da não-aparição de clíticos nas várias formas em que isso acontecia no trabalho da pesquisadora;
- a aparição de pronomes tônicos no lugar dos átonos;
- o transporte de posições pronominais típicas da oralidade do brasileiro.

Todas as formas desse segundo grupo parecem resultar de itinerários muito parecidos àquele que o sujeito da enunciação percorria no poema “Pronominais” de Oswald de Andrade, que ia da forma “Dê-me” à forma “Me dá”. Fazemos a comparação pela força de síntese que o referido itinerário encerra. A esse grupo – que aqui relacionamos tentando sintetizar a grande quantidade de variantes que essa

⁹⁷ Já usamos esse termo – “transporte” – em nosso trabalho. Neste momento em que o retomamos é oportuno observar que estamos nos utilizando do sentido com que Guimarães e Orlandi o utilizam, com base em formulações realizadas por essa pesquisadora (cf. Orlandi [org.], 1993). Nesse sentido, a autora estabelece uma distinção discursiva entre esse termo e o de “transferência”. Tomando-a como base, poderíamos dizer que aqui entendemos que se produz um transporte, do qual temos indícios no fio do discurso do aprendiz no processo de enunciar numa língua estrangeira, quando esse deslocamento implica que não há um movimento (não há uma agitação) nas redes de memória às quais esse processo de enunciação vai se filiando. Haveria uma espécie de “repetição” (preferimos, no entanto, o conceito de “transporte”) de formas da língua materna – no sentido que daqui a pouco definiremos – na língua estrangeira (cf. Orlandi e Guimarães, in: Orlandi [org.], 2001b, p. 33).

⁹⁸ É relevante observar que a posição pronominal em espanhol não responde a regras muito flexíveis; muito pelo contrário, essas regras que, como docentes de uma prática de ensino, com frequência, com boa vontade e confiantes apresentamos como “coisas-a-saber” são fixas e relativamente rígidas. Esse não é, portanto, um lugar de vacilo no fio do discurso em espanhol, nem um claro lugar de disjunção com relação ao “espanhol de Espanha”. Pode, sim, constituir um lugar de equívoco, de vacilação em outras questões que têm a ver com os pronomes, mas não com “a posição” destes no fio do discurso.

tendência chega a ter no estudo minucioso realizado por Maia González (1994, 1998) – poderíamos acrescentar, fundamentalmente, um fato de discurso muito especial que não parece responder apenas a uma questão de “dificuldade gramatical” ou, inclusive, de “construção textual”: o vacilo entre a segunda e terceira pessoa gramatical no que diz respeito ao tratamento do interlocutor, vacilo que se expressa por meio de marcas de todo tipo (fundamentalmente, pronominais e de conjugação verbal).

Pensando agora no primeiro grupo, poderíamos a ele acrescentar outros fatos, dentre os mais relevantes:

- o aparecimento da construção composta de lexemas verbais (dentre os principais, “estar”) + preposição “a” + infinitivo. Essa construção, que não é possível em espanhol, também é rara no português do brasileiro e está reservada à poesia de determinadas músicas, sobretudo as mais antigas, e, quando aparece na fala, funciona como marca de certas posições discursivas. Assim, caracteriza algumas falas pretensiosas ou pernósticas ou, então, entra em discursos que as parodiam. Mira Mateus et alii, inclusive, em sua *Gramática da língua portuguesa*, a caracterizam como uma construção aspectual que faz parte da norma de Portugal e não da do Brasil (1998, p. 23).⁹⁹ Exemplos de como aparece o fato que estamos focalizando na produção em espanhol dos aprendizes são:

(1) Arroz con papas
Yo **estoy a enamorar**
Uno rapacito
Que va a cocinar.¹⁰⁰

⁹⁹ É preciso esclarecer que, para essas autoras, no Brasil e no Portugal se falam variedades do português. Os exemplos que aparecem em sua obra são: “estava a brincar” e “vinha a correr”, que caracterizam a norma de Portugal; já na do Brasil, as formas que as autoras colocam em relação com essas primeiras são: “estava brincando”, “vinha correndo” (ibid.).

O fato de discurso que estamos focalizando parece ter a ver com a forma como o português brasileiro se separou, naquele trabalho de disjunção de que fala Orlandi (1994), do europeu.

¹⁰⁰ É preciso dizer que essa composição, como já adiantamos, é fruto de uma experiência realizada no curso introdutório e optativo ao que neste capítulo fizemos referência. Lembremos que o objetivo fundamental deste consistia em “fazer com que o aluno ingressante do Curso de Letras tivesse os primeiros contatos com a língua espanhola e se iniciasse numa prática de interpretação e de reflexão sobre esse outro universo simbólico”,

(2) (Odio a) los que duermen la siesta mientras los otros **están a trabajar**.

(3) Mi adorada mujer,

Estoy escribiendote esta cartita para decirte que me enojé mucho con tus reclamaciones. Siempre quieres cosas nuevas para poner en nuestra casa, pero no haces nada para dejarme feliz.

¡No te puedo soportar más! Mis amigos tienen novias o mujeres muy buenas, que no **pasan** todo el tiempo **a pedirles** cosas, en cambio, yo tengo una mujer de máu carácter. [...]

Selecionamos fragmentos que aparecem em diferentes práticas, inclusive de diferentes níveis, para que fique clara não apenas a persistência mas também o fato de que a aparição da forma que estamos focalizando não está atrelada a um tom, por exemplo, poético. Além disso, é preciso frisar que essa forma emerge, para surpresa dos docentes, logo no início do processo de aprendizado e, se não for vista à luz de nossa hipótese, fica como um fenômeno isolado e que não se explica;

- a emergência de formas que podem ser consideradas como fruto de uma tentativa de transportar infinitivos pessoais do português;

sendo uma das metas a de centrar-se na análise das relações dessa língua com a do brasileiro. Depois de um mês de exposição ao funcionamento da primeira, os grupos eram convidados a fazer “poesia boba”, composição esta na qual há uma armação racional que segura o poema que, no fundo, é falsa porque o resultado do que se diz é sempre ingenuamente disparatado e conduz ao gozo de uma fantasia liberada a si mesma (cf. Bratosevich e Rodriguez, 1983).

Nessa composição, o aprendiz devia utilizar-se de tudo aquilo que tivesse chamado sua atenção no funcionamento da língua espanhola, portanto, o objetivo da experiência não era avaliar a produção nesta língua mas testar a capacidade de interpretar sua especificidade, sua diferença com relação ao português; testar, enfim, o grau de sensibilidade desenvolvido pelos estudantes diante do estrangeiro nessa língua familiar. É preciso esclarecer que como essa prática permite de forma especial a aparição do equívoco, abre a possibilidade, ao enunciador do movimento, de uma certa circulação relacionada, sobretudo, ao efeito de compressão do espaço de mobilidade que o funcionamento da língua espanhola parece impor ao sujeito.

São muitos os exemplos de aparecimento do fato que estamos analisando nesse tipo de prática discursiva e, inclusive, é muito variada a forma material com que pode aparecer:

Me llamo llave / Me fui a algún lugar / me **estás a llamar** / comprender, non se sabe

A mim, me gusta oír las muchachas **a cantar** / cuando oigo las canciones, mi corazón se expande.

¿Adónde vas? / Te vi **a andar** / Caminar, caminar / Sin ti **estoy** por acá, / **A ver** las olas de la mar / Sola, en arriba de la colina.

(4) No me gusta ir a las discotecas
porque no me le gusta el son.
Mas me encanta quedar com
mis amigos para **irmos** a los
concertos de rock.

(5) Había una vez dos ermanos que se llevaban muy bien y tenían un gran sueño de **teneren** su propia cobaya para así **poneren** en práctica todo que leían en los libros y todo lo que la mentalidad sádica natural a todos los niños pensaba.

- a emergência de formas que interpretamos como o transporte de um futuro de subjuntivo do português (tempo verbal – o futuro imperfeito desse modo – de uso restrito que, na língua espanhola, está reservado a práticas muito específicas, como no discurso jurídico, por exemplo). Embora essa emergência se dê de diversos modos, pensamos que o fundamental tem lugar quando com essa forma se está evitando o presente de indicativo – incorreto no imaginário do brasileiro, por efeitos da “identidade lingüístico-escolar” de que falava Orlandi¹⁰¹– na articulação de períodos condicionais:

(6) Se llegar temprano, me llame.¹⁰²

Ao tentar colocar em relação todos esses fatos – considerando que, ao dispô-los nesses dois grupos, de alguma forma já os classificamos –, poderíamos dizer que eles indicam uma oscilação por parte do sujeito. De uma forma mais livre, diríamos que eles significam gestos de escriturização ou de oralização na produção discursiva dos aprendizes. O que nos parece disparar essa oscilação por parte do sujeito é o fato de que, aproveitando mais uma vez o conceito de Serrani (1993), essa língua **ressoa nas formas de dizer como se fosse uma escrita**.

Disso tivemos forte indício quando citamos as atribuições que o aprendiz faz ao dizer que o espanhol é uma língua **correta, detalhista, redundante, complicada**,

¹⁰¹ Cf. in: Signorini, (org.), 1998, p. 208.

¹⁰² A forma possível em espanhol mais próxima a esse enunciado é: “Si llegas temprano, llámame”.

rebuscada, formal, mandona.¹⁰³ Por meio delas, detectamos que está em jogo uma imagem de escrita, sob a forma de uma idealização ou, provavelmente, de um estereótipo (cf. Serrani-Infante,1998a). O próprio imaginário funciona como uma pista de que toda uma rede de aspectos da subjetividade do brasileiro está sendo pega pelo funcionamento do espanhol no discurso, pois a língua espanhola – como já adiantamos na Introdução a esta parte – não será um conjunto de coisas-a-saber com o qual o aprendiz entra em interação.¹⁰⁴

Ora, o fato de que seja esse o imaginário que se está configurando na prática de ensino, unido a um outro, o de que no processo de produção que consideramos como de inscrição em outro simbólico apareça uma série de marcas que respondem à **irrupção do real**, do impossível, nos leva a dar de pronto resposta a uma pergunta que vimos nos colocando ao longo deste trabalho: o que da subjetividade do brasileiro (historicamente constituída) é afetado no processo de aprendizado de espanhol? Essa questão nos permitirá determinar, também, como essa subjetividade se desloca e explicar parte da série de respostas que, para se inscrever nas discursividades do espanhol, elaborará – e da série de vacilos, oscilações, vaivéns que isso lhe custará. Para tanto, será produtivo interpretar, à luz de tudo o que em nosso trabalho interpretamos acerca da subjetividade brasileira com relação a oralidade e escrita, o que faz com que esse processo aconteça e que os fatos relacionados tenham lugar.

¹⁰³ É interessante lembrar, nesse sentido, que, uma vez que o espanhol funcionou histórica e literalmente no Brasil como uma língua da escrita, é bem provável que a memória dessa língua esteja marcada por essa relação. De fato, como já foi observado, o espanhol operou como a língua instrumental em que eram lidos autores e textos originalmente escritos em outras línguas, menos acessíveis para o brasileiro. E, da mesma forma, foi a língua da literatura – sobretudo espanhola, mas também hispano-americana – nos cursos universitários, nos quais funcionava, fundamentalmente, como um modo de acesso aos grandes autores dessa prática. Além disso tudo, como observado no primeiro capítulo desta tese, o manual que, durante anos, foi praticamente o único na prática de ensino dessa língua trazia uma seleção de textos e leituras recortados quase exclusivamente da literatura.

¹⁰⁴ A língua, poderíamos acrescentar, funcionando com relação a uma memória, será – por sua vez – tomada em redes de memória. Fazemos essas formulações tomando como base reflexões de Pêcheux, 1990, p. 54.

No conjunto, tanto a nova rede imaginária que designamos quanto essa série de fatos passam a funcionar como pistas de que esse sujeito, afetado pelo processo de interpelação que, na escola, produz uma “identidade lingüística escolar”¹⁰⁵, está interpretando o funcionamento da língua espanhola – tanto o da oralidade quanto o da escrita – como algo que parece com essa escrita modelar e normativa com a qual se relacionou, fundamentalmente, na escola e que, na maioria dos casos, ficou fora de seu discurso. De fato, as atribuições que aparecem nos enunciados conseguem designar como ressoa essa escrita e, de alguma forma, indicam de que tipo de imagem se trata¹⁰⁶; sinalizam que o sujeito está sendo tocado na ferida que carrega a esse respeito, o que nos leva a pensar que a língua espanhola, no processo de aprendizado, suporá, para ele, uma certa **violência simbólica**, violência cujos vários aspectos tentaremos designar e explicitar

Afinando, agora, essa formulação inicial, e de acordo com nossa hipótese central, várias vezes aqui ensaiada, diremos que no processo de aprendizado de espanhol o funcionamento material dessa língua no discurso afeta o brasileiro na contradição constitutiva que sua subjetividade suporta por abrigar a relação de não-continuidade que entre escrita e oralidade se produziu no Brasil, fundamentalmente, como efeito de um processo de colonização. Atinge-o, portanto, na relação desigual que essa subjetividade, por efeito de uma história e de uma tradição institucional que faz parte dessa história, suporta a esse respeito, e, nesse sentido, trará à tona a tensão, os vacilos, as oscilações que a referida contradição desata.

Da observação, então, de que o funcionamento da materialidade dessa língua afeta o sujeito brasileiro na relação permeada por essa contradição, depreendem-se, no mínimo, duas conseqüências. Melhor ainda, na série de efeitos que desencadeia o

¹⁰⁵ Cf. Orlandi, in: Signorini (org.), 1998, p. 208.

¹⁰⁶ Por essa razão, esclarecemos que isso que acontece de forma contumaz no processo de aprendizado toca o sujeito aprendiz e o afeta em sua constituição histórica, em sua memória discursiva, memória à qual ele não tem acesso. E, também, por tudo o que aqui trabalhamos em torno da história da produção de um dos objetos simbólicos – a língua – no processo de colonização e de construção do país Brasil, vemos aqui claramente o resultado do que observava Orlandi: nessa história sujeitos e sentidos se constroem (1994, p. 35).

fato de que o sujeito seja pego, nesse sentido, pelo funcionamento da língua espanhola, podemos distinguir e estabelecer algumas relações sobre as quais voltaremos no capítulo 5. Em primeiro lugar, que ele se sinta solicitado como “sujeito da escrita” – da escrita modelar e normativa – e, portanto, como já antecipamos, tocado no vínculo frouxo que o constitui com relação a ela. Antes de retomarmos esse aspecto, o que faremos em seguida, devemos dizer algo que dele decorre claramente: essa mesma solicitação o levará a sair da posição-sujeito da oralidade, daquele “falar gostoso” que constitui um lugar de **forte identificação** para o brasileiro. Com isso queremos frisar a idéia de que essa oralidade está filiada ao “trabalho de separação”, no ponto de disjunção – de confronto e distinção – que o brasileiro se encontra quando fala português (Orlandi, 1994). Desse modo, não é fruto de uma vontade individual ou social, e sim da clivagem que a história produz na língua portuguesa (cf. *ibid.*): a língua brasileira traz em sua materialidade o corpo dos sentidos e dos sujeitos como posições simbólicas historicamente constituídas, ou seja, como posições discursivas.¹⁰⁷ A partir dessas posições, o brasileiro, identificado, “se encontra”, “se acha” por meio de formas de **se dizer brasileiro**. São elas, portanto, as que ele se sente obrigado a abandonar pelo modo com que a língua espanhola o solicita.

Retomando a análise de que esse sujeito se sinta tocado na ferida ou fenda que traz com relação à escrita, podemos começar por dizer que, freqüentemente, dará respostas em cuja elaboração simbólica será possível reconhecer a “repetição” de um gesto familiar: a reprodução de certos estereótipos que respondem àquela imagem de um código escrito institucionalizado, como o denominava Corrêa (1997, 2001), e à exigência de alçar-se à altura do desejo – engolfante – de um Outro que aí entra em jogo. Em suas produções ficam as marcas de uma carcaça de escrita – como dizia Lemos (1978) –, as marcas de um trabalho realizado com a intenção de elevar-se a

¹⁰⁷ Cf. Orlandi, 2001, p. 9.

um nível que às vezes o conduz ao *nonsense*, já que para ele, em certos momentos, o funcionamento dessa língua tão familiar – o espanhol – não fará nenhum sentido. Aliás, parte dessas marcas, pelo fato de que esse código está imaginariamente ligado a uma idéia de autonomia com relação à oralidade, expressa um **excesso** que, também, responde à tentativa de reprimir qualquer irrupção do que para esse sujeito são marcas de oralidade, razão pela qual elas são fruto de gestos que evocam – com base em Corrêa (1997) – o “estilo cartorial” no qual culmina o trabalho de hipercorreção desse mesmo sujeito.¹⁰⁸

Neste ponto, gostaríamos de retomar a “violência simbólica” de que falamos e lembrar que, parafraseando o que dizia Lemos ao referir-se à relação dos vestibulandos com a escrita (cf. 1997, p. 47), podemos concluir que o funcionamento desse simbólico, o da língua espanhola, por solicitar do brasileiro um movimento para ocupar uma posição muito próxima da que ele ocupa com relação à escrita em português, exige dele uma difícil tarefa e lhe impõe um desprendimento em vários sentidos. O principal talvez seja esse mesmo, o de ter que assumir uma postura ligada a essa escrita e passar pelo “constrangimento” de enfrentar um difícilíssimo escrever, pois de fato essa tarefa o acua e lhe deixa – como observava Corrêa (1997) – pouco espaço de movimento, tendo, até mesmo, que abandonar o gostoso falar com o qual se identifica. E, então, o peso de uma inércia se fará sentir como um espaço de forte identificação e, portanto, haverá por parte desse sujeito certa incapacidade para se deslocar, certa recusa para mudar de posição dentro do complexo jogo, como diria Revuz, de similitudes e afastamentos no qual a relação com a língua materna acha-se precisamente reposta em jogo.¹⁰⁹ E essa língua materna

¹⁰⁸ Quando fizemos a caracterização do sujeito a esse respeito, demos destaque justamente a um aspecto que sabíamos que iria ser fundamental neste momento: de fato, o tipo de gestos que ele realiza põe às claras essa relação frouxa – qualificação de Orlandi que aqui adotamos porque pensamos que designa muito bem o caráter vacilante, de irresolução, de indecisão que a define.

¹⁰⁹ Cf. Revuz, apud Castro, 1998, p. 256.

Devemos acrescentar que, nesse processo, também terá seu peso a capacidade do aprendiz de estranhar-se, o fato de que esteja preparado ou não para que isto aconteça (cf. Revuz, in: Signorini [org.], 1998, p. 213-230).

é, de nosso ponto de vista e levando em conta tudo o que aqui estamos observando, a língua definida por Pereira de Castro (1998), submetida a todas as inflexões que lhe impõem as diferentes formas em que o sujeito é interpelado no espaço de uma língua nacional.¹¹⁰

Por isso, como já vimos, ao mesmo tempo que realizará gestos para alçar-se ao nível do que ele interpreta e imagina como uma escrita, o sujeito também descansará em gestos de oralização – um lugar de ancoragem no meio de tanto errar, no estreito espaço que a prática da escrita lhe deixa. Haverá, nesse sentido, reiteramos, muitos movimentos que reproduzirão o gesto que analisamos em “Pronominais”, o poema de Oswald, isto é, o movimento que era contrário ao “fazer pose”, que evitava as cerimônias, que encurtava as distâncias, o gesto, enfim, que dava corpo a uma linguagem marcada pela posição de uma subjetividade que caracterizamos, com base em formulações de Rolnik, como antropofágica. Esses fatos, que reconhecemos como marcas de certa posição-sujeito de oralidade (pois esta não é a simples reprodução daquela que ocupa em sua língua materna, envolve um deslocamento, por mínimo que seja, até porque se elabora neles materialmente um simbólico), podem ser interpretados como indícios de que uma cena familiar está sendo revivida, qual seja, aquele impasse no qual a oralidade era uma forma de resistência à escolaridade (cf. Orlandi, 1994).

Retomando, mais uma vez, a formulação de nossa hipótese, poderíamos dizer que atingimos uma das causas pelas quais o brasileiro, de forma mais geral, não confirma, ao menos de maneira absoluta, o gozo que a proximidade e facilidade dessa língua lhe prometeram, pois, submetido a um processo formal de aprendizado e à fina trama do discurso em espanhol, deverá submeter-se para resultar dos significantes como causa de si a algo que é estrangeiro mas que, ao mesmo tempo, contraditoriamente, aparecerá como a repetição fatídica do que lhe é familiar. Assim,

¹¹⁰ Em nosso caso, ficou clara a importância que tem nisso a identidade lingüística escolar de que fala Orlandi (in: Signorini, 1998, p. 208).

por tudo o que já dissemos, a contradição – que guarda em seu seio uma relação de desigualdade – se reativa, se atualiza, se reaviva, e esse sujeito reviverá o impasse sofrido na escola com relação à escrita – e, portanto, também com relação à gramática –, reeditando alguns dos movimentos aos quais a experiência o leva. De forma mais geral, podemos acrescentar que esse sujeito atualizará sua condição de **errante** em todos os sentidos que, em nosso trabalho, essa metáfora pode disparar.

Em síntese, certos trajetos e circuitos pelos quais ele se movimentou, sobretudo no que concerne à relação que com a escrita travou na escola, são revisitados nesse processo de aprendizado do espanhol como língua estrangeira. É nesse movimento que fica **espelhado** – claro que de certa forma e em graus de intensidade diferenciados, segundo o caso – aquele **impasse** que Orlandi (1994) observava ao analisar o “fracasso escolar”. Por efeito dessa repetição fatídica de algo familiar, o sujeito reitera certo errar no processo de aprendizado de uma língua para ele singularmente estrangeira e vai deixando rastros que podemos interpretar à luz de nossa hipótese. Como previmos na trilha que desenvolvemos no início do capítulo, é possível interpretar sob qual regime de efeitos ocorre parte desse errar.

A formulação de nossa hipótese, elaborada à luz da pesquisa realizada na área da AD acerca da história da língua brasileira, permite-nos – como esperávamos – deslocar um ponto cego ou desatar um nó. Naquele emaranhado de movimentos, singular para cada sujeito, podemos reconhecer que uma série de deslizos e vacilações do errar do sujeito aprendiz faz sentido, pois estes se acomodam num possível arranjo, alinham-se numa certa ordem, obedecendo a uma explicação. Com nossa formulação, tentamos, enfim, dar a eles uma interpretação que os designa e localiza.

Após realizar este esclarecimento – que, de alguma forma, nos situa com relação à real dimensão do alcance explicativo de nossa hipótese – estamos em condições de retomar uma questão que ficou pendente neste capítulo e que, a esta altura, nos permitirá duas coisas: em primeiro lugar, acrescentar aspectos que nos possibilitam

ver nossa hipótese em funcionamento, e, em segundo, tornar mais fácil a passagem para nosso último capítulo. É preciso, portanto, retomar as designações realizadas pelos aprendizes de espanhol com as quais demos início a este capítulo, pois agora poderemos interpretá-las melhor.

4. Retomada das projeções imaginárias

Por efeito de tudo o que acontece quando o brasileiro se submete ao “embate” de aprender espanhol em situações formais, pelo menos no que diz respeito à hipótese que acabamos de formular, já dissemos aqui que é possível afirmar que ele é alvo de uma verdadeira **violência simbólica**. Nesse sentido, pensamos que a rede imaginária que aparecia nos enunciados emitidos pelo brasileiro sobre essa língua no processo de seu aprendizado, e que apresentamos no início deste capítulo, designava diversas faces dessa violência.

Lembremos que a seqüência era língua “correta - detalhista - redundante - complicada - rebuscada - formal- mandona”. À luz da interpretação sobre o que da subjetividade do brasileiro é afetado no processo de aprendizado de espanhol, explicam-se melhor essas atribuições e juízos, que poderíamos ver – de acordo com Serrani-Infante (1998a), como já antecipamos – como “representações intradiscursivas da diversidade” que assumem, no discurso, forma de estereótipos, etnocentrismos, idealizações, exotismos, etc. De fato, a esta altura de nosso trabalho, tais designações fazem (mais) sentido, tornam-se claras e evidentes se pensarmos que o funcionamento da língua espanhola reativa, atualiza, reaviva a contradição que com relação a escrita e oralidade o sujeito abriga.

A seguir, tentaremos qualificar essas designações, ao submetê-las a uma certa classificação. Assim, poderíamos dizer que algumas delas são atribuições que se realizam em relação a um imaginário de “norma”: claramente entra aqui a qualificação de “língua correta”. Outras, entretanto, estão designando imaginariamente a diferença que o sujeito sente em relação ao que o funcionamento

material dessa língua lhe impõe: “língua detalhista - redundante - complicada - rebuscada”. Quanto ao último significante, é difícil dizer se encerra essa seqüência ou passa à qual aqui definismos como a próxima: “língua formal - mandona”. Em todo caso, exploraremos essa ambigüidade, pois pensamos que esta última (“formal - mandona”) pode designar dois aspectos. De um lado, referir-se à forma em que no discurso em espanhol se realizam as antecipações relativas à interlocução, isto é, a forma em que se deixam marcas que projetam um imaginário com relação ao outro, ao semelhante.¹¹¹ De outro lado, pode referir-se à própria relação do aprendiz com o que poderia designar-se como “o imperativo de aprender essa língua”: essa língua que suporta a contradição de ser próxima e fácil e ainda assim deve ser estudada; e que, além disso, no processo de aprendizagem, o submete à violência que aqui observamos.

Por fim, na seqüência, a primeira série (correta) e a última (formal - mandona) parecem formar parte de uma rede imaginária a respeito não apenas da língua espanhola em funcionamento no discurso mas também do processo todo no qual o sujeito aprendiz está imerso. Nesse sentido, poderíamos até dizer que inclui um outro, isto é, para o caso, o docente.¹¹²

¹¹¹ Transcrevemos aqui parte das observações realizadas por um aluno numa prova escrita, aplicada no curso introdutório e optativo que descrevemos no início deste capítulo. É preciso esclarecer que ele estava dando resposta ao seguinte enunciado:

Supongamos que presencias el siguiente diálogo:

João: – *E você, não gostaria de estudar espanhol?*

Pedro: – *Estudar espanhol? Para quê? Acho que não precisa. É tão parecido com o português...*

Tomando en cuenta la reflexión realizada durante el curso, comenta en português – con el tono que le conviene a un alumno de la Carrera de Letras – la respuesta de Pedro y toma partido justificando tu posición con los debidos argumentos.

Parte da resposta foi a seguinte:

[...] a preocupação dos falantes de espanhol com o nível de formalidade exigido pela situação é astronomicamente maior se comparada com a dos que falam português. Essa preocupação aproximaria o espanhol do japonês, para quem a adequação à formalidade/informalidade do contexto quase chega à neurose... Hum, pensando bem, em japonês a coisa chega à neurose.

¹¹² Ainda mais se levarmos em conta o seguinte enunciado, extraído de um texto escrito por um professor de espanhol numa coluna a ele reservada num jornal de uma livraria de São Paulo:

É importante enfatizar, ainda, que poderia ser mais fácil para o brasileiro aprender o espanhol se ele aprimorasse seu conhecimento da gramática portuguesa, pois as definições sobre verbos, adjetivos, pronomes e acidentés gramaticais servem igualmente para ambas as línguas.

Passaremos, agora, a uma breve análise de cada uma das séries que acabamos de segmentar.

4.1. Língua correta

Com relação ao objeto-ficção (Orlandi e Souza, 1988b) criado na prática de ensino de uma língua estrangeira, é preciso dizer que se trata de uma língua marcada por uma opção, qual seja, a de privilegiar o que em seu funcionamento é possível, o que, em alguns casos, fica identificado apenas com o que se acaba privilegiando: uma representação do possível, isto é, o que é correto ou adequado do ponto de vista gramatical.¹¹³ No entanto, o sujeito aprendiz, ao referir-se à língua espanhola, está designando um dos efeitos do funcionamento de um discurso e, com frequência, esclarece em que consiste esse efeito:

Eles [os que falam espanhol] falam direitinho: usam os pronomes, respeitam todas as concordâncias, diferenciam todas as preposições [...]

Levando em conta em que ponto de sua subjetividade essa língua o afeta, a designação se refere a uma diferença que sua condição de “errante” deve suportar.

4.2. Língua detalhista - redundante - complicada - rebuscada

Os termos desta série, além de estarem relacionados, parecem integrar uma seqüência *in crescendo*. Uma língua detalhista seria uma língua que particulariza, pormenoriza, esmiuça. Por sua vez, uma língua redundante seria uma língua que vem acrescentar algo a essa capacidade de detalhamento: esse sujeito está designando

É importante destacar que esse enunciado se vincula a uma discursividade, aquela na qual se inscreve a fala de um professor espanhol que teve cargos ligados ao Consulado da Espanha, na cidade de São Paulo. No entanto, o imaginário que nele aparece de alguma forma circula na prática de ensino da língua espanhola de maneira mais geral.

O texto é “Yo hablo español ¿y tú?”, in: *Cultura news*, n. 91, São Paulo, 2000, p. 5.

¹¹³ Estamos nos inspirando nas formulações que Gadet e Pêcheux realizam à luz de conceitos de Milner (1987). Segundo esses autores, “toda lengua contiene una partición (representada por la distinción entre lo correcto y lo incorrecto) que se sostiene por la existencia de un imposible, inscrito en el orden propio de la lengua” (1984, p. 30).

uma superabundância, uma sobra, um excesso de materialidade lingüística. Vejamos o testemunho recolhido por Maia González a esse respeito:

- Depois de seis meses de aulas de espanhol, como vocês definiriam essa língua? – perguntamos certa vez a um grupo de alunos de primeiro ano.
- Ah... é uma língua cheia de ditongos e... hummmm... de umas palavrinhas... hummm..., *me lo, te lo*, ... que eu nunca sei bem para que servem – respondeu uma aluna.
- A gente só sabe que atrapalha – acrescentou um aluno, que foi imediatamente apoiado pelos demais (1994, p. 121).¹¹⁴

Esse excesso acaba, portanto, **atrapalhando**, um significante que recorre em nosso trabalho. Daí o efeito de “complicação”, a seguinte designação da seqüência, que remete a algo, por um lado, enredado, difícil e complexo, e, por outro, a algo que está ligado, entrelaçado, reunido, reforçando essa idéia de uma diferença com relação ao que essa língua exige do sujeito para atingir o efeito de transparência.

Lembremos, nesse sentido, que – como dissemos ao realizar a primeira análise acerca dos fatos trabalhados por Maia González –, de nossa perspectiva, esse sujeito, em suas produções em língua espanhola, parecia afetado por uma oscilação entre formas que se explicavam à luz da oralidade e da escrita do brasileiro. E, justamente, os indícios que nos levavam a dizer isso vinculavam-se, também, com o fato de que ele parecia estar tocado, com base em formulações de Milner, pela exigência de transparência, de desambigüização que os processos de determinação da língua espanhola em funcionamento, como imperativo do discernível, lhe impõem.¹¹⁵ O que nos levava a fazer a observação era o fato de detectar os efeitos de vazio ou de opacidade referencial entre os quais suas produções vacilavam, os efeitos, enfim, de

¹¹⁴ É interessante citar aqui a composição realizada por um grupo de alunos no já referido curso optativo dentro da experiência que já comentamos. No caso, trata-se não de uma “poesia boba”, exatamente, mas do que, em espanhol, se chama “jitanjáfora” (cf. Bratosevich e Rodríguez, 1983), isto é, uma composição que se entrega ao puro som sem preocupação de dar conta de uma armação racional:

Tevilovilevi
Selodimelocomí
Vitelovitele
Comimedimelale

¹¹⁵ Cf. Milner, apud Haroche, 1992, p. 13-15.

sobredeterminação ou de falta de determinação que em seus enunciados apareciam, o que, de fato, tem tudo a ver com essa queixa que ele formula na série que neste item analisamos, sobretudo, com os três primeiros termos da cadeia: língua detalhista - redundante - complicada.¹¹⁶

De sua parte, língua “rebuscada”, a quarta designação, remete a apurado, esmerado, requintado, empolado. Este último termo entra em metonímia com “inchado”, “túmido” e, neste sentido, conteria a culminação da seqüência que começa com o termo “língua detalhista”; além disso, remete-nos a um excesso de formalidade, o significante que inicia a próxima série.

4.3. Língua formal - mandona

O significante “formal” em nosso texto designa o oposto do que definimos como subjetividade antropofágica, sobretudo no que diz respeito a um dos aspectos que a define: a cordialidade – que é avessa ao ritual de civilidade e à polidez que tal ritual cultua. Finalmente, “mandona” faz culminar o efeito que a exigência de submeter-se a essa língua para resultar dos significantes como causa de si impõe: abandonar um falar gostoso e contrariar o movimento que o caracteriza no trabalho de separação da língua do Outro, nesse ponto em que o brasileiro está quando fala português.

Desse modo, a língua espanhola parece ser suporte de um Outro cujo desejo engolfante deixa ao brasileiro, em certos momentos, pouco espaço, o acua e fixa em determinados vaivéns ou trajetos. Nesse espaço de enunciação marcado por um processo de colonização, esse “Outro” funciona como o Gramático que impõe um ideal de língua ou como Aquele que fala difícil e manda. Outras línguas estrangeiras poderão requerê-lo, solicitá-lo nessas mesmas direções; o singular aqui é que a língua espanhola traz consigo uma jogada sinistra: a que o enunciado “O português (ajuda mas) atrapalha” – no qual foi desaguar aquele com o qual abrimos este capítulo –

¹¹⁶ Aliás, é preciso dizer que são esses mesmos efeitos (e as marcas a eles vinculadas) os que estão presentes na forma como a oralidade do brasileiro se distancia da escrita conservada na escola.

denuncia, se ouvirmos, é claro, tudo o que ele diz, fazendo nessa locução valer, de acordo com Milner (1987), a dimensão de não-identidade e os significantes que suportam nele vários sentidos.

Uma deriva possível

*Mi corazón partió
frío, frío, frío
Hablar español
sol, sol, sol.*

Fabiana¹

[...] esos sonidos que repercuten en mí como en un pozo seco y sin fondo.

Juan José Saer²

1. A língua vai onde o dente dói³

As epígrafes com que abrimos este capítulo fazem um contraponto, aludindo aos extremos de um leque complexo e matizado: o que tem a ver com a série de impactos que o funcionamento de uma língua estrangeira produz sobre uma subjetividade num processo de ensino-aprendizado. Fazemos essas citações com o intuito de que apenas evoquem a complexidade, riqueza e variedade de aspectos e arestas que esse processo pode chegar a implicar, pois aqui, é bom lembrá-lo, estamos focalizando somente alguns.

Tal como previmos no final da primeira parte deste trabalho, a elaboração da hipótese desenvolvida no capítulo que acabamos de concluir implica uma passagem que nos dá acesso a uma nova ordem: nela, os diversos fatos de linguagem – os que, no capítulo 2, apresentamos mediante o trabalho de Maia González e que, no

¹ Trata-se da composição produzida por uma aluna como fruto de uma experiência, à que já fizemos referência, no curso introdutório e optativo várias vezes mencionado em nosso trabalho e sobre o qual voltaremos em breve.

² Trata-se das palavras que sobre a língua imposta profere o índio velho que sobreviveu às matanças realizadas no início da conquista espanhola e cuja voz protagoniza o conto “El intérprete”, de Saer, autor argentino (cf. 1982, p. 87).

³ A expressão é utilizada por Pêcheux (1988).

capítulo 4, contextualizamos dentro de um conjunto maior – passam a atender ao regime de uma explicação, de uma interpretação possível.

Quando, no capítulo 3, dissemos que nossa hipótese abriria passagem para uma “ordem”, não estávamos pensando em que daria acesso a uma classificação, a uma organização ou a um ordenamento desses fatos.⁴ Também – e observamos isso, uma vez mais, inspirados na reflexão que Lemos realiza na área de aquisição de linguagem (1995) – não daria acesso à linearidade ou à progressão implícita na concepção segundo a qual a língua “se desenvolve” ao longo de um processo. Por isso, no título deste breve capítulo, quisemos antecipar a idéia de que, ao reconsiderar um recorte de fatos – que, em parte, aqui já foram apresentados –, designaremos uma certa deriva, isto é, sinalizaremos alguns movimentos – alguns trajetos – que, dentro do que chamamos emaranhado de deslizes, é possível rastrear. Dessa forma, tentamos frisar que não pretendemos fixar aqui percursos que possam vir a orientar uma conduta preventiva ou uma intervenção direta no processo de aprendizado. Pretendemos, sim, compreender os referidos trajetos e designar as posições simbólicas a partir das quais um **gesto de interpretação** dá corpo à língua.⁵

Para tanto, trabalharemos também com alguns enunciados recolhidos em nossa prática de ensino, prática esta que esteve marcada por uma orientação: primeiro, pelas intuições, depois, e cada vez mais, por algumas das certezas que o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa e reflexão nos foi oferecendo.⁶ Para

⁴ Estamos parafraseando Orlandi quando distingue, com relação ao conceito de língua, “ordem” e “organização” (cf. 1996, p. 45).

⁵ Servimo-nos, com base em Orlandi (1996), do conceito de “gesto de interpretação” logo na Apresentação deste trabalho para falar do deslocamento que realizaríamos, a partir de um dispositivo teórico, para “desnaturalizar” nosso objeto de análise. No capítulo 1, também o usamos, no caso, para designar o gesto que, ao nível da teoria, marcou uma autoria nos estudos sobre a língua espanhola no Brasil. Por fim, aqui, esse mesmo conceito – enriquecido por formulações mais recentes de Orlandi (2001 e [org.] 2001a) – vem designar o gesto do aprendiz que, no processo de enunciar em língua espanhola, implica uma interpretação do funcionamento desta a partir de um dispositivo ideológico (Orlandi, 1996) ou, então, a partir da captura que o discurso de ensino de uma língua exerce sobre ele.

⁶ Boa parte dos fatos que aqui analisaremos foram recolhidos quando oferecemos a disciplina optativa que apresentamos no capítulo 4, “Introdução à língua espanhola”, posteriormente denominada “Aproximação à língua espanhola”. É importante recuperar, neste ponto, o objetivo fundamental que esta se colocava:

começar, pinçaremos um enunciado que nos indica uma possível direção na referida deriva e vem a confirmar hipóteses que levantamos no capítulo 4.

1.1. “Presento-lo”

O enunciado que consta do título foi emitido por um aprendiz, no primeiro mês do curso da disciplina introdutória e optativa que descrevemos no capítulo anterior, diante da solicitação de que apresentasse à professora duas colegas que estavam a seu lado. O convite foi o seguinte:

¿Me presentas a tus compañeras?

Em resposta, acenando na direção delas, emitiu o enunciado que registramos no título desta seção:

(1) Presento-lo. / Presentolo. / Preséntolo.

Não temos como resolver o registro escrito desse enunciado, que se pronunciou oralmente, por meio de uma única transcrição, razão pela qual colocamos as três formas que poderiam aparecer na escrita em espanhol desse mesmo aprendiz; sendo as duas primeiras mais frequentes que a terceira. No entanto, é preciso esclarecer que nenhuma delas é possível no espanhol atual, nem na escrita nem na oralidade. As formas cabíveis poderiam ter sido:

Te presento a dos compañeras.

Te presento a Fulana y Mengana.

Ou, também:

Te las presento: Fulana y Mengana.

possibilitar aos alunos interessados na Habilitação Espanhol os primeiros contatos com essa língua por meio de uma prática de interpretação e de reflexão sobre o funcionamento desta no discurso, privilegiando a determinação de algumas das relações que entre esse funcionamento e o da língua do brasileiro podem ser estabelecidas.

Lembramos, mais uma vez, que essa disciplina fazia parte do assim denominado “Ano Básico” do atual Curso de Letras da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Para proceder à interpretação do enunciado, devemos acrescentar uma observação: depois de umas quatro ou cinco aulas, era a primeira vez que esse aluno falava e precisou de um grande silêncio para conseguir pronunciar-se. Isso terá uma certa relevância na interpretação que faremos a seguir. No que tem a ver com a análise dessa produção, é possível observar que esta traz a pista de um gesto de interpretação acerca da língua espanhola em funcionamento: o gesto que, a partir de uma posição-sujeito, dá corpo à língua, dá corpo a esse enunciado. Dentro desse processo de enunciar na língua estrangeira, podemos designar um deslizamento, porque no enunciado aparecem marcas do trabalho de interpretação realizado pelo sujeito – já capturado por um discurso lingüístico-pedagógico da prática de ensino – a respeito das exigências de determinação que a língua espanhola lhe impõe: de um lado, a ausência de um pronome tônico em posição de sujeito – marca esta que, quando aparece em espanhol, como observava Maia González (1994), é responsável pela construção de sentidos bem restritos; de outro, a marca de um pronome clítico em posição objeto, exigência que era indispensável em função de responder à demanda de determinação exigida pelo funcionamento da língua espanhola e garantir efeitos de transparência e estabilidade referencial. No entanto, o processo de determinação traçado por essa última marca nesse enunciado atinge o efeito contrário.

Isso ocorre pelo emprego desse “lo”, forma átona da terceira pessoa do singular, do gênero masculino, que, nessa sintaxe, aparece totalmente esvaziado de expressão dêitica e que, ademais, ocupa uma posição impossível no funcionamento material da língua espanhola. Estamos diante da amostra de um fato de discurso muito comum, como já ficou claro no capítulo 4, no processo de enunciar na língua espanhola por parte de brasileiros em situação de aprendizado formal, no qual reconhecemos um gesto que interpretamos como indício de um deslocamento do sujeito da enunciação. Esse gesto é bastante complexo, pois concentra certa força de significação dentro da interpretação que aqui desenvolvemos. Por isso fizemos referência ao silêncio que precedeu a enunciação, pois ele pode indicar o esforço que, de alguma forma, ia na

direção de elaborar materialmente um hiato diante de uma língua que, historicamente e de modo mais geral, funcionou para o brasileiro – imaginariamente – como uma extensão da própria e que, além do mais, hoje, com relação a esta, representa uma continuação ou uma interrupção possível nada mais e nada menos do que “no meio de um entremeio”, como dissemos na Introdução a esta segunda parte.⁷ E ainda podemos interpretar esse silêncio – com base em reflexões de Orlandi (1992, p. 23) – como a possibilidade para esse sujeito de trabalhar sua contradição constitutiva com relação à língua estrangeira, a que também definimos nessa Introdução.⁸ Como um reduto, enfim, do possível, do múltiplo que “abre espaço para o que não é um, para o que permite o movimento do sujeito” (id., p. 13). Ou, melhor ainda, às vezes um reduto e, em outros momentos, um espaço de recuo para que nessa língua estrangeira “se possa significar” (ibid.). Aliás, para ter mais ferramentas de interpretação, é necessário dizer que o fato de discurso que estamos focalizando não costuma ter lugar no início do processo.⁹

Pode ajudar-nos nessa interpretação salientar que o movimento ou deslocamento vai na direção oposta daquela que detectamos na análise do poema de Oswald, que partia de um “Dê-me” e ia desaguar num “me dá”. Como poderíamos observar, com base em formulações de Serrani-Infante, essa marca – “apresento^{lo}” – é indício de um deslocamento “trazido a tona pelo encontro com a língua estrangeira” e realizado a partir de uma “posição subjetiva na ligação específica do sujeito com a língua materna” – uma tentativa, enfim, como dissemos, de separar-se desta para reterritorializar-se na estrangeira.¹⁰ Nesse sentido, o gesto que dá corpo a esse

⁷ Esse fato que consideramos – é preciso reiterar a idéia – é um gesto que busca marcar o referido hiato mediante uma elaboração material do simbólico.

⁸ A relação do sujeito da aprendizagem com a língua estrangeira – isto é, com as discursividades da língua alvo na qual vai se inscrevendo (Serrani-Infante, 1997b) – é de “contradição”, por isso, a relação entre a língua materna e a estrangeira nesse processo e para esse sujeito não é de contraste, como muitas vezes – ou como docentes, ou como pesquisadores – pretendemos.

⁹ Em nossa prática, ele era fruto de um trabalho realizado à luz desta reflexão.

¹⁰ Cf. Serrani-Infante, 1997b, p. 69.

enunciado é para nós um indício acerca da forma em que o funcionamento material da língua espanhola solicita a subjetividade do brasileiro. Esse sujeito se sente obrigado a sair – confirmando o que dissemos no capítulo 4 – de uma posição que ocupa em seu português numa direção que de alguma maneira desta o distancie: o gesto que produz – um tanto excessivo, fundamentalmente, pela posição no sintagma desse pronome esvaziado de sentido referencial – parece reproduzir os que ele realiza quando se sente solicitado como sujeito da escrita, no sentido em que foi observado, também, no capítulo anterior.

Esse movimento, que implica que ele sai de uma posição e vai para outra, parte daquela que definimos como “ilusão de competência espontânea”. Se pensássemos na história da relação do brasileiro com a língua espanhola, poderíamos dizer que aquela seqüência metonímica, “língua parecida - língua fácil - língua espontânea = portunhol”, por força do real da língua espanhola em funcionamento, fica exposta a uma violenta desestruturação – a qual já havia sido assinalada no capítulo 2 da primeira parte e confirmada no 4 da segunda, neste caso já no âmbito da prática de ensino-aprendizado. Portanto, a posição simbólica que dava corpo ao portunhol (metáfora que condensa essa metonímia) não serve mais como lugar de identificação, não serve mais como suporte da enunciação. O sujeito aprendiz se sente tocado por um real e, a partir daí, sempre que for possível, desliza na direção de outra posição ou posições e, em busca disso, a partir da nova relação imaginária projetada por ele (tal como a designamos no capítulo 4), passa pela posição simbólica que acabamos de observar e da qual temos apenas indícios.

Ainda devemos esclarecer que esse fato de discurso é recorrente em dois sentidos: ele aparece em outros tipos de práticas discursivas (na escrita e na oralidade) dentro do processo de ensino-aprendizado, e seu aparecimento não se restringe ao início deste – na verdade, na maioria das vezes não se apresenta tão rapidamente como ocorreu em nosso caso – e, com freqüência, persiste, com certa intermitência, em outros momentos do processo. Por fim, esse gesto dá corpo a diferentes tipos de

expressões, isto é, não se manifesta sempre da mesma forma. Vejamos alguns casos que vêm mostrar o que dizemos:

(2) A mí me duele la cabeza.

(3) A ti te gusto
Pero tú no me cree
Dígote siempre
Y dizes que no [...] ¹¹

(4) Mi duele la cabeza.

No primeiro e no segundo caso, há formas – “A mí” e “A ti” – que, em espanhol, quando aparecem, estabelecem uma tensão argumentativa de oposição ou contraste ou, então, funcionam, ao distinguir entre vários referentes, como reasseguramento de um efeito de transparência. Em ambos os casos, essas marcas não eram significativas e, portanto, podemos interpretá-las como parte de um “gesto de escriturização” da língua espanhola: elas não permitem que apareça aí o pronome clítico em posição inicial. Algo parecido acontece em (4), em que um pequeno deslizamento transforma o clítico que poderia ter sido um “me” num possessivo impossível nesse ponto da cadeia.

Para trabalhar a recorrência do fato de discurso que estamos focalizando, parece-nos interessante apresentar um caso muito especial: o fragmento do texto em que uma aprendiz do sétimo semestre de Língua Espanhola do Curso de Letras nessa língua resolvia o trabalho de tradução de um fragmento de ensaio de Antonio Candido que havíamos apresentado como proposta de análise de processos de determinação.¹² Para que seja possível acompanhar o nível de elaboração da resposta da aprendiz, vejamos o fragmento em português:

¹¹ Este texto foi fruto da experiência já referida com a prática da “poesia boba”. Nele, uma prova da interpretação que faremos a seguir com relação ao gesto de interpretação (de escriturização) que aí está em jogo é a posição do clítico no fragmento “Dígote siempre”.

¹² Trata-se de uma das disciplinas da Habilitação em Espanhol na Universidade de São Paulo, habilitação à qual já fizemos referência em vários momentos desta reflexão.

Neste ensaio ele [Rama] joga com dois níveis que se interpenetram, o hispano-americano e (mais amplo) o latino-americano. Parece-lhe que a partir de 1910 mais ou menos a América Latina desenvolveu o seu sistema literário próprio, em dimensão continental, formando o que chama “um único sistema literário comum”, do qual o Brasil é parte integrante e não mais corpo paralelo, como na concepção anterior (1993, p. 145-146).¹³

Consideramos, agora, a tradução realizada por uma aluna:

En este ensayo el crítico juega con dos niveles que se interpenetran, el hispanoamericano y uno más amplio, el latinoamericano. **Figúrasele** que, a partir de alrededor de 1910 América Latina desarrolló su sistema literario propio en dimensión continental y formó lo que se denomina “un único sistema literario”, del cual Brasil es parte integrante y no tan sólo cuerpo paralelo, como en la concepción anterior (destaques nossos).

Na verdade, pensamos que há aí uma marca da relação transferencial do sujeito aprendiz com a língua espanhola, marca que traz uma carga muito especial: essa forma – “Figúrasele” – se constrói a partir do verbo pronominal “figurarse” (“imaginar-se”, “parecerle algo a alguien”), que é muito freqüente em certas variantes e, quando não, tem um funcionamento restrito a certas práticas. No caso dessa aprendiz – por sua trajetória na Instituição, por sua preocupação específica pelos temas cervantistas –, podemos inferir que ela (tal como aí aparece: “Figúrasele”) se afiliava à sua paixão – a novela de Cervantes o *Quixote*, obra na qual essa forma aparece por questões de história da língua. Tal forma, portanto, seria indício de uma relação com o espanhol permeada por uma forma de amor a essa língua, literalmente, no caso, a de Cervantes. Cabe ainda comentar que essa aprendiz, na posição de tradutora de um texto de Candido, deixava no fio do discurso em espanhol uma marca “desmesurada” de sua relação transferencial com tudo o que até aqui assinalamos e, também, provavelmente, com este último autor.¹⁴

O par *presento-lo/figúrasele* mostra claramente que o sujeito, no deslizar do processo de aprendizado, em vários momentos vai e vem pela posição simbólica a

¹³ O fragmento foi extraído do artigo “O olhar crítico de Ángel Rama”, cf. 1993, p. 140-147.

¹⁴ Com relação à idéia da relação transferencial do tradutor com o autor do texto objeto de tradução, cf. Arrojo (1993).

Restaria observar, com relação à análise dessa tradução, que a própria forma “Parece-lhe” do português teria tido sua influência na tradução.

partir da qual dá corpo a esses fatos de discurso e, dessa forma, elabora parte da violência simbólica à qual a língua espanhola o expõe.

1.2. Alguns ires-e-vires

A partir da interpretação que de nosso primeiro enunciado realizamos no item anterior, poderíamos revisar um recorte que dos fatos de discurso, apresentados por Maia González num de seus trabalhos (1994, 1998), fizemos no capítulo 3.¹⁵ Um deles era o seguinte:

(5) **Pasáronse** muchos días hasta que [...]

Neste caso, podemos reconhecer o gesto que no item anterior interpretamos, bem como colocá-lo em confronto com os que parecem estar dando corpo aos seguintes enunciados:

(6) Mientras **mi hermano** había ido a beber agua, **él** escuchó un ruido y (Ø) percibió [...]

(7) Entrega (Ø) a **Berta** el paquete de revistas que está sobre la mesa, pues **ella** (Ø) necesita hoy mismo.

(8) (Ø)Me solicitó que (Ø) (Ø) acompañara **ella** al baño.

Diante do gesto de escriturização que aparece no enunciado (5), em (6), (7) e (8) surgem marcas de oralização que podemos interpretar como indícios de certa inércia no processo, resíduos que a passagem por uma posição simbólica vai deixando.

De um lado, mediante esse gesto, um movimento que implica uma desterritorialização em direção à língua estrangeira, um gesto que elabora materialmente o hiato a que fizemos referência. De outro, mediante o gesto de oralização, um movimento de espontaneidade, um reduto de descanso e, como resultado, um enunciado escandido por “transportes” – no sentido em que os definimos no capítulo 4¹⁶ – que significam retomadas de fôlego. Esses deslizos que

¹⁵ Em quase todos os casos, é preciso esclarecer que se trata de enunciados que mostram momentos diferentes do processo de aprendizado da língua.

¹⁶ Cf. Orlandi (org.), 1993 e Orlandi e Guimarães, in: Orlandi (org.), 2001b, p. 33.

permitem que o sujeito “encoste” na oralidade (no falar gostoso) podem ser vistos como formas de uma resistência paralela àquela que Orlandi (1994) designava como fazendo parte do impasse criado na escola diante da escrita. Podem ser vistos, ainda, como a resistência que o brasileiro oferece à violência simbólica que o espanhol representa, inclusive por ressoar como o português de Portugal ou como a imagem que ele guarda desta língua.

De fato, por ocasiões, é possível encontrar marcas desse movimento, dessa oscilação – desse errar – entre duas posições no interior de um mesmo enunciado. Parece-nos que esse é o caso no enunciado seguinte, que já apresentamos, extraído do trabalho de Maia González:

(9) Él lo formula en el presente y entonces él **vuélvese** al pretérito.

Encontramos aí uma complexidade que reflete de forma fiel a oscilação de que falamos, ou melhor, o errar ao que o sujeito está exposto: de um lado, no fragmento “Él lo formula”, um “aparente” gesto de oralização – a colocação do pronome sujeito – pode ser vista como uma forma de preservar essa língua da marca que o pronome clítico em posição inicial poderia significar, por não estar à altura dela. De outro, no fragmento “él vuélvese”, a posição do clítico confirma a direção que assinalamos no primeiro; no entanto, o pronome sujeito perde aí qualquer possibilidade de expressão nesse sentido. O mesmo pronome, no mesmo enunciado, pode funcionar como um gesto de escriturização e, logo após, de oralização. Gostaríamos, nessa direção, de enfatizar a necessidade de que nosso gesto de interpretação na análise que aqui esboçamos não simplifique e achate a equivocidade que caracteriza os fatos de discurso que aqui focalizamos.

1.3. O nonsense

É preciso ainda falar de um gesto, aquele sobre o qual já esboçamos uma interpretação e que dava corpo a um dos enunciados que, também, recortamos da série apresentada por Maia González (1998). Trata-se do seguinte:

(10) Clara quería ir al aeropuerto. Entonces (Ø) se le agarró un taxi (...)

De fato, o que aqui temos é um gesto complexo que tentaremos interpretar nos vários aspectos que parece condensar. Em primeiro lugar, poderíamos dizer que é exagerado, desmesurado e atinge um alto efeito de opacidade. Interpretada como uma marca de clara diferença entre a língua espanhola e a língua do brasileiro, essa acumulação de pronomes é uma outra forma de elaboração material do hiato de que aqui falamos.

Assim, é possível afirmar que nesse enunciado – cujo efeito a própria Maia González caracterizava como “cômico” – ressoa o gesto que designamos ao analisar os enunciados apresentados por Pagotto:

- Que é que há-lho?
- Comprei-o-o de presente para o senhor.

É possível estabelecer um paralelismo entre estas produções e a que apareceu em (10), pois, de certa forma, elas compartilham essa materialidade excessiva e o efeito de saturação que compromete o de transparência e de referencialidade. Nesse sentido, a maioria das vezes esse gesto é pura paródia, dentro do processo de enunciar em espanhol como língua estrangeira.

Acreditamos que ocupar a posição simbólica que dá corpo à linguagem de tais produções deva ter um sentido certamente traumático para o brasileiro, pois ele deve desvincular seus próprios enunciados de qualquer carga paródica: ao final, neles há marcas muito próximas daquelas que apareciam nos enunciados apresentados por Pagotto e com as quais o brasileiro “goza” o Outro, “imaginarizado” como a Gramática ou o Ilustre Professor e, também, como a fala inchada do colonizador que

implica uma presença contínua e soberana do indivíduo, como diria Buarque de Holanda (1996). A comparação nos permite, portanto, ter uma idéia do esforço que o gesto que aparece no enunciado (10) deve supor e, por isso, é preciso observar que esse gesto demora para acontecer, pois, de fato, por tudo o que até aqui dissemos, é indício de um destacado deslocamento. O sujeito do aprendizado deverá levar a sério essas formas das quais neste enunciado temos apenas uma paródia para se submeter à língua espanhola. Ao mesmo tempo, a maioria dessas produções não poderá superar o referido efeito: o de serem puras paródias e fazer do brasileiro o sujeito alvo do próprio efeito paródico. Por isso, talvez seja preciso reconhecer que estamos diante de um dos graus mais altos da violência simbólica que designamos no capítulo 4, pois o sujeito tenta dar conta de uma exigência de determinação que para ele é excessiva, que para ele não faz o menor sentido.

De acordo com distinções que estabelecemos no capítulo 4, dentre a série de fatos que têm lugar no processo de enunciar em espanhol em situações formais de aprendizado, este teria a capacidade de representar uma transferência, pois teria uma força paralela à que tem o que Pêcheux denomina “acontecimento discursivo” pois, justamente, propicia um certo efeito catalisador em tal processo, mesmo sendo, num primeiro momento, pura paródia, como já dissemos.¹⁷

A passagem pelas posições que até aqui designamos mostra que o sujeito brasileiro, no processo de aprendizado de espanhol, está sendo tocado num ponto constitutivo de sua subjetividade, aquele que designamos no capítulo 4; por isso demos a esta parte um título sugestivo: a língua vai onde o dente dói. A produção do aprendiz brasileiro passa e volta a passar por um lugar que é para ele dolorido.

¹⁷ Cf. Orlandi (org.), 1993 e Orlandi e Guimarães, in: Orlandi (org.), 2001b, p. 33.

Mediante as observações que fazemos queremos dizer que, em determinados momentos da história singular do processo de enunciação de um aprendiz, desenvolvem-se fatos que chegam a augurar a possibilidade de ruptura com uma certa continuidade, marcando a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação de redes e trajetos, chegando a atuar como índices potenciais de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação (cf. Pêcheux, 1990b, p. 56). Em nosso texto, queremos que o conceito de transferência guarde justamente este sentido.

2. Um deslocamento necessário

Começaremos lembrando uma observação instigadora. Orlandi, ao falar de “heterogeneidade lingüística” para conceituar o funcionamento das línguas no campo dos países colonizados, afirmava que o brasileiro traz uma marca de nascença que é trabalhada de muitas e variadas maneiras ao longo de sua história (1994). Como no processo de aprendizado de espanhol, esse sujeito é afetado na contradição constitutiva que em relação a oralidade e escrita sua subjetividade suporta, podemos inferir que aí trabalha uma das conseqüências dessa marca de nascença.

A observação que podemos fazer com relação a isso é que tal sujeito deverá sair desse vacilo, deverá deslocar a contradição e os movimentos aos quais esta o leva para se inscrever nas discursividades do espanhol. Tal deslocamento permitirá que, ao menos em parte, deixe de ser um sujeito errante, elaborando, assim, a violência simbólica à qual essa língua estrangeira o submete. É preciso contribuir para facilitar esse **deslocamento**, embora saibamos muito bem que não há nenhum exercício, nenhuma explicitação ou regra que possa ser sua causa direta. A determinação da necessidade de que esse movimento aconteça, e de que isso ajudaria de alguma forma no processo de ensino-aprendizado, vem trazer algum esclarecimento em relação a este, ao qual – de fato – não temos acesso direto, a não ser por meio das formas que, na produção do aprendiz, interpretamos como pistas.

Aqui, portanto, deveremos falar em transformar um vaivém – que, em certos momentos, ganha o valor de um impasse (espelhando aquele outro que sofreu na escola e que é tão familiar para esse sujeito brasileiro) – numa passagem, isto é, em trabalhar essa passagem de maneira que o sujeito marcado por esse apego à oralidade, por essa relação frouxa com a escrita, sofra um deslocamento, o que implica que a própria contradição histórica que entre escrita e oralidade suporta fique deslocada. Devemos reconhecer que tal deslocamento tem um valor disparador nesse processo de ensino-aprendizado, pois contribui para que muitos fatos de

discurso se re-acomodem, se distribuam e, decantando-se, encontrem seu lugar. Funciona, portanto, como um elemento catalisador, favorecendo o acontecimento de uma série de deslizes no sentido de que esse sujeito possa chegar a ser efeito-sujeito no fio que horizontaliza esse discurso outro, esse interdiscurso.

À guisa de conclusão

*Gosto de sentir a minha língua roçar
A língua de Luís de Camões*

Caetano Veloso¹

[...] foi falando brasileiro que aprendi a imbolá [...]

Zeca Baleiro²

1

Começamos por retomar o título deste trabalho, pois nos parece que de várias formas fomos provando a tese que nele está inscrita. De fato, ao longo destas páginas, nossa vontade foi a de acumular uma série de argumentos que tentaremos, neste ponto, recuperar. Assim, o espanhol teria sido uma língua singularmente estrangeira para o brasileiro porque, historicamente, lhe foi muito familiar – provavelmente, diríamos, a menos estrangeira. Essa familiaridade, em muitos casos, dispensou-o de dar-se o trabalho de estudá-la. Tratou-a, portanto, como uma extensão espontânea da própria língua – produziu um espanhol abasileirado ou um brasileiro espanholizado – e sentiu-se muito à vontade numa posição que lhe permitiu, permanecendo, estando em seu português, falar portunhol, uma língua na qual projeta um espanhol imaginário, uma forma **de se dizer brasileiro**, um modo antropofágico de se expor à alteridade.

Por fim, quando esse sujeito encara o trabalho de submeter-se a seu estudo, porque o espanhol passa a oferecer-lhe uma série nova de promessas, essa língua revela-se para ele como estranhamente familiar e, por ironia, submete-o a uma

¹ Fragmento extraído da música “Língua”, desse cantor e compositor.

² Do CD *Vô imbolá*, Universal Music, 1999. Agradeço a Heloísa Pezza Cintrão por ter-me aproximado da música desse compositor e cantor maranhense.

violência simbólica cujos diversos aspectos ficaram caracterizados nesta nossa reflexão. Submete-o a um movimento contrário à sua índole, a um esforço que vai na direção oposta à forma pela qual se separou da língua portuguesa, do português de Portugal. O brasileiro não gozará necessariamente com o espanhol e, além disso, terá que abandonar seu espaço de gozo mais caro, aquele que habitou para separar-se da língua imposta num processo de colonização; terá que abandonar seu falar gostoso. E, ainda mais, deverá passar pela posição de ser gozado, ao espelhar aquele Outro (imaginizado como a Gramática ou o Ilustre Professor) que habitualmente é objeto de sua gozação.

Ainda com relação à tese inscrita no título, é preciso dizer que teria sido possível submetê-la a uma maior especificação, pois, de fato, poderíamos ter circunscrito sua validade ao objeto que aqui foi estudado: o processo de aprendizado em situações formais. No entanto, decidimos deixar registrada a possibilidade de pensar essa relação de forma mais ampla, tendo em mente, sobretudo, processos de aquisição por imersão.

2

Cabe agora realizar um reconhecimento. Quando idealizamos este trabalho com suas duas partes, não imaginamos que a pesquisa e reflexão sobre a memória da língua espanhola no Brasil, sobre a história da relação do brasileiro com essa língua – levada adiante na primeira parte – nos permitisse determinar questões que nos dessem acesso à compreensão do atual processo de aprendizado de espanhol por brasileiros. Assim, detectar o funcionamento de um pré-construído – segundo o qual a língua espanhola é parecida com o português e, portanto, fácil – permitiu-nos observar que ele encontrou expansão em duas metonímias. No espaço do senso comum, assumiu a forma seguinte: “espanhol - língua parecida - língua fácil - língua espontânea = portunhol”.

À luz dessa metonímia, definimos a posição simbólica que denominamos “ilusão de competência espontânea”, pois ela está presente, em muitos casos, no início do processo; de fato, é preciso oferecer-lhe uma certa resistência com o intuito de que o aprendiz abandone o simples gesto de transportar seu português brasileiro de forma espontânea e seja capaz de entrar em transferências.

A expressão flagrante dessa posição foi a produção de uma língua que há pouco retomamos: o portunhol, um itinerário – no sentido oswaldiano – e uma itinerância entre línguas (espanhol e brasileiro) que, por serem filogeneticamente próximas, permitem um jogo paródico mais sutil e preciso. Trata-se, usando a síntese de Caetano, de uma verdadeira confusão de prosódias que trabalha num entremeio, de um modo, reiteramos, de se dizer brasileiro, de praticar e propagar um gesto insubmisso, uma forma de gozo – de saboreio e deleite – no singelo e lano banquete antropofágico. Se pensarmos, por exemplo, em alguns grupos de jovens brasileiros dos anos 50 e 60, poderíamos reconhecer uma cara mais específica do portunhol.

Para tanto, será preciso esclarecer antes que certos significantes (irmandade, vizinhança, integração) percorreram algumas discursividades vinculadas ao político. Numa delas, a ligada ao Estado, tais significantes ficaram “gastos” pois fizeram parte de um gesto civilizado, polido e burocrático que, por não ter energia suficiente, ainda não vingou. Já na discursividade das referidas gerações esses significantes se afiliavam a um discurso de “volta às raízes” e de um sonho de unidade, o que colocava os latino-americanos em pé de igualdade. Nesta última linha de sentidos, o portunhol funcionou como uma forma de utopia a serviço de um amálgama continental e político: implicava encurtar distâncias, expor-se à alteridade, abrindo mão, por vezes, de sentidos mais sutis e de “detalhes”.³ Essa linha se nutria dos sentidos que alimentava o fato de os latinos da América dividirem um espaço de enunciação abaixo

³ Claro que, por se tratar dessas décadas, muitos brasileiros estudavam espanhol e o portunhol não era o único recurso. Estamos, aqui, querendo insistir nas várias caras dessa língua tão peculiar.

do Rio Bravo e, também, dividirem a história de terem sido colonizados de variadas formas e de estarem expostos a uma experiência de contínua exploração.

3

Retomando, agora, aquele pré-construído (espanhol - língua parecida com o português - língua fácil) com que começamos a reflexão no item anterior, podemos dizer que ele, no espaço dos estudos da língua espanhola e mediante o que Nascentes designou como um paradoxo, encontrou expansão numa metonímia dessa língua, segundo a qual a facilidade desta ficava quase que exclusivamente afetada pela maior dificuldade para um falante de português: a diferença que o espreitava nos falsos cognatos. A nova seqüência, com relação à que designamos acima, não se restringiu a um determinado âmbito e, por isso, ambas acabaram se alimentando e retroalimentando.

A partir dessas observações, foi possível e importante compreender a contradição que historicamente caracterizou a relação do brasileiro com o espanhol: paradoxalmente, ele tem que estudar uma língua cujo estudo foi, justamente e no geral, descartado. No atual processo de ensino-aprendizado, de alguma forma o aprendiz reelabora, retrabalha essa contradição.

Em outro plano, foi relevante ainda destrinçar o complexo processo que submeteu a língua espanhola e o português brasileiro a um “efeito de indistinção”. Isso fez com que afiliássemos nosso empenho e nossa reflexão a uma linha de trabalho que avançasse na contramão de tal efeito, linha que já vinha sendo desenvolvida no Brasil a partir de perspectivas teóricas diversas. Acreditamos, inclusive, que essa abordagem sinaliza a tendência que deveria seguir o trabalho de refletir sobre as relações entre os funcionamentos dessas línguas.⁴

⁴ Aliás, à luz da própria hipótese que neste trabalho desenvolvemos, pensamos que seria possível continuar realizando análises mais finas dos fatos discursivos que têm lugar no processo de aprendizado de espanhol por brasileiros.

Atestamos também aqui o importante papel que a língua materna tem no processo de aquisição de uma língua estrangeira; foi possível ver como ela se acha, nesse sentido, “reposta em jogo”.⁵ No entanto, também ficou claro que a afirmação que vem sendo feita no campo dos estudos sobre aprendizado de línguas estrangeiras nesse sentido precisa ser submetida a uma inflexão. Trata-se, por tudo o que foi possível observar na segunda parte deste trabalho, de uma língua materna declinada em todos os sentidos que implica o fato de ser ela tomada numa rede maior, que é privilegiadamente a rede que uma história nacional organiza.⁶ E ainda há mais: acha-se reposta em jogo não apenas a língua materna de um sujeito, mas sobretudo a relação de uma subjetividade com essa língua, sendo que esta se sustenta pela existência de um impossível inscrito em sua ordem, nos diferentes processos em que esse sujeito foi interpelado.

Em nosso caso, entrou claramente em jogo o que Orlandi define como identidade lingüística escolar⁷; mais especificamente, a descontinuidade que entre oralidade e escrita o sujeito brasileiro suporta, por efeitos de um processo de colonização – perpetuada na instituição da escola. Diante de uma outra descontinuidade, a que ele começa a reconhecer entre sua língua e a espanhola, elabora materialmente um hiato a partir de uma posição simbólica que ocupa diante da primeira descontinuidade, aquela que é para ele tão familiar.

O desconhecimento dessa série de relações pode contribuir para que o processo de aprendizado da língua espanhola por brasileiros encalhe, daí a importância de que tais relações sejam compreendidas.

⁵ A expressão é de Revuz, apud Pereira de Castro (1998).

⁶ Para realizar essa formulação nos apoiamos na “Apresentação” com que Orlandi abre um livro por ela organizado (2001, p. 7-20) e em reflexões de Calligaris (1996, p. 9).

⁷ Cf. in: Signorini, 1998, p. 208.

Resta dizer, neste item, que o conceito de “transferência”, utilizado com sentidos mais restritos ou mais amplos⁸ na Lingüística Aplicada para explicar o papel da língua materna na aquisição de L2, recebe, de certa forma, um impacto em nosso trabalho. E, inclusive, nossa hipótese, que defende que questões que têm a ver com a alteridade constitutiva de uma subjetividade trazem luz sobre alguns dos fenômenos que podem ser explicados levando em conta esse conceito – o de transferência – produz um impacto, também, sobre os princípios epistemológicos das teorias que trabalham com ele e que não levam em conta a ordem da história.

5

Depreende-se também de nossa reflexão que um objetivo do trabalho desenvolvido na prática de ensino de espanhol para brasileiros no espaço de enunciação deste território que limita ao norte com o Rio Bravo deve ser – a formulação é de Orlandi – o de “atravessar seu imaginário” e contribuir para que a série de imagens que designamos no quarto capítulo não cristalice e provoque sua imobilidade dentro de um processo de aprendizagem que definimos justamente pelo fato de seu motor ser a mobilização, o movimento. Trata-se, portanto, de interferir na identificação da língua espanhola com uma língua “correta, detalhista, redundante, complicada, rebuscada, formal, mandona”. Trata-se, enfim, de criar as condições para que o sujeito possa se movimentar e não fique à mercê de uma “clausura imaginária” (Chambers, 1995).

Para tanto, é preciso trabalhar na direção de afetar sua identidade e, também, trabalhar nessa sua subjetividade o **acontecimento da língua espanhola**, fato este que pode chegar a implicar várias coisas.⁹ De um lado, que o brasileiro retrabalhe aí sua “posição sujeito colonizado” e que sua identidade lingüística escolar fique

⁸ Cf. a esse respeito o trabalho de rastreamento que faz Maia González (1998).

⁹ Para essas formulações, partimos de reflexões de Orlandi (ibid.).

deslocada, o que, por sua vez, propiciaria até a possibilidade de que se reconheça como sujeito de uma escrita brasileira – no real da história legitimada. Escrita esta na qual é relevante que ele elabore sua inscrição e, com isso, produza a interferência que seu gesto de interpretação pode significar ao deslocar sentidos e trabalhar o equívoco. De outro lado, poderia acontecer, não temos nenhuma garantia, que o brasileiro explore sua **posição de estrangeiro** na língua espanhola, na contramão do efeito de homogeneidade que, também, neste caso, essa língua sofreu por causa de uma história de colonização. Nesse sentido, é preciso esclarecer que, como brasileiro, não deve ficar abafado, sufocado por outro dizer: agenciando sua enunciação, deve nele inscrever suas formas de se dizer brasileiro e, com isso, outros e mais sentidos.

6

Para concluir, acreditamos que a reflexão aqui desenvolvida é relevante para pensar o processo de ensino-aprendizado numa outra direção, qual seja, estudar o processo de aquisição de português brasileiro por hispano-falantes. Fazemos essa observação a partir de uma posição específica, sustentada, no caso, por um conjunto de fatos: o de ter sido a língua materna do sujeito desta enunciação o espanhol de dois bascos que em 1951 chegavam da Espanha à Argentina; o de esse sujeito se emocionar ainda hoje com a palavra passional de um rio-platense, com uma milonga ou com um tango; o de ter passado a gostar dos infinitos sons do Brasil, a gostar de roçar com sua língua a língua de Luís de Camões e, por fim, o de ter aprendido a imbolá falando brasileiro.

O processo de aquisição desta língua esteve marcado por vários aspectos da problemática que aqui desenvolvemos, pensados, neste caso, na direção de quem vem chegando ao Brasil, por uma pampa aberta, sem horizonte. Quem sabe quanto essa experiência não contribuiu para formular nossa hipótese, a de que a língua espanhola é singularmente estrangeira no Brasil para o brasileiro?

Resumen

Con esta reflexión nos proponemos continuar, desde una perspectiva discursiva, la dirección instalada por las líneas de investigación que recientemente comenzaron a trabajar a contramano del “efecto de indistinción” a que la lengua española y la del brasileño fueron sometidas históricamente en Brasil, tanto en el campo de la reflexión como en el de la práctica de enseñanza-aprendizaje. Al elaborar un relato histórico que posibilita comprender a fondo la relación que el brasileño estableció con esa lengua, lograremos determinar de qué manera una discursividad funcionó en este país, en varias instancias, bajo el efecto de un preconstruido según el cual la lengua española es una lengua “parecida” al portugués y, por lo tanto, “fácil”. Este preconstruido pasó, por filosofía espontánea, al campo de los estudios sobre esa lengua, formando parte de un gesto que fundó una forma de interpretarla, que se perpetuó en este campo y que terminó funcionando como un obstáculo epistemológico. Por medio de un instrumento lingüístico – un manual de español – producido bajo el régimen de efectos de ese gesto, el preconstruido se fortalece en la práctica pedagógica y, por efecto de un largo y complejo proceso, en el campo del sentido común se expande en una metonimia que se condensa y expresa en una lengua que, por funcionar como una extensión de la del brasileño, caracterizaremos como espontánea: el portuñol.

En la década del 90, la firma del Tratado del Mercosur y una serie de hechos ligados al proceso de globalización, que se concentra de forma vertiginosa a fines del siglo XX, inciden directamente sobre la relación del brasileño con el español y, en las discursividades ligadas a ciertas prácticas, la referida cadena metonímica queda expuesta a la equívocidad de la historia. El brasileño comienza a negar el portuñol y a elaborar el hiato o intervalo entre el portugués brasileño y la lengua española. Esta, ahora, merece “ser estudiada” y, en el encuentro con su real, ese sujeto no confirma las promesas de goce que históricamente la misma alimentó.

De hecho, en su proceso de enunciar en esa lengua extranjera el sujeto pasa a errar dejando marcas recurrentes y contumaces que, en nuestro análisis, funcionarán como pistas de la forma en que su subjetividad es solicitada.

Partiendo de investigaciones realizadas en el Área del Análisis del Discurso para conocer la producción de los objetos simbólicos y sus formas de heterogeneidad como parte de una historia de colonización y de formación del país Brasil, podremos determinar rasgos constitutivos de la subjetividad del brasileño que, de forma general, resultan afectados cuando este se expone al funcionamiento material de la lengua española en procesos de aprendizaje formal. En tales procesos, ese funcionamiento lo afecta en la contradicción constitutiva que su subjetividad soporta por abrigar la relación de discontinuidad que se produjo entre oralidad y escritura, sobre todo en el ámbito escolar y por efecto de la referida historia. Lo alcanza, por lo tanto, en esa relación desigual y algo extranjero aparece ahí como la repetición fatídica de lo que a ese sujeto le es familiar: la reedición del impasse sufrido en la escuela con relación a la escritura. De esta forma, habremos interpretado el aspecto más fuerte con respecto a la tesis inscripta en el título de este trabajo, según la cual la lengua española es singularmente extranjera para el brasileño.

PALABRAS CLAVE: enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera; lengua española; análisis del discurso; imaginario; subjetividad brasileña; portuñol.

Referências bibliográficas

- ALBANO, E.C. (2001). *O gesto e suas bordas. Esboço de fonologia acústico-articulatória do português brasileiro*. Campinas: Mercado de Letras/ALB/FAPESP.
- AMARAL, V.L. do. (1995). *Análise crítica de dicionários escolares bilíngües espanhol-português: uma reflexão teórica e prática*. Tese de doutorado. Assis/SP: Universidade Estadual Paulista.
- AMATI MEHLER, J. et alii. (1993). *The Babel of the unconscious. Mother Tongue and Foreign Languages in the Psychoanalytic Dimension*. (Trad. por Jill Whitelaw-Cucco.) USA: International Universities Press, Inc. (Original em italiano: *La Babele Dell'Inconsicio: Língua Madre e lingue straniere nella dimensione psicoanalítica*. Milão: Raffaello Cortina Editore, 1990.)
- ANDRADE, M. de. (1972). *O empalhador de passarinho*. São Paulo: Martins Editora e Instituto Nacional do Livro/MEC.
- ANDRADE, O. de. (1990). *A utopia antropofágica*. São Paulo: Globo.
- Anuario brasileño de estudios hispánicos. Suplemento: El hispanismo en Brasil*. (2000). Brasília: Embajada de España en Brasil. Consejería de Educación y Ciencia, ed.
- ARROJO, R. (1993). *Tradução, desconstrução e psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago.
- AUTHIER-REVUZ J. (1982). Hétérogénéité montréalaise et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. In: *Drlav*, Paris, n. 26.
- BACALARSKI, M.C. (1996). O ensino da língua estrangeira na rede pública: disciplina ou atividade? In: *Anais do IV Encontro de Professores de Línguas e Literaturas Estrangeiras*. Assis: Unesp, vol. 1, seq. "Mesas-redondas", p. 37-39.
- BACHELARD, G. (1996). *O novo espírito científico*. (Trad. por António José Pinto Ribeiro). Lisboa: Edições 70. (Original em francês: *Le nouvel esprit scientifique*. Presses Universitaires de France, 1934.)
- BAJTIN, M.M. (1974). *La cultura popular en la Edad Media y Renacimiento*. (Trad. por Julio Forcat e César Conroy.) Barcelona: Barral Editores S.A. (Original em russo: Editorial Literatura, 1965 e Mezkhkniga, 1971.)

- _____. (1985). *Estética de la creación verbal*. (Trad. por Tatiana Bubnova.) México: Siglo Veintiuno, 2ª ed. (Original em russo: Izdatel'stvo "iskusstvo", 1979).
- BARRIOS, G. et alii. (1982). *Diagnóstico lingüístico de la región fronteriza uruguayo-brasileña*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.
- BECKER, I. (1984). *Manual de español*. São Paulo: Nobel, 71. ed.
- _____. (1945). *Pequeno dicionário espanhol-português*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- BEHARES, L.E. (1985). *Planificación lingüística y educación en la frontera uruguaya con Brasil*. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño. OEA, p. 8-10.
- BENJAMIN, W. (1969). The task of the translator. An introduction to the translation of Baudelaire's tableaux parisiens. In: Arendt, H. (ed.) *Illuminations*. (Trad. por Hany Zohn.) New York: Schocken Books.
- BORGES, L.C. e HORTA NUNES, J. (1998). La langue générale et la grammatisation des langues indiennes. In: *Langages*. Paris, n. 130, p. 52-67.
- BOSI, A. (1995). *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 3. ed.
- BRATOSEVICH, N. e RODRÍGUEZ, S. (1983). *Expresión oral y escrita. Métodos para primaria y secundaria*. Buenos Aires: Guadalupe, 5ª ed.
- BUARQUE DE HOLANDA, S. (1996). *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2. imp.
- BUARQUE DE HOLANDA FERREIRA, A. (1986). *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2. ed.
- BUENO, W. (1992). *Mar paraguayo*. São Paulo: Iluminuras e Secretaria do Estado da Cultura do Paraná.
- CALLIGARIS, C. (1996). *Hello Brasil! Notas de um psicanalista europeu viajando ao Brasil*. São Paulo: Escuta, 4ª ed.
- CÂMARA, M. (1977). *Introdução às línguas indígenas brasileiras*. Rio de Janeiro: MC.
- CAMPOS, H. de. (1990). Uma Poética da Radicalidade. In: Andrade, O. de, *Pau-Brasil*. São Paulo: Editora Globo, p. 7-53.
- _____. (1995). O afreudisíaco Lacan na galáxia de Lalíngua (Freud, Lacan e a escritura). In: Cesarotto, O. *Idéias de Lacan*. São Paulo: Iluminuras, p. 175-95.

- CANDIDO, A. (1977). O francês instrumento de desenvolvimento. In Candido, A., Caroni, I. e Launay, M. *O Francês Instrumental: a experiência da Universidade de São Paulo*. São Paulo: Hemus, p. 9-17.
- _____. (1993). *Recortes*. São Paulo: Companhia das Letras.
- CARVALHO M. C. e DIAS CARNEIRO, A. (1969). *Gramática da língua espanhola. Antologia e exercícios*. Rio de Janeiro: FENAME.
- CASTRO VIUDEZ, F, et alii. (1995). *Ven. Español lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 7ª ed., v. 1.
- CELADA, M.T. (1995). Um programa de espanhol na TV brasileira. Série em três capítulos. In: *Alfa*, São Paulo, v. 39, p. 175-194.
- _____. (1997). Un equívoco histórico. In: *Cuadernos hispanoamericanos*. Monográfico: Español/portugués: diálogos. Madrid, n. 570, p. 30-44.
- _____. (2000). Actualidad y memoria del español en Brasil. In: *Comunica*. <http://w.w.w.comunica.es>, Programa informativo: Unidad y diversidad, 12-07-00.
- _____. et alii. (1994). "Nuestro viaje con el español." In: *Revista de la APEESP*, São Paulo, n. 6.
- _____. e MAIA GONZÁLEZ, N. (2002). El español en Brasil: un intento de captar el orden de la experiencia. In: Sedycias, J. e Salinas, A. (orgs.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e perspectivas futuras*. (em preparação.)
- CESAROTTO, O. (1996). *No olho do Outro. "O homen da areia" segundo Hoffmann, Freud e Gaiman*. São Paulo: Iluminuras.
- _____. (1998). *Gira Gira. O lunfardo como língua paterna dos argentinos*. Tese de doutorado. São Paulo: PUC.
- CHAGAS, V. (1979). *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo: Editora Nacional, 3. ed.
- CHAMBERS, I. (1995). *Migración, cultura, identidad*. (Trad. por Marta Eguía.) Buenos Aires: Amorrortu. (Original em inglês: *Mygrancy, culture, identity*. Londres, EEUU e Canadá: Routledge, 1994.)
- COBAS, C. et alii. (1987). *Introducción para una lectura de Jacques Lacan*. Buenos Aires: Tekné.
- CORACINI, M.J.R.F. (1998). Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: *Letras & Letras*, vol. 14/1.

- CORRÊA, M.L.G. (1997). *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. Tese de Doutorado. Unicamp/IEL.
- _____. (2001). Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português. In: Signorini, I. (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, p. 135-166.
- COURTINE, J.J. (1982). Définition d'orientations théoriques et construction de procédures en analyse de discours. *Philosophiques*. Paris, 2, vol. IX.
- _____. (1984). La meilleure des langues. In: Auroux, S. et alii. (dir.) *La linguistique fantastique*. Paris: Denoël.
- CULIOLI, A. (1990). La négation: marqueurs et opérations. In: *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*. Paris: Ophrys, 1990, v. 1, p. 91-113.
- CUNHA, C. (1979). Linguagem e condição social no Brasil. In: *Revista de Letras*. Universidade Federal do Ceará, vol. 1, n. 3, p. 72-3.
- DA COSTA VIEIRA, M.A. (1996). O ensino da literatura espanhola na Universidade de São Paulo. In: *Anais do IV Encontro de Professores de Línguas e Literaturas Estrangeiras*. Assis: Unesp, v. 1, seq. "Grupos de debates", p. 113-7.
- Datos y cifras. Informe sobre la enseñanza del español en Brasil*. (1998). Brasília: Consejería de Educación y ciencia en Brasil de la Embajada de España.
- DELEUZE G. (1996). *Conversações*. (Trad. por Peter Pál Pelbart.) Rio de Janeiro: Editora 34, 1. imp. (Original em francês: *Pourparles*. Paris: Minuit, 1990.)
- _____. (1997). "A literatura e a vida." In: _____. *Crítica e clínica*. Traduzido por Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1. ed., p. 11-16.
- _____ e GUATTARI, F. (1977). "O que é uma literatura menor?" In: *Kafka. Por uma literatura menor*. (Trad. por Júlio Castañon Guimarães.) Rio de Janeiro: Imago. (Original em francês: *Kafka. Pour une littérature mineure*. Paris: Editions de Minuit, 1975.)
- DELEUZE, G. e PARNET, C. (1980). *Diálogos*. (Trad. por José Vázquez.) Valencia: Pre-textos. (Original em francês: *Dialogues*. Paris: Flammarion, 1977.)
- DOS SANTOS C. RODRIGUES, F. (2001). Relatório das atividades de pós-graduação para exame de qualificação em nível de mestrado. São Paulo: USP/Área de "Língua espanhola e literaturas espanhola e hispano-americana".
- DUBOIS, J. et alii. (1986). *Diccionario de Lingüística*. (Trad. por Inés Ortega,

- Antonio Domínguez e Alicia Yllera.) Madri: Alianza, 2ª. reimp. (Original em francês: *Dictionnaire de Linguistique*. Larousse, 1973.)
- DUCROT, O. (1987). *O dizer e o dito*. (Trad. por E. Guimarães.) Campinas: Pontes. (Original em francês: *Le dire et le dit*. 1984.)
- ELIAS, N. (1989). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. (Trad. por Ramón García Cotarelo.) México: Fondo de Cultura Económica, 2ª. ed. (Original em alemão: *Über den Process der Zivilisation. Sociogenetische und psychogenetische Untersuchungen*. 1979.)
- ELIZAINCÍN, A., e BEHARES, L. (1981). La variabilidad morfosintáctica de los dialectos portugueses del Uruguay. In: *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, XXXI, 1, p. 401-417.
- ELIZAINCÍN, A., BEHARES, L. E. e BARRIOS, G. (1987). “*Nos falemo brasileiro*.” *Dialectos portugueses en Uruguay*. Montevideo: Amesur.
- FANJUL, A.P. (1996). Aprendizagem e representações de português em Buenos Aires: um olhar sociolinguístico. (Inédito.)
- _____. (2000). *O próprio e o alheio: evidência da não-transparência da língua*. In: Valencise Gregolin M do R. (org.) *Filigranas do discurso: as vozes da história*. Araraquara: Laboratório Editorial da FCL, p. 155-74.
- _____. (2002). *Deslocando a proximidade. Discursividade no contato português-espanhol*. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade Estadual Paulista-Campus de Araraquara.
- FERNANDES, F. (1997). *Dicionário de Sinônimos e Antônimos da língua portuguesa*. São Paulo: Globo, 36ª ed., rev. e amp. por Celso Luft.
- FIGUEREIDO, L.C. (1998). A questão da alteridade nos processos de subjetivação e o tema do estrangeiro. In: Koltai, C. (org.) *O estrangeiro*. São Paulo: Escuta/FAPESP, p. 61-75.
- FOSTER, D. W. (1997). La política de las traducciones del español en los Estados Unidos. In: Bradford, L. (comp.) *Traducción como cultura*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- FOUCAULT M. (1972). *La arqueologia del saber*. Petrópolis: Vozes. (Original francês: *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard, 1969.)
- FRANZONI, P. (1992). *Nos Bastidores da Comunicação autêntica. Uma reflexão em lingüística aplicada*. Campinas: Unicamp.

- FREGE, G. (1978). "Sobre o sentido e a referência". In: *Lógica e filosofia da linguagem*. Trad. por Paulo Alcoforado. São Paulo: Cultrix e Edusp.
- GADET, F. (1981). *Trincher la langue*. In: Conein B. et al. *Matérialités discursives*. Presses Universitaires de Lille.
- ____ e PÊCHEUX, M. (1984). *La lengua de nunca acabar*. (Trad. por Beatriz Job.) México: Fondo de Cultura Económica. (Original francés: *La langue introuvable*. 1981)
- GALLO, S.L. (1992). *Discurso da escrita e ensino*. Campinas: Editora da Unicamp.
- GALVES, CH. (1983). Algumas diferenças entre o português de Portugal e o português do Brasil e a teoria de regência e vinculação. In: *Anais do Congresso sobre a situação atual da língua portuguesa no mundo*. Lisboa.
- ____. (1984). Pronomes e categorias vazias em português do Brasil. In: *Cadernos de estudos lingüístico*. Campinas: Unicamp/IEL, 7, p. 107-136.
- ____. (1986a). Aluga(-se) casas: um problema de sintaxe portuguesa na teoria da regência e vinculação. In: *Preedição*, 2.
- ____. (1986b). A interpretação "reflexiva" do pronome no português do Brasil. In: *D.E.L.T.A.* São Paulo: EDUC, 2(2), ago., p. 249-264.
- ____. (2001). *Ensaio sobre as gramáticas do português*. Campinas: Editora da Unicamp.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo. (Ed. brasileira: *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. (Trad. por Maurício Santana Dias e Javier Rapp.) Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.)
- ____. (coord.) (1996). *Culturas en globalización. América-Latina-Europa-Estados Unidos: libre comercio e integración*. Caracas: Seminario de Estudios de la Cultura/Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/Editorial Nueva Sociedad.
- GERMAIN, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE international.
- GOBARD, H. (1972). De la véhicularité de la langue anglaise (de l'anglais langue étrangère à l'anglais naturalisé). In: *Les Langues Modernes*, jan., p. 59-66.
- GONZÁLEZ, M. M. (1994). Línguas e Literaturas Espanhola e Hispano-Americanas. In: *Estudos Avançados*, n. 22, p. 453-56.

- _____. (2001). *El Hispanismo en Brasil*. (cópia mimeo.)
- GORENDER, J. (1987). *Combate nas trevas*. São Paulo: Ática.
- GREENBLAT, S. (1996). Linguagem do rapto. In: *Possessões maravilhosas. O deslumbramento do Novo Mundo*. (Trad. por Gilson César Cardoso de Souza.) São Paulo: Edusp. (Original em inglês: *Marvelous possessions: the wonder of the New World*.)
- GUIMARÃES, E. (1987). *Texto e argumentação. Um estudo de conjunções do português*. Campinas: Pontes.
- _____. (1989). Enunciação e história. In: _____. (org.) *História e sentido na linguagem*. São Paulo: Pontes.
- _____. (1998). Interdiscurso, textualidade e argumentação. In: *Signo & Seña*, 9, 427-36.
- _____. (2000). Sentido e acontecimento – um estudo do nome próprio de pessoa. In: *Gragoatá*, Niterói, n. 8, p. 69-87.
- _____. (2002). *Semântica do acontecimento*. Campinas: Pontes.
- GUTIÉRREZ BOTTARO, E. (2001). “El entreberado, esa língua que inbentemo aqui.” El continuo lingüístico en la zona fronteriza de Brasil y Uruguay ¿un caso de interlengua?. In: Trouche e Freitas Reis (orgs.). *Hispanismo 2000*. Brasília: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte – Embajada de España, p. 288-294.
- HAROCHE, C. (1992). *Fazer dizer, querer dizer*. (Trad. por Eni Pulcinelli Orlandi com a colaboração de Freda Indursky e Marise Manoel.) São Paulo: Hucitec. (Original em francês: *Faire dire, vouloir dire*. Presses Universitaires de Lille, 1984.)
- HENRY, P. (1992). *A ferramenta imperfeita. Língua, sujeito e discurso*. (Trad. por Maria Fausta Pereira de Castro.) Campinas: Editora da Unicamp. (Original em francês: *Le mauvais outil: langue, sujet et discours*. Paris: Klincksieck.
- HOBSBAWM, E. (1995). *Era dos extremos. O breve século XX. 1914-1991*. (Trad. por Marcos Santarrita.) São Paulo: Companhia das Letras. (Original em inglês: *Age of extremes. The short twentieth century: 1914-1991*. Random House Inc., 1994.)
- HOUAISS, A. (1988). *O português no Brasil*. Rio de Janeiro: Unibrade, 2º ed.
- INDURSKY, F. (1997). *A fala dos quartéis e as outras vozes*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

- INDURSKY, F. e LEANDRO FERREIRA, M.C. (orgs.). (1999). *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto.
- KATO, M. e TARALLO, F. (1986). Anything YOU can do in Brazilian Portuguese. In: Jaegli, O. e Silva-Corvalan, C. (eds.). *Studies in Romance Linguistic*. Dordrecht, p. 343-358.
- KELLERMAN, E. (1979). Transfer and not transfer: where are we now? In: *Studies in second language acquisition*, 2:1, p. 37-58.
- KERMODE, F. (1983). *El sentido de un final. Estudios sobre la teoría de la ficción*. Trad. por Lucrecia Moreno de Sáenz. Barcelona: Gedisa. (Original em inglês: *The Sense of an Ending*. Oxford University Press, 1966/7.)
- KULIKOWSKI, M.Z.M. e MAIA GONZÁLEZ, N.T. (1999). Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. In: *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, 9, p. 11-19.
- KUSCH, R. (1953). *La seducción de la barbarie. Análisis herético de un continente mestizo*. Buenos Aires: Raigal.
- LACAN, J. (1988). A Instância da Letra no Inconsciente ou a Razão desde Freud. In: *Escritos*. São Paulo: Perspectiva, p. 223-59. (Original em francês: *Écrits I*. Paris: Seuil, 1966.)
- LEITE, N.V.DE A. (1995). O que é "língua materna"? In: *Anais do IV Congresso brasileiro de Lingüística Aplicada*. Campinas, p.65-68.
- LE MOS, C.T.G. de. (1978). Coerção e criatividade na produção do discurso escrito em contexto escolar: algumas reflexões. In: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadora de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau*. São Paulo: SE/CENP, v. 3, p. 44-56.
- _____. (1994). A Função e o Destino da Palavra Alheia: três momentos da reflexão de Bakhtin. In: Barros, D.L.P. y Fiorin, J.L. (orgs.) *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*. São Paulo: Edusp, p. 37-43.
- _____. (1995). Língua e discurso na teorização sobre aquisição da linguagem. In: *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 30, n. 4, p. 9-28.

_____. (1998). Interrelações entre a lingüística e outras ciências. In: *Boletim da Abralim*, n. 22, p. 20-32.

Línguas e instrumentos lingüísticos. (1998). Campinas: Pontes, n. 1, jan-jun.

LORENZO, E. (1980). Sobre el talante y el semblante de la lengua española. In: _____. *El español y otras lenguas*. Madrid: SGEL.

MAIA GONZÁLEZ, N. T. (1992). ¿Y qué hacemos con el portuñol? O duela a quien duela, viva la Cueca-Cuela. In: *Revista de la APEESP*, São Paulo, n. 4, jul/dic, p. 16-22.

_____. (1994). -*Cadê o pronome? -O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos*. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo/FFLCH.

_____. (1996). O ensino da língua estrangeira na rede pública: disciplina ou atividade? In: *Anais do IV Encontro de Professores de Línguas e Literaturas Estrangeiras*. Assis: Unesp, vol. 1, seç. "Mesas-redondas", p. 40-43.

_____. (1998). Pero ¿Qué gramática es ésta? Los sujetos pronominales y los clíticos en la interlengua de brasileños adultos aprendices de español/LE. In *Rilce*, 14.2, p. 243-63.

_____. (2000). La lengua española en Brasil. La lengua española para los brasileños. In: *Comunica*. <http://w.w.w.comunica.es>, Programa informativo: Unidad y diversidad, 12-07-00.

MANNONI, O. (1982). *Un comienzo que no termina. Transferencia, interpretación, teoría*. Trad. por Jorge Lovisoló. Buenos Aires: Paidós. (Original em francês: *Un commencement qui n'en finit pas. Transfert, interprétation, théorie*. Paris: Éditions du Seuil, Le Champ Freudien, 1980.)

_____. (1990). La elipse y la barra. In: *La otra escena. Claves de lo imaginario*. (Trad. por Matilde Horne.) Buenos Aires: Amorrortu, p. 28-57, 2ª reimp. (Original em francês: *Clefs pour l'imaginaire ou l'autre scène*. Paris: Seuil, 1969.)

MATAMORO, B. (1998). América en la torre de Babel. *Cuadernos de Recienvenido*. São Paulo, DLM-FFLCH/USP, n. 7.

MATTOSO CAMARA JR., J. (1965). *Introdução às línguas indígenas brasileiras*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 2ª ed. revista.

- MELMAN, CH. (1992). *Imigrantes. Incidências Subjetivas das Mudanças de Língua e País*. (Trad. por Rosane Pereira.) São Paulo: Escuta.
- MILNER, J-C. (1982). *Ordres et raisons de langue*. Paris: Seuil.
- _____. (1987). *El amor por la lengua*. (Trad. por Armando Sercovich.) Buenos Aires: Nueva imagen, 1ª reed. em espanhol. (Original em francês: *L'amour de la langue*, Paris: Seuil, 1978).
- _____. (1989). *Introduction à une science du langage*. Paris: Seuil.
- MIRA MATEUS, M.H. et alii. (1983). *Gramática da língua portuguesa*. Oimbra: Livraria Almedina.
- MONÉGAL, E.R. (1978). *Mário de Andrade/Borges. Um diálogo dos anos 20*. (Traduzido por Maria Augusta da Costa Vieira Helene.) São Paulo: Perspectiva.
- MORSE, R. (1990). A linguagem na América. In: _____. *A volta de McLuhanaíma. Cinco estudos solenes e uma brincadeira séria*. São Paulo: Companhia das Letras, p. 23-86.
- NASCENTES, A. (1934). *Gramática da língua espanhola para uso de brasileiros*. Rio de Janeiro: Pimenta de Mello, 3ª ed.
- _____. (1939). *Estudos filológicos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- _____. (1965). *O idioma Nacional*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica.
- ORLANDI, E. (1983). *A linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso*. São Paulo: Brasiliense.
- _____. (1988). In: *Discurso e leitura*. Campinas: Editora da Unicamp / Cortez.
- _____. (1990). *Terra à vista. Discurso do confronto: velho e novo mundo*. Campinas: Cortez/Unicamp.
- _____. (1992). *As formas do silêncio. No movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da Unicamp.
- _____. (org.). (1994). A língua brasileira. In: *Trabalhos em lingüística aplicada*, n. 23, p. 29-36.
- _____. (1996). *Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Rio de Janeiro: Vozes.
- _____. (1997). O estado, a gramática, a autoria. In: *Relatos* (Publicação do Projeto

História das Idéias Lingüísticas: construção de um saber metalingüístico e a constituição da língua nacional.). Unicamp, n. 4, p. 5-12.

- _____. (2000). *Análise do discurso. Princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes.
- _____. (2001). *Discurso e texto. Formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes.
- _____. (2002). *Língua e conhecimento lingüístico*. São Paulo: Cortez.
- _____. (org.). (1988). *Política lingüística na América Latina*. Campinas: Pontes.
- _____. (org.). (1993). *Discurso fundador. A formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas: Pontes.
- _____. (org.). (2001a). *Cidade atravessada. Os sentidos públicos no espaço urbano*. Campinas: Pontes/Labeurb/CNPq.
- _____. (org.). (2001b). *História das idéias lingüísticas. Construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional*. Cáceres (MG): Pontes/Unemat.
- _____ e GUIMARÃES, E. (orgs.) (1996). *Língua e cidadania. O português no Brasil*. Pontes: Campinas.
- PAES DE ALMEIDA, J.C. (org.) (1995). *Português para estrangeiros. Interface com o espanhol*. Campinas: Pontes.
- PAYER, M.O. (1999). *Memória da língua. Imigração e nacionalidade*. Tese de doutorado. Campinas: IEL/Unicamp.
- PÊCHEUX, M. (1980). Remontémons de Foucault a Spinoza. (Trad. por Miguel Rodríguez.) (In: MONTEFORTE TOLEDO, M. *El discurso político*. México: UNAM/Nueva imagen, p. 181-199.
- _____. (1988). *Semântica e discurso. Uma Crítica à Afirmação do Óbvio*. (Trad. por Eni P. Orlandi, Lourenço Ch. Jurado Filho, Manoel L. Gonçalves Corrêa e Silvana Serrani.) Campinas: Editora da Unicamp. (Original em francês: *Les vérités de la Palice*. 1975)
- _____. (1990a). Análise automática do discurso. (AAD-69) (Trad. por Eni P. de Orlandi.) In: Gadet, F. e Hak, T. *Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, p. 61-161. (Original em francês: *Analyse Automatique du Discours*. Dunod, 1969.)
- _____. (1990b). *O discurso. Estrutura ou acontecimento*. (Trad. por Eni Orlandi.)

- Campinas: Pontes. (Ed. inglesa: Discourse: Structure or Event? In: Nelson, C. & Grossberg, L. [eds.] *Marxism and the interpretation of culture*. Illinois University Press, 1988.)
- PEREIRA DE CASTRO, M.F. (1998). Língua materna: palavra e silêncio na aquisição da linguagem. In: Junqueira Filho, L.C.U. (org.). *Silêncios e luzes. Sobre a experiência psíquica do vazio e da forma*. São Paulo: Casa do psicólogo, p. 247-57.
- _____. (2000). Memorial para reclassificação por Mérito (MS-5). Campinas: Departamento de Lingüística/IEL/UNICAMP.
- PERLONGHER, N. (1994). *Lamê*. Campinas: Editora da Unicamp.
- PIMENTEL PINTO, E. (1990). *A Gramatiquinha de Mário de Andrade. Texto e contexto*. São Paulo: Livraria Duas Cidades.
- QUINTANS SEBOLD, M.M. (1998). A produção editorial para o ensino/aprendizagem de espanhol le no Brasil. In: *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, Brasília, n. 8, p. 33-8.
- RAJAGOPALAN, K. (1997). Linguistics and the myth of nativity: Comments on the controversy over “new/non-native Englishes”. *Jornal of Pragmatics*, n. 27, p. 225-31.
- RIBEIRO, M.L.S. (1984). *História da educação brasileira. A organização escolar*. São Paulo: Editora Moraes, 5. ed.
- RINESI et Alii. (1987). Dos mitos fundacionales. (Una reflexión sobre la cuestión militar.)” In: *Los cuadernos de la Comuna*, 2, Rosario.
- ROBERTS, I. e KATO, M. (orgs.). (1993). *Português brasileiro. Uma viagem diacrônica*. Campinas: Editora da Unicamp.
- RODRIGUES, A. (1996). As línguas gerais sul-americanas. In: *Papia*, n. 4(2), p. 6-18.
- ROLNIK, S. (1998). Subjetividade antropofágica. In: *Arte contemporânea Brasileira: Um e/entre Outros*. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo.
- SAER, J.J. (1982). “El intérprete”. In: *La mayor*. Buenos Aires: CEAL.
- SALVADOR, G. (1993). *Política lingüística y sentido común*. Madri: Itsmo, 1. reimpr. (primeira edição: 1992.)
- SAVIANI, D. (1987). *Política e Educação no Brasil. O papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. São Paulo: Cortez / Autores Associados.

- _____. (1999). *Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação*. Campinas: Autores Associados, 2^a ed. rev.
- SENNA, J. DE (1988). Literatura brasileira comparada com as literaturas da Hispano-América. In: _____. *Estudos de Cultura e Literatura Brasileira*. Lisboa: Mécia de Sena e Edições 70.
- SERRANI, S. (1993). *A linguagem na pesquisa sociocultural. Um estudo da repetição na discursividade*. Campinas: Editora da Unicamp.
- SERRANI-INFANTE, S. (1994). Análise de ressonâncias discursivas em micro-cenas para estudo da identidade lingüístico-cultural. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 24, jul-dic, p. 79-90.
- _____. (1997a). Diversidade e alteridade na enunciação em línguas próximas. *Revista Letras*, Porto Alegre, n. 4, p. 11-17.
- _____. (1997b). Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. In: *D.E.L.T.A.*, vol. 13, núm. 1, p. 63-81).
- _____. (1998). Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA. In: Signorini, I. e Cavalcanti, M. (orgs.) *Lingüística Aplicada e transdisciplinariedade*. Campinas: Mercado de letras, p. 143-167.
- SHARWOOD SMITH, M. (1988). L2 acquisition: logical problems and empirical solutions. In: Pankhurst et alii. (eds.). *Learnability and second language acquisition*. Dordrecht: Kluwer, p. 173-198.
- SCHWARTZ, J. (1993). Abaixo Tordesilhas! *Estudos Avançados*, São Paulo, n. 7 (17), p. 185-200.
- _____. (1995a). Lenguajes utópicos. 'Nwestra ortografia bangwardista': tradición y ruptura en los proyectos lingüísticos de los años veinte. In: Pizarro, A. (org.) *Palavra, Literatura e Cultura. Vanguarda e Modernidade*. São Paulo: Memorial/Editora da Unicamp, v. 3.
- _____. (1995b). *Vanguardas Latino-americanas. Polémicas, manifestos e textos críticos*. São Paulo: Iluminuras/Edusp.
- SIGNORINI, I. (org.). (1998). *Língua(gem) e identidade. Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: FAPESP, FAEP/Unicamp, Mercado de Letras.
- TARALLO, F. e ALKMIN, T. (1987). *Falares crioulos. Línguas em contato*. São Paulo: Editora Ática.

Tsé-Tsé. (2000). n. 7/8.

VALMASEDA REGUEIRO, M.A. (1996). O crescimento do comércio exterior: conseqüências para o ensino das línguas estrangeiras. Alguns dados do crescimento do espanhol como língua estrangeira a modo de exemplo. In: *Anais do IV Encontro de Professores de Línguas e Literaturas Estrangeiras*. Assis: Unesp, v. 1, seq. "Grupos de debates", p. 63-68.

VAN EK, J. (1975). *The threshold level*. Strasbourg: Council of Europe.

VITRAL, L. (2001). Língua geral versus língua portuguesa: a influência do "processo civilizatório". In: Mattos e Silva, R.V. (Org.). *Para a história do português brasileiro*. São Paulo: Humanitas/FAPESP, tomo II, p. 303-315.

ZOPPI-FONTANA, M. (1995). O espanhol no espelho. In: *Anais Encontro sobre Políticas Lingüísticas*. Curitiba, Universidade Federal do Paraná e Associação de Universidades Grupo Montevideú, p. 62-65.