

CIRCI NAYAR OLIVEIRA LOURENÇO

**AS FRONTEIRAS DE UM DIZER NUMA FRONTEIRA SINGULAR:
entre o poder e o desejo da língua, as representações das alunas
falantes nativas de língua espanhola**

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

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

Pelotas

2005

AGRADECIMENTO

Agradeço a cada gesto de todas as pessoas que acompanharam mais essa trajetória de minha vida, porém , há sempre aquelas que nos são especiais e, por isso, destaco-as aqui.

À minha mãe e ao meu pai. A todos(as) os(as) colegas, em especial à Ana, pela ajuda nos momentos mais difíceis, à Valesca, pela contagiante sede de conhecimento, à Leila, pelo sorriso farto a cada viagem, às colegas de Santo Ângelo e de Federico, pela alegria que davam às aulas. À minha orientadora, prof^a. Aracy, pela firmeza e, ao mesmo tempo, grande capacidade de compreensão.

Aos(às) professores(as) do mestrado sempre tão dedicados(as) e competentes.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo *estudar as representações que alunas falantes nativas de língua espanhola têm do processo ensino-aprendizagem de espanhol, agenciado por professoras falantes nativas de língua portuguesa, na região da fronteira Livramento e Rivera*. O corpus utilizado nesta pesquisa foi organizado a partir de um questionário realizado com sete alunas falantes nativas de língua espanhola, na URCAMP (Universidade da Região da Campanha). Por meio da observação de determinadas marcas lingüísticas detectadas no intradiscurso, especialmente o uso do tempo futuro do pretérito e dos verbos “dever” e “preferir”, foi possível acessar as representações das alunas e vinculá-las a uma FD nacionalista. As falantes nativas mostraram-se divididas entre duas posições-sujeito, ora de donas da língua, ora de sujeitos desejantes da língua. Como donas da língua, elas apresentaram uma postura de proteger a cultura e a nação da ameaça de desterritorialização, própria do mundo globalizado, nesse contexto de dispersão do idioma espanhol pelo Brasil. Enquanto sujeitos-desejantes, elas vivenciaram um estranhamento em relação à sua língua e travaram uma luta, em sala de aula, pela posse da língua.

Palavras-chave: discurso; representações; língua espanhola.

RESUMEN

Este trabajo presenta como objetivo *estudiar las representaciones que las alumnas hablantes nativas de lengua española tienen de la enseñanza de español ministrada por profesoras hablantes nativas de lengua portuguesa*. La investigación transcurrió a partir de un cuestionario hecho a siete alumnas hablantes nativas de lengua española de la URCAMP (Universidade da Região da Campanha). A través de la observación de determinadas marcas lingüísticas, detectadas en el intradiscurso, especialmente del uso del potencial simple/imperfecto y de los verbos “deber” y “preferir”, fue posible verificar las representaciones de las alumnas y relacionarlas a una FD nacionalista. Las hablantes nativas de lengua española se encuentran divididas entre dos posiciones, por veces de dueñas de la lengua y otras veces como deseantes de esa lengua. Como dueñas de la lengua, ellas intentan protegerla de la amenaza de desterritorialización propia del mundo globalizado, en ese contexto de dispersión del idioma español en Brasil. Como sujetos deseantes, ellas se sienten extranjeras en su propia lengua y luchan, en sala de clase, para poseerla.

Palabras clave: discurso; representaciones; lengua española.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	06
1 O QUE DIZ RESPEITO AO SUJEITO E À IDEOLOGIA	11
1.1 O Sujeito	12
1.2 A Ideologia	14
1.3 A Língua.....	17
1.3.1 Língua Nacional x Língua Estrangeira	19
1.4 O Sentido e a Historicidade.....	21
1.4.1 A Interpretação e o Sentido	22
1.4.2 A Historicidade que não é História	24
1.5 O Interdiscurso.....	25
1.6 O Poder e o Desejo.....	28
1.6.1 O poder	29
1.6.2 O desejo.....	32
1.7 As Formações Discursivas.....	34
1.8 As Representações.....	36
2 O LUGAR, O ENSINO E O FALANTE.....	39
2.1 O Lugar	39
2.2 O Ensino aprendizagem de LE: uma reflexão.....	43
2.2.1 O Falante Nativo	45
2.2.2 A Identidade.....	46
3 A CAMINHO DAS ANÁLISES	49
3.1 A Metodologia	49
4 AS REPRESENTAÇÕES DAS ALUNAS FALANTES NATIVAS DE LE.....	53
4.1 A Língua como, contraditoriamente, unívoca e transitória	55
4.2 A Cultura Uruguaia como elemento a ser privilegiado no espaço de sala de aula de língua espanhola	63
4.3 A língua ensinada pelas falantes nativas como a língua do estranhamento	70
4.4 SDR N° 5.....	70
4.5 O falante nativo enquanto falante ideal	75
4.6 SDR N° 7.....	75
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82
ANEXOS	86

INTRODUÇÃO

Há mais ou menos cinco anos atrás, iniciei um trabalho com a disciplina de Língua Espanhola, na URCAMP (Universidade da Região da Campanha), no curso de Licenciatura em Letras. Essa foi praticamente a minha primeira experiência com a disciplina, já que só havia trabalhado por alguns meses com a Língua Espanhola no ensino fundamental e na educação infantil. Não posso dizer que tenha sido um bom começo, pois aliado aos problemas de ser o espanhol um idioma recentemente inserido nos currículos da rede de ensino brasileira e ao fato de estar iniciando a atividade de ministrar aulas num curso que tem a grande responsabilidade de formar professores, surgiu a necessidade de dar aulas para uruguayas falantes nativas de língua espanhola. Algumas e não poucas questões daí advieram, tais como: o que trabalhar? Como inseri-las no processo? As turmas, antecipadamente, já se dispunham de forma a ficarem as alunas uruguayas e as mais fluentes de um lado, enquanto que do outro lado da sala, encontravam-se aquelas com menos experiência em relação à língua espanhola.

As alunas falantes nativas, com o intuito de ajudar, formaram praticamente um grupo de “controle de qualidade” do desempenho lingüístico das colegas. À primeira vista, tinha-se a impressão de que elas consideravam as primeiras tentativas de inserção das colegas à aprendizagem da língua espanhola uma agressão ao seu idioma nacional. A essa ação houve, obviamente, uma reação por

parte das alunas que não eram falantes nativas desse idioma, qual seja, a de rejeitar as alunas falantes nativas do espanhol. Estas se sentiram excluídas do processo e, decorrente de tal atitude, notei a necessidade de lançar um olhar mais detalhado sobre a situação. Foi nessa perspectiva que trabalhei com o tema *As representações que alunas falantes nativas de língua espanhola têm do processo ensino-aprendizagem agenciado por professoras falantes nativas de língua portuguesa.*

Outro fator que impulsionou a realização deste trabalho diz respeito ao fato de, atualmente, ser de extrema importância pesquisar os fenômenos relacionados ao ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil. Nos anos 90, com a tentativa de formação do bloco político-econômico constituído de países da América Latina, o Mercosul, surgiu o interesse de estender essa integração também culturalmente. Em decorrência disso, originou-se o interesse e a necessidade dos brasileiros de conhecerem a língua espanhola. Tal processo estimulou a abertura de vários cursos de Letras/habilitação em Língua Espanhola. Por se tratar de fato novo no Brasil, não havia e ainda não há pesquisas suficientes nessa área, insuficiência que se torna mais relevante quando o ensino desse idioma é desenvolvido nas zonas de fronteira. Por essa razão, reafirmo a extrema importância do desenvolvimento de pesquisas relacionadas aos fenômenos que envolvem o ensino de espanhol como língua estrangeira, atualmente, em nosso país, tais como o focalizado no presente trabalho em que falantes nativas de língua portuguesa dão aulas para falantes nativas de língua espanhola. Convém, então, verificar, mais especificamente, como essa prática vem ocorrendo nas regiões cujas fronteiras geográficas, culturais e, conseqüentemente, lingüísticas são evidentes.

Para isso, utilizei o referencial teórico da AD (Análise do Discurso de Linha Francesa), na perspectiva de Michel Pêcheux. Nesse referencial o sujeito não é visto como dono do dizer, mas é um sujeito histórico, interpelado por uma ideologia. Essa visão de sujeito é a que mais se compatibiliza com a forma que concebemos o aprendiz de língua estrangeira (LE), já que este está atrelado a saberes próprios de sua língua materna (LM) e de sua cultura. Daí a dificuldade de transitar por diferentes idiomas, pois isso se traduz em transitar por diferentes formações imaginárias. A complexidade do processo de aprendizagem de LE se dá justamente, porque é necessário desvincular-se dos saberes próprios da cultura da LM para filiar-se a saberes da cultura da LE.

As questões que norteiam este trabalho constam a seguir:

- a) Que posições-sujeito assumem as alunas falantes nativas do espanhol que, contraditoriamente, possuem a autoridade que lhes é conferida pelo domínio da língua e, ao mesmo tempo, encontram-se desprovidas da autoridade de professoras?
- a) Que representações as alunas falantes nativas têm do processo ensino-aprendizagem de língua espanhola, como LE, agenciado por professoras falantes nativas de língua portuguesa?
- b) A que FD se relaciona(m) as representações das alunas falantes nativas de língua espanhola?

Organizei o trabalho em quatro capítulos, acrescidos das considerações finais, conforme o que segue: O primeiro capítulo diz respeito aos conceitos ligados à AD (Análise do Discurso de Linha Francesa), conforme veremos: a) o sujeito –

busquei esse conceito em Althusser e Pêcheux, relacionando-o à ideologia e à teoria dos esquecimentos; b) a ideologia – parti do conceito de ideologia relacionado à luta de classes para, depois, desvinculá-lo dessa idéia, já que se trata de um processo que determina as práticas dos indivíduos, assujeitando-os, independentemente das classes sociais; c) a língua – retomei a definição de Saussure que a considera como estrutura e, em seguida, associei-a à AD, que a concebe como estrutura e acontecimento; d) o sentido – considerei que se encontra diretamente ligado à idéia de língua e de ideologia, ou seja, só pode ser determinado a partir de sua vinculação a determinadas formações ideológicas; e) o interdiscurso – referi tal noção à historicidade da língua, ao que lhe é exterior, à constituição dos sentidos e do discurso a partir de um eixo vertical; f) o poder – destaquei-o como transitório e exercido por intermédio da linguagem; g) o desejo – sustentei a idéia de haver sempre um sujeito desejante, pois sempre há a falta e o desejo é a constante busca do que não se tem; h) formações discursivas – parti da hipótese de que há saberes que podem ou não serem ditos de acordo com determinada formação ideológica; i) representações – tomei-as como um conjunto do imaginário pertencente a uma classe ou a um grupo social.

No segundo capítulo, tentei resgatar alguns conceitos que não são específicos da AD, mas que são importantes para este trabalho. São eles: a) o lugar (espaço geográfico) – contextualizei a região onde ocorre o fenômeno que é tema deste trabalho; b) o processo ensino-aprendizagem de LE - reporte-me ao estranhamento que é comum no ensino de LE, devido ao choque de diferentes culturas e diferentes formações imaginárias; c) falante nativo – considerei-o como um falante idealizado por uma comunidade lingüística, como o representante da língua e da cultura de uma determinada nação; d) identidade – pontuei os aspectos

que diferenciam um indivíduo ou uma comunidade dos(das) demais. No terceiro capítulo, concernente à metodologia, descrevi o corpus, os recortes e caracterizei o perfil das entrevistadas. Especifiquei os passos e os procedimentos adotados para a realização da pesquisa, que dizem respeito à deslinearização lingüística e discursiva. Tentei encontrar, na linearidade do dizer, marcas que remetessem a elementos do interdiscurso. Relacionei-os ao aparato teórico da AD. No quarto capítulo, as análises propriamente ditas, tracei o conjunto de representações que compõem, hoje, o imaginário das alunas falantes nativas de língua espanhola. Busquei, na AD, a sustentação teórica para cada observação feita. Por último, dediquei-me a uma análise e reflexão sobre os dados, com base nas questões norteadoras e nos objetivos do trabalho.

1 O QUE DIZ RESPEITO AO SUJEITO E À IDEOLOGIA

Na teoria da enunciação, a subjetividade está diretamente ligada à idéia do “eu”, em que o sujeito é o centro do enunciado, ou seja é o dono e fonte do seu dizer. Na Análise do Discurso (AD), diferentemente, a subjetividade não se concentra no “eu”, mas se faz presente na linguagem, que é resultado de um sujeito interpelado ideologicamente e, portanto, não gerencia o seu dizer. Ao contrário, “ele será determinado tanto pela língua quanto pela história” (cf. ORLANDI & GUIMARÃES, 1988). Segundo tal perspectiva, o sujeito tomará a forma da ideologia que o constitui. Tem-se então a forma-sujeito assumida através de uma identificação do sujeito do discurso com a formação discursiva que o interpela.

Dependendo da relação entre o sujeito do discurso e a forma-sujeito, teremos a posição sujeito, que poderá variar de acordo com os lugares ocupados pelos sujeitos numa determinada formação social. Portanto, podemos afirmar que não há apenas um sujeito, mas sim diferentes posições-sujeito, provenientes de diferentes formações discursivas (FD) e de diferentes formações ideológicas (FI). Em vista disso, podemos também sustentar que há determinação ideológica do sujeito, embora existam espaços possíveis de resistência.

1.1 O SUJEITO

A noção de sujeito, sob a ótica da AD, encontra-se direta e reciprocamente ligada à idéia de ideologia. No entanto, para efeitos de ordem operacional, a reflexão aqui proposta centralizar-se-á, em primeiro lugar, na noção de sujeito para posteriormente focalizar a noção de ideologia, deixando, no entanto, explícitas suas relações.

Para Althusser, “não existe ideologia senão através do sujeito e para sujeitos.” (2001, p.42). Segundo ele, os indivíduos são sempre sujeitos, porque obedecem a um sistema de referências que os constitui como tais. Este fato faz com que a ideologia os interpele. O sujeito da linguagem não é autônomo, dono de seu próprio dizer, mas é interpelado por diferentes formações ideológicas e diferentes formações discursivas, o que o torna um sujeito dividido, clivado. Sendo assim, o sujeito da linguagem não é individual, mas é social, já que é interpelado por outros discursos.

A categoria “sujeito” preexiste a cada indivíduo concreto, porque o sujeito é um lugar social, é uma posição do indivíduo nas relações sociais. O indivíduo torna-se sujeito ao ser interpelado por uma ideologia. Portanto, os conceitos de sujeito e ideologia estão diretamente ligados, pois ao mesmo tempo que um indivíduo se torna sujeito, ele é interpelado ideologicamente.

Althusser ainda afirma que “a estrutura da interpelação dos sujeitos é especular”, ou seja, pressupõe a existência de um sujeito que, concomitantemente, assujeita e é assujeitado. Assim, segundo o autor, são quatro os efeitos imediatos dessa estrutura: “a) a interpelação como sujeito; b) a sujeição ao sujeito; c) o reconhecimento mútuo e auto-reconhecimento dos sujeitos no sujeito; d) o

reconhecimento de que a própria subjetividade é verdadeira” (2001, p.44). A ideologia protege-se mascarando a ilusão de que o sujeito é livre e, livremente, submete-se a ela.

Michel Pêcheux baseia-se na teoria de Althusser sobre o assujeitamento e evidencia que esse fenômeno ocorre pela linguagem. Pêcheux afirma ser o sujeito afetado por dois esquecimentos, denominados esquecimento nº 1 e esquecimento nº 2. O primeiro é de natureza inconsciente e ideológica e por meio dele que o sujeito tem a ilusão de ser a origem do dizer. É considerada como uma zona inacessível ao sujeito e como um lugar constitutivo da subjetividade. De acordo com Teixeira: “o sujeito suprime inconscientemente qualquer elemento que remeta ao exterior de sua FD, instituindo a *ilusão de ser um*, pelo apagamento do fato de que os sentidos não se originam dele” (2000, p.49). O segundo, da ordem da enunciação, pois se refere à escolha parafrástica do dizer, isto é, diz respeito ao fato de o sujeito eleger uma maneira de dizer e não outra. Esse esquecimento não é total, é semi-consciente e, muitas vezes, emerge à superfície do discurso, tornando-se, então, consciente. Para Teixeira:

Pelo *esquecimento nº2*, o sujeito tem a ilusão da realidade de seu pensamento, ilusão da transparência do sentido. Caracterizado por um funcionamento do tipo pré-consciente/ consciente, esse esquecimento é a zona dos *processos enunciativos*, em que o sujeito retoma o seu discurso para explicar a si mesmo o que diz, para formular de modo mais adequado o que pensa. Trata-se da *operação de seleção lingüística* que todo falante faz entre o que é dito e o que deixa de ser dito. No interior da FD que o domina, o falante elege algumas formas e seqüências que se encontram em relação de paráfrase e “esquece”, oculta outras. Esse “esquecimento” dá ao sujeito a ilusão de que o discurso reflete o conhecimento objetivo que ele tem da realidade (2000, p.49).

Como podemos ver, esse esquecimento é da ordem do lingüístico, pois nele é feita a seleção do que será dito dentro de uma determinada FD. Ao eleger uma forma em detrimento de outra, o sujeito tem a ilusão de que a língua é transparente.

Para Pêcheux, é pela linguagem que o sujeito assujeita e é assujeitado a uma ideologia. É nessa ligação direta que o autor estabelece entre o sujeito, a linguagem e a ideologia que reside a diferença entre as suas idéias e as de Althusser, este, preocupando-se mais com a ligação do sujeito com a ideologia, sem se deter na questão da linguagem. Para ele, a linguagem é um instrumento ideológico e, dessa forma, distancia-se da visão tradicional que concebe a língua como um mero instrumento de comunicação e de informação. De acordo com o filósofo, é impossível interpretar um texto como um bloco fechado em si mesmo, mas deve ser analisado como discurso uma vez que possui historicidade, remetendo a dizeres anteriores.

A linguagem só existe a partir do sujeito que a utiliza e a transforma em discurso. Conforme explicita Orlandi: “A linguagem é linguagem porque faz sentido. E a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história” (2000, p.25). O sujeito da linguagem é histórico, dotado de ideologia; portanto, é lícito sustentar-se que a linguagem só faz sentido na história e na ideologia, por isso, é a linguagem que revela o discurso e é na linguagem que se encontra, por intermédio da posição-sujeito, a ideologia.

1.2 A IDEOLOGIA

Para refletir sobre esse tema, partimos de algumas perguntas de Marilena Chauí: “De onde vem o obscurecimento da existência das contradições e dos antagonismos sociais? De onde vem a não percepção da existência das classes sociais, uma das quais vive da exploração e dominação das outras?” (2001, p.57).

De acordo com a autora, a resposta para essas perguntas encontra-se no fenômeno ideologia. Mas, afinal, o que é ideologia?

Para Chauí (2001), a ideologia é um processo que ocorre nas relações sociais entre dominantes e dominados, no qual estes absorvem a ideologia daqueles. Isso ocorre de forma inconsciente, quando as idéias de uma classe social passam a ser verdades universais, ou seja, passam a fazer parte do senso comum. Depois de se encontrarem nesse estágio, elas perpetuam-se de gerações em gerações subseqüentes.

Ainda de acordo com Chauí, a ideologia é produzida em três momentos: inicia como um conjunto de idéias que os pensadores de uma classe em ascensão utilizam; depois, ela passa a fazer parte do senso comum; por último, ela se instaura no poder e nele permanece embora haja mudança no próprio poder. Chauí revela:

Em uma palavra: as idéias universais da ideologia não são uma invenção arbitrária ou diabólica, mas são a conservação de uma universalidade que já foi real num certo momento (quando a classe ascendente realmente representava os interesses de todos os não-dominantes), mas que agora é uma universalidade ilusória (pois a classe dominante tornou-se representante apenas de seus interesses particulares) (2001, p.91).

A ideologia, em determinados momentos, é uma ilusão a serviço de uma classe social, desencadeando nas pessoas a percepção da realidade como algo pronto, acabado e, portanto, impossível de ser transformado. Ela é um contribuinte direto para a manutenção do poder, da exploração e da dominação. Porém, cabe advertir que, para nós, a ideologia não se resume apenas ao obscurantismo, ocultação. Retomemos, pois, uma crítica feita por Orlandi às teorias que associam ideologia à ocultação.

[...] a noção de ideologia sofreu um enorme desgaste em em sua área de origem, a das ciências humanas e sociais. Muitas vezes banalizou-se, esvaziando-se e endureceu-se no sentido de ser “ocultação” da realidade e foi substituída mais recentemente pelo termo “cultura” (2004, p,151).

Conforme observamos, na crítica de Orlandi, a visão tradicional de ideologia a reduz e a limita. Por isso mesmo, teremos o cuidado de a tratar como um objeto de interpretação que revela, por entre os elementos da materialidade lingüística, sentidos ligados à memória do dizer. Orlandi afirma que “é impossível pensar a ideologia sem a interpretação e vice-versa, na perspectiva discursiva” (2004, p. 153).

A ideologia está implícita na organização de cada sociedade, pois ao eleger uma forma de organização em detrimento de outra, há sempre uma clara vinculação com uma determinada formação ideológica. Assim, podemos dizer que os grupos sociais são totalmente regidos ideologicamente, ou seja, assujeitados aos interesses de um ou mais grupos dominantes. É no assujeitamento que se encontram os dois temas discutidos até agora (sujeito e ideologia).

Para Orlandi “a ideologia aparece como um processo de comunicação implícito que determina as práticas (discursivas e outras) dos indivíduos constituídos em sujeito” (1996, p.188). Enfim, a ideologia ultrapassa o mundo das idéias. Ela é materialidade, não é o sentido, mas o que produz sentido. Ainda conforme Orlandi “a ideologia, por sua vez, é interpretação de sentido em certa direção, direção determinada pela relação da linguagem com a história em seus mecanismos imaginários” (2004, p.30). Percebemos nas palavras da autora uma outra dimensão sobre ideologia, a de um movimento que revela sentidos, ao invés de ocultá-los. Segundo ela, a ideologia não é o lugar do consciente, nem objeto de ocultação, mas um instrumento revelador da relação existente entre o sujeito, a língua e a história.

Mediante a inscrição da língua na história temos a ideologia; por isso, ela não serve a uma classe apenas, mas pode expressar diferentes posições-sujeito.

1.3 A LÍNGUA

Na perspectiva saussuriana, a língua é concebida como um sistema de oposições que a torna dual. Saussure distingue a relação língua e fala, sincronia e diacronia, sintagma e paradigma. Para ele: a língua é social, essencial, “é o produto que o indivíduo registra passivamente”, enquanto a fala é secundária, acessório, mais ou menos acidental, é “um ato individual de vontade e inteligência” (1987, p.22). Porém, há uma relação de complementariedade entre ambas, pois, para que se produza a fala, é necessário existir o sistema, que garantirá o mínimo possível de compreensão. A fim de a língua realizar-se e evoluir, faz-se necessária a fala.

A segunda distinção feita pelo autor diz respeito ao fato de que a diacronia, também designada de lingüística evolutiva, discorre sobre o estudo da língua no eixo do tempo. Ela aborda as diferentes transformações do sistema considerando-as de uma época para outra. Já a lingüística sincrônica ou estática contempla, segundo o autor, “tudo quanto se relacione com o aspecto estático da nossa ciência” (1987, p. 96). Ela “se ocupará das relações lógicas e psicológicas que unem os termos coexistentes e que formam sistemas, tais como são percebidos pela consciência coletiva” (1987, p.116). A lingüística sincrônica se ocupa das nuances de uma língua inseridas na sua contemporaneidade. Descreve um estado da língua, ou seja, verifica como a língua se encontra num determinado espaço de tempo, desconsiderando o histórico dessa língua. Ela faz um recorte no tempo e “fotografa” um momento da língua.

Por último, a terceira distinção feita por Saussure está relacionada aos conceitos de sintagma e paradigma. Quanto ao primeiro, compreende-se o encadeamento linear dos termos ou palavras. Esse encadeamento os impede de aparecerem ao mesmo tempo e de ocuparem um mesmo espaço. Trata-se de uma organização interna dos signos. O segundo elemento dessa oposição diz respeito às regularidades da língua, àquilo que se repete. Saussure não nega o aspecto social da linguagem; esta é associada ao fato de ser produzida socialmente e de surgir de uma necessidade social, mas não a relaciona às condições sociais de produção dos significados. Assim, afirma ele:

Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. E, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. (1987, p.17)

Pode-se afirmar, pois, que, para esse autor, a língua é uma convenção, é homogênea e constitui-se num sistema dual que se bipolariza sob a forma do conceito e da imagem acústica.

Todavia, não trabalharemos com a língua no sentido saussuriano, mas, sim, como um produto do imaginário, atravessado pela ideologia, que se revela no discurso. É a ferramenta necessária para que ocorra o discurso. Ela é, portanto, possibilidade. Não conceberemos a idéia de língua como estrutura; ao contrário, como acontecimento, realização material, conforme podemos constatar no conceito de Leandro-Ferreira:

LÍNGUA- Condição de possibilidade de um discurso, materialidade ao mesmo tempo lingüística e histórica, produto social que resulta de um trabalho com a **linguagem** no qual coincidem o histórico e o social. No âmbito discursivo, a língua é reconhecida por sua opacidade e pela forma como nela intervém a sistematicidade e o imaginário, aparecendo o **equivoco** como elemento constitutivo da mesma (2001, p.20).

Como podemos verificar, a língua é eminentemente constituída pelo equívoco, pois há um trabalho que a torna opaca. Por essa razão, tomaremos neste trabalho a língua como resultado da relação que estabelece com o sujeito e a história. Consideraremos a sua exterioridade, a partir de uma concepção de Pêcheux & Fuchs, a qual reconhece que “esta materialidade específica da língua remete à idéia de *funcionamento* (no sentido saussuriano), por oposição à idéia de *função*” (1975, p. 172). Isso não implica desconsiderarmos totalmente a questão da estrutura, porém, não a conceberemos apenas um código, consideraremos o contexto sócio-histórico, político e ideológico, ou seja, a noção de língua como “acontecimento”. Enfim, na perspectiva da AD, a língua não é transparente, não é unívoca nem possui regularidade. Ela toma forma em meio à contradição, constitui-se na diversidade, na alteridade e na diferença; com efeito apontaremos sua propriedade de ser heterogênea. Conforme podemos verificar em Authier Revuz:

A língua por um lado, é um sistema de distinções ou oposições, em que existe o inevitável jogo de nomeação das coisas, por outro lado, em termos lacanianos, existe a falta (constitutiva do objeto como falho) de “captura do objeto pela letra”, que desemboca na “perda” inerente à linguagem à que respondem, sob modos opostos, a escritura que habita essa separação – e a produção de mitos consoladores – línguas “perfeitas” diversas, que recusam a separação (1990, p.5).

1.3.1 Língua nacional X língua estrangeira

Para este trabalho, é relevante a definição de língua nacional (LN), bem como a sua distinção do conceito de língua estrangeira. Sustentamos, então, que LN apresenta uma ligação com conceitos de língua oficial (LO) e de língua materna (LM). GHIRALDELO (2002) estabelece uma relação entre elas. De acordo com a autora, a língua oficial diz respeito à variante escolhida para representar o idioma em situações formais, é “a língua que deve predominar, ao menos nas

comunicações institucionais e públicas, em todo o território nacional” (2002, p.51). A LM é a primeira língua de um indivíduo “é a língua que o introduz no mundo simbólico”(2002, p.51). Ela faz parte da constituição primária do sujeito. Já a língua nacional é aquela que está situada entre as outras duas, pois possui caracteres das línguas maternas e das línguas oficiais, isto é, ela “guarda arranjos fonético-fonológicos, lexicais, sintáticos e semânticos das línguas maternas dos falantes de determinada sociedade e arranjos da língua oficial” (2002, p.51).

A língua nacional surge como elemento afirmador de uma identidade e, muitas vezes, como um unificador, já que seria uma língua comum a todos os indivíduos pertencentes a uma nação. Porém, sabemos que essa idéia de homogeneidade não é senão ficcional ao tratarmos de língua, pois o que realmente existe é uma dialogicidade de saberes e posições-sujeito. Acrescentamos não ser a língua tão só uma cadeia uniforme que “marcharia” linearmente para um mesmo destino, mas um emaranhado de possibilidades o qual, às vezes, encontra-se e, outras se desencontram numa trama infinita de sentidos. Mesmo havendo uma grande tentativa de construir uma idéia unívoca em torno do que seja a língua nacional, sua própria natureza dinâmica e heterogênea impede que isso se concretize. São a transitoriedade e o movimento, mesmo ocupando um mesmo espaço geográfico, os elementos constitutivos da língua.

A língua estrangeira é a língua de outrem, do estranhamento, porque não há um processo identificatório entre o sujeito e o dizer. O que dizemos numa língua não corresponde ao que dizemos em outra em razão de estarem inseridas em diferentes contextos culturais e, portanto, possuírem diferentes identidades. No entanto, nada atesta que tal estranhamento não ocorra com a própria LM ou a LN, em virtude de a língua, por si só, ser heterogênea, e não unívoca. Todavia, a diferença entre LM e

LE consiste no sentimento nacionalista que as expõe ao confronto, ao invés de apresentá-las de forma complementar. Ao aprender a LM, já estamos inseridos no contexto da língua, na sua cultura, enfim nas suas formações imaginárias. A LE está distante da cultura do aprendiz. A própria designação língua estrangeira expressa a idéia de distanciamento, pois a palavra estrangeiro remete a um sentimento de separação entre o que pertence e o que não pertence a uma determinada nação. Evidencia-se, desse modo a clara noção de que estrangeiro é “aquilo que não pertence”, “aquilo que está fora de um determinado circuito” e, para alcançá-lo, é necessário vencer obstáculos e atravessar horizontes na tentativa de chegar a outra(s) nação(ões) e assim atingir o almejado idioma estrangeiro.

Nessa trajetória, há um distanciamento com relação à LM, ou seja, há um apagamento de saberes para que outros ocupem seu espaço. Percebe-se também uma forte valorização de uma cultura em detrimento de outra. Dessa forma, podemos afirmar que a oposição entre LN ou LM e LE diz respeito a questões de ordem identitária e nacionalista pois o que as separa não são os aspectos gramaticais, mas um sentimento de que a LE é sempre de outrem.

1.4 SENTIDO E HISTORICIDADE

Para discutir as noções de sentido e historicidade na perspectiva da AD, partimos de uma reflexão sobre os sentidos e as palavras. Estas não têm significados se não constituírem texto, já que, por si sós, elas são desprovidas de sentido e de historicidade. Por sua vez, o texto apenas se tornará discurso quando se inscrever nesse processo de historicidade e, isso ocorrerá quando os efeitos de sentido do texto remeterem a formações discursivas exteriores a ele.

Portanto, o que determina o sentido são as condições de produção e não as palavras, porque estas poderão mudar o sentido se estiverem filiadas a diferentes formações discursivas e sentidos diferentes. Ernst-Pereira afirma que “o sentido das palavras e dos enunciados caracteriza-se pela opacidade, não sendo, pois, evidente e nem existindo em si mesmo. É ele determinado pelas posições ideológicas no processo sócio-histórico” (1991, p.14). A construção dos sentidos requer a análise e a interpretação e estas levam em conta a historicidade da língua, remetendo-nos às ideologias, que, na verdade, apontam os “já-dados”, os “já-ditos”. Na AD, o caminho é inverso, pois buscamos no não-dito o porquê de não poder ser dito. Em outros termos, buscamos o sentido da língua na sua opacidade, e não na sua transparência, uma vez que, na transparência, é manifesto o permitido e este não revela o caráter ideológico do discurso.

Dessa forma, reiteramos que, para a AD, o discurso é estrutura e acontecimento, portanto, o sentido não se faz presente apenas na literalidade, mas tem em vista contemplar as condições de produção e remeter a uma historicidade, que é a exterioridade do discurso. Não existe uma separação entre o discurso e o acontecimento, pois ambos são simultâneos, interligados e, a partir da análise do primeiro, chegamos ao segundo. Num discurso, a estrutura refere-se ao que lhe é interior e aparente, enquanto no acontecimento, ao que é o que exterior a ele.

1.4.1 A interpretação e o sentido

De acordo com Rodríguez (2003), interpretar pode ser apreciação ou julgamento individual por parte de um sujeito. Nesse sentido, a interpretação não é um processo dado aos sujeitos em algumas sociedades, pois o uso de alguns

dogmas tentam afastar a amplitude, pluralidade e abertura dos sentidos. Sendo assim, podemos afirmar que o sentido nem sempre é proveniente de uma interpretação. O controle dos sentidos ocorre por influência da igreja, da ciência, do direito e outras instâncias de uso e estabelecimento do poder. Ainda segundo a mesma autora:

Interpretar consiste, também aqui, em *não interpretar*, mas em *encontrar sentidos já-dados*, só que neste caso dados *pela natureza*, e são os cientistas que sabem *traduzi-los*. Interpretação, quando não se trata dessa *descoberta objetiva*, é sinônimo de *ideologia*, entendida como aquilo que *oculta o verdadeiro sentido natural* (2003, p.49).

Quando não desvirtuada de seu curso natural, a interpretação compreende o processo de desencadeamento de sentidos, partindo do interdiscurso e apontando a um ou mais sentidos de acordo com as circunstâncias.

Para Orlandi (2000), na construção dos sentidos há dois processos que fazem parte da tensão própria do funcionamento da língua. São eles a paráfrase e a polissemia. O primeiro diz respeito àquilo que se mantém num discurso, ou seja, concentra-se no plano do já-dito. Está inserido no interdiscurso e emerge quando se relaciona a uma FD. Ela diz respeito ao mesmo, porque, quando uma determinada FD é identificada com um sentido “mesmo” na margem do discurso, trama, assim, a cadeia de sentidos e desencadeia novos sentidos. Pode ser identificada também como matriz de sentido ou famílias parafrásticas. A polissemia é a ruptura com o já-dito, manifesta-se no plano do diferente; é movimento pois, nessa tensão, percebe-se mais claramente que o sentido não é estático, mas está sempre em movimento.

O dizer apresenta uma incompletude relacionada a uma falta que pode ser notada no fio do discurso. ORLANDI afirma que “há muitos modos de significar e a matéria significante tem plasticidade, é plural” (2004, p.12); por isso, o sentido é

sempre aberto e são vários os textos possíveis inseridos em um mesmo texto. Isso não quer dizer que o sentido de um texto possa tomar qualquer direção, mas será determinado pela sua relação com a exterioridade.

Ressalte-se, também, que a heterogeneidade é constitutiva do(s) sentido(s), pois, se há sujeitos heterogêneos, igualmente existirão sentidos heterogêneos em uma mesma formação discursiva. A heterogeneidade aponta para o fato de o sentido ser múltiplo, plural, com efeito a necessidade do dizer. Se algo não fosse dito, como se saberia a quais formações discursivas estaria filiado? Ainda: a heterogeneidade está diretamente ligada a lugar social, ou seja, o sentido do discurso é determinado por quem diz. Nada mais exemplar que a auto-imagem do professor de LE, que não é a mesma na perspectiva do lingüista e na do pedagogo, pois se trata de lugares diferentes.

Orlandi (1996) afirma não haver um sentido literal, centro, e os efeitos de sentido à margem, mas apenas os efeitos de sentido, ou seja, as margens. Para a autora, o que produz sentido é o que escapa, está por trás da camada superficial. O sentido não ocupa a superfície do discurso, ao contrário, nela se esconde. Ele é perceptível nas entrelinhas, no não-dito e, por isso, temos de buscá-lo, através da análise e da interpretação, relacionado-o às suas condições de produção e às suas FDs.

1.4.2 A historicidade que não é história

Há sempre uma relação de um sentido com outro(s). Um discurso é uma cadeia infindável de sentidos, pois um discurso remete a outro; e este, a outro,

e assim sucessivamente, constituindo a historicidade da língua. Na AD, os sentidos não se estabelecem num plano linear da língua, mas são objeto de sua historicidade, ou seja, articulam-se numa cadeia de sentidos, que é construída por intermédio da análise e da interpretação. Não há sentidos “dados”, porém, sentidos “fatos”, quer dizer, os sentidos e os sujeitos estão inscritos e são construídos através da história, compreendida como memória, formação ideológica, e não como cronologia de fatos. De acordo com Rodríguez,

[...] história não se confunde com a cronologia de fatos mas que se define como *produção de sentidos* sobre o real, que determina essa cronologia, determinando a constituição dos sujeitos e a conformação das sociedades e das políticas pelas quais se regem (2003, p.52).

A história é o que extrapola o fio do discurso, ultrapassando os limites da literalidade e da transparência, remetendo a sentidos outros, abrindo as possibilidades dos sentidos. A história, como entendida pela AD, é o que permite ao sentido correr livremente, estar à margem do que é dito, percorrer e visitar diferentes posições-sujeito, diferentes FIs, ao invés de ficar preso ao que é literal. É dessa forma que construímos e reconstruímos os sentidos, a sociedade e a própria história. Sob tal perspectiva nada é definitivo, sacralizado ou determinado; por isso, consideramos “sentidos possíveis” ao invés de “o sentido correto”.

1.5 O Interdiscurso

Para a AD, o dizer apóia-se sempre em um já-dito, reporta-se ao pré-construído, mais especificamente, ao interdiscurso, termo assim explicado por Michel Pêcheux:

[...] propomos chamar interdiscurso a esse 'todo complexo com dominante' das formações discursivas, esclarecendo que também ele é submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que, como dissemos, caracteriza o complexo das formações ideológicas (1988, p.162).

É ele que constitui o discurso, pois nele estão inscritos os sentidos, os quais só emergem ao inscreverem-se numa dada FD, independentemente da vontade do sujeito. De acordo com Grigoletto “o interdiscurso é o domínio do dizível que constitui as FD. Ou seja, o que pode ser dito em cada FD depende daquilo que é ideologicamente formulável no espaço do interdiscurso” (2002, p.34). Ele é a verticalidade própria de todo o texto, está ligado à memória do dizer e diz respeito à exterioridade do discurso.

A esse conceito está relacionado um outro: o de intradiscurso, pertencente à ordem linear da língua, considerado como o fio do discurso e manifesto num plano horizontal. Orlandi afirma: “... na compreensão do que é texto, podemos entender a relação com o interdiscurso, a relação com os sentidos (os mesmos e os outros)” (1995, p.109). Desse modo, o texto é um construto teórico constituído por dois eixos, o intradiscurso, que está no eixo horizontal, é a formulação. Além desse, há o interdiscurso, concernente ao eixo vertical; é a constituição do sentido. O primeiro está relacionado à materialidade lingüística, ao que se está dizendo no momento, à linearidade da língua. É o fio do discurso. O segundo inscreve-se na ordem do já-dito, remete a sentidos outros, disperso no plano da memória, exterior ao discurso, ou seja, é a própria memória do dizer e relaciona-se à historicidade da língua. Cabe ao interdiscurso determinar, entre os elementos constitutivos das condições de produção, o que é importante para a discursividade. Orlandi (2000), afirma que “todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação)” (2000, p.33). Trata-se do pré-

construído, que, por sua vez, é “a marca do interdiscurso no intradiscurso”, conforme sustenta Authier-Revuz (1990, p.27). Enfim, o interdiscurso é que assegura não ser o sujeito dono de seu dizer; não é intencional, embora tenha essa ilusão, e nele encontram-se as diferentes FI. Podemos atribuir ainda ao interdiscurso o lugar para onde uma determinada FD remete os sentidos provenientes da materialidade lingüística. Orlandi (2000, p.31) comenta sobre o interdiscurso:

Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pre-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada (2000, p.31).

Os sujeitos não têm a posse das palavras, elas não pertencem a ninguém, mas estão atreladas à história e à ideologia e isso compõe o interdiscurso. Para Orlandi (2000), é por meio do interdiscurso que se manifestam as filiações políticas e ideológicas de um determinado discurso, decorrendo disso sua fundamental importância na análise e na interpretação.

Os conceitos de interdiscurso e de intertexto não podem ser confundidos já que são indiscutivelmente diferentes. O primeiro só existe em meio a um esquecimento, na memória, e é “flagrado” na opacidade da língua, enquanto o segundo está inscrito em outros textos sem apagamentos, pois não se situa no inconsciente ou no esquecimento. O interdiscurso está atrelado ideologicamente. O intertexto não, pois ele é identificado na transparência da língua. |Sobre isso assim se manifesta Orlandi:

Se tanto o discurso como o intertexto mobilizam o que chamamos relações de sentido, que explicitaremos à frente, no entanto o interdiscurso é da ordem do saber discursivo, memória afetada pelo esquecimento, ao longo do dizer, enquanto o intertexto restringe-se à relação de um texto com outros textos. Nessa relação, a intertextual, o esquecimento é estruturante, como é para o interdiscurso (2000, p.34).

É o interdiscurso que baliza as FD, ou melhor, aquilo que pode ser dito em determinada FD, dependendo da sua filiação ideológica no nível do interdiscurso, que, por sua vez, é a instância última de constituição do sentido, já que a ele não existe exterioridade. As FD não são homogêneas e é no interdiscurso que se analisa a predominância de umas sobre outras, ou seja é nele que se instalam as diferentes FI. Isso implica, por si só, ser ele também heterogêneo, assim como as FD o são. É no interdiscurso, portanto, que se manifesta a contradição, é, também nele que o sujeito irá constituir-se e desconstituir-se conforme o lugar social e a ideologia que estiver representando. É a partir do momento no qual a exterioridade vem à tona que percebemos o assujeitamento do sujeito e assim seu atrelamento. No nível do interdiscurso, revela-se o assujeitamento do sujeito, concomitante ao desvelamento das FD e FI às quais está filiado.

Podemos admitir, então, ser o interdiscurso a relação de discursos que se misturam e se separam por seus sentidos. E, retomando Orlandi, conclui-se que, “no interdiscurso fala uma voz sem nome” (2000, p.34), acrescentamos, de um sujeito assujeitado e atrelado ideologicamente.

1.6 O PODER E O DESEJO

No que diz respeito à constituição e à subjetividade do sujeito, existem dois elementos que precisam ser analisados e discutidos, o poder e o desejo. São eles que favorecem a propagação e a perpetuação de uma ideologia. Diante da complexidade desses dois conceitos, faz-se necessário analisá-los em separado.

1.6.1 O poder

É muito difícil visualizar, definir ou determinar o poder, no entanto, ele se faz presente, nas relações sociais, políticas e econômicas cotidianas, impulsionando e gerenciando-as. É através dele que se direcionam os caminhos de uma sociedade, geram-se discórdias, criam-se conflitos; igualmente, por meio dele, muitas vezes, apresentam-se soluções.

A sociedade costuma organizar-se hierarquicamente, devido às diferentes posições-sujeito que cada indivíduo ocupa, mas com alternâncias de poder, pois este é mutante e fugidio. Diferentemente do que muitos pensam e afirmam, o poder não pertence única e exclusivamente a uma classe, mas circula entre todas de diferentes formas. Se uma elite possui o poder patronal de admitir e demitir, a classe trabalhadora pode exercer o poder de organizar-se e reagir, vinculando-se aos sindicatos ou aderindo a outras formas de mobilizações.

Porém, não podemos negar que, apesar de o poder circular em diferentes posições sociais, ele sempre se concentrará mais em umas do que em outras. Um pai certamente detém mais poder do que um filho, pois nos casos em que ele é o responsável pelo sustento, ou seja, quando é ele que provê o alimento, a moradia e a saúde de seus filhos, estes tornar-se-ão mais dependentes e vulneráveis. O professor concentra mais poder do que o aluno, uma vez que é atribuição do docente a sanção da nota. É ele quem define se o aluno será aprovado ou reprovado. Muitas vezes, a hierarquia, por si só, subjuga uma classe à outra.

O poder é complexo e espreado. É preciso estar organizado para atingi-lo. Sendo assim, concordamos com Foucault, quando afirma ser limitado pensar que o poder está apenas ligado à repressão. Até porque essa é uma forma um tanto

primária, menos astuta e eficaz de manutenção poder, já que existem maneiras mais sofisticadas e subliminares de exercê-lo, sem deixar, no entanto, testemunhos de atrocidades. De acordo com Foucault:

Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (1999, p. 8).

Há também uma íntima relação entre a verdade e o poder. Somente este favorece o aparecimento ou a imposição de uma verdade, e uma verdade, por sua vez, poderá estar a serviço de uma situação de poder. Um sustenta e fortalece o outro. Quem reconhecerá a verdade de uma pessoa condenada, minutos antes de ser executada, totalmente desprovida de poder? Mas ao mesmo tempo, há “verdades” que favorecem a instauração de poder, tal como o discurso moral, característico de uma camada conservadora da sociedade. Quando alguém está em situação de poder, é a sua verdade que prevalece.

Com efeito, há uma circularidade, muito apropriadamente explicada por Foucault quando afirma que “a verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. ‘Regime’ da verdade” (1999, p.14). Ele acrescenta:

O importante, creio, é que a verdade não existe fora do poder ou sem poder (não é – não obstante um mito, de que seria necessário esclarecer a história e as funções – a recompensa dos espíritos livres, o filho das longas solidões, o privilégio daqueles que souberam se libertar). A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder (1999, p.12).

Porém, se há uma relação direta entre o poder e a verdade, não menos verossímil é a relação direta entre o poder e a linguagem. Esta, por sua vez, é um

instrumento de instauração de poder, em razão de ser por intermédio dela que se, propagam, muitas vezes, as ideologias, definem-se as diferentes formas-sujeito. A linguagem revela e oculta, ou seja, apesar de ela escamotear interesses, posições-sujeito, ideologias, também pode ser reveladora de estruturas de poder, desde que seja analisada, não na sua superficialidade, na sua opacidade, na sua historicidade. Ela não é apenas instrumento de manutenção do poder, é, do mesmo modo possibilidade de jogar com esse poder, conforme acrescenta Lagazzi:

[...] a linguagem é lugar de poder e de tensão, mas ela também nos oferece recursos para jogar com esse poder e essa tensão. O poder procura, no entanto, eliminar as possibilidades que a linguagem nos dá para fugir ao controle que ele quer absoluto (1988, p.26).

Só está a serviço do poder a língua-estrutura, aquela que não questiona, não sente, não emociona, porque, dessa forma, ela não desliza e não esbarra em situações reveladoras de instâncias ideológicas. Enfim, o poder é consequência de uma teia de relações que vão se encadeando e se distribuindo em diferentes direções. Uma sociedade, quando se organiza, legitima diferentes instâncias de poder. Como exemplo, citemos a organização do Estado em poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Todavia, não são apenas essas as formas de organização do poder, pois, junto a essas, entrecruzam-se, identicamente, formas outras, tais como os partidos políticos, os movimentos sociais, os sindicatos e outras.

Em cada uma dessas instâncias, há constituição de poder. Por isso, podemos ressaltar que ele se espalha em diversas redes e em diferentes direções. Como consequência disso, podemos nos reportar às relações de poder, relações de força, que vêm a ser a disputa entre as diferentes ocupações do poder. É nessa relação que se percebe quem concentra mais poder e, conforme nos ensina

Foucault, "... o poder é em si próprio ativação e desdobramento de uma relação de força..." (1999, p. 176).

1.6.2 O desejo

Etimologicamente, o desejo é definido como privação, impossibilidade e vontade de atingir algo que está faltando. Valemo-nos das considerações de Zimerman:

[...] a palavra desejo forma-se a partir dos étimos de, privação + *sidus*, estrela, o que alude à impossibilidade de alcançar e possuir uma estrela do firmamento, ou seja, a vontade do sujeito de obter algo que lhe está faltando, mas que está muito longe (2001, p.102).

Já segundo Lacan, o desejo é falta, lacuna, insatisfação, por isso ele realça que "el deseo del hombre es el deseo del Otro" (1970, p.133); "... el deseo se constituye como deseo de un deseo" (p.134). É impossível identificar o desejo na cadeia linear significante; contraditoriamente só será possível sua identificação se o perseguirmos na opacidade, valendo-nos do simbólico. Ele é o que se opõe ao senso comum, ameaçando-o, desestruturando as estruturas de poder, pondo em dúvida as "verdades" mantenedoras do poder. Ele surge da insatisfação, do que deixara de ser para ceder lugar ao que pode ser, ao permitido, ao dever de ser. Ele é o desvio proposital da rota, caracterizado pela falta, enquanto o dever ocupa o espaço determinado pelo poder.

Concordamos com Arruda (1994) quanto à idéia de que o desejo só subsiste na espontaneidade, na liberdade, na imaginação, que é livre e espontânea. A imaginação é a expressão de um desejo. Desejar um objeto é torná-lo presente na imaginação, é fazê-lo emergir e oportunizar vazão à vida imaginante. Segundo a

autora, “trata-se do deslocamento do para-si (consciência) em direção ao em-si (o Outro). Esse deslocamento se verifica sobretudo em função do desejo do para-si (porque é nada), de se tornar pleno do em-si” (1994, p.81). Ela acresce que “essa estrutura do desejo presente na vida imaginária a caracteriza como extremamente ativa e com um poder de mobilização muito forte” (1994, p.81).

O objeto desejável é sempre fruto do inatingível, é aquilo que não se possui e, por essa razão, torna-se objeto de busca, de anseio, de perseguição. Sendo assim, percebemos que a incompletude lhe é constitutiva, no que lhe escapa e, por isso, lhe é estranho. O desejo é inconsciente, é uma busca incessante de cobrir as demandas de uma necessidade que nunca cessa, a necessidade do Outro.

Retomando os dois conceitos trabalhados nesse item, o poder e o desejo, podemos afirmar que existe grande complexidade na relação entre ambos. Eles, nem sempre, caminham lado a lado, ou seja, não ocorrem de forma concomitante, pois quem tem o poder não tem, obrigatoriamente, interesse por ele. E, quem tem o poder não tem o desejo de tê-lo. Sobre isso, afirma Foucault::

[...] as relações entre desejo, poder e interesse são mais complexas do que geralmente se acredita e não são necessariamente os que exercem o poder que têm interesse em exercê-lo, os que têm interesse em exercê-lo não o exercem e o desejo do poder estabelece uma relação ainda singular entre o poder e o interesse... (1999, p.77).

Dessa forma, ratificamos que o poder não vai obrigatoriamente pertencer a quem o deseja, pois o desejo não é condição básica para sua existência. O poder é instaurador e mantenedor da verdade, enquanto que o desejo é dela desestruturador.

1.7 FORMAÇÕES DISCURSIVAS

A noção de formação discursiva tem origem em Foucault, porém Michel Pêcheux a adapta ao quadro do materialismo histórico, à definição de sujeito de Althusser e às teorias da enunciação. Foucault assim define FD:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma irregularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva (2004, p.43).

Inicialmente, Pêcheux apresenta esse conceito como parte integrante das formações ideológicas que estariam relacionadas a posições de classes em conflito. Nesse sentido, as formações discursivas e as formações ideológicas são vistas como posições fechadas em si mesmas. Essa visão, porém, está atrelada à segunda fase da AD, sob a influência de Althusser. Podemos evidenciar a diferença de tratamento conferida ao mesmo conceito pelos dois autores, Foucault e Pêcheux. O primeiro a vê como dispersa, como fruto de jogos enunciativos, o segundo, considera que as FD estão atreladas às lutas de classes e às FI.

Tal noção foi reformulada na terceira fase da AD¹, quando percebemos que, tanto as FD quanto as FI, não são fechadas em si mesmas, no entanto, segundo o próprio Pêcheux, elas podem ser “invadidas” por outras formações, não estando ligadas apenas a posições de classes. Seguindo o raciocínio de Pêcheux, toda a formação discursiva dissimula uma FI, visto que esta não é percebida na superfície do discurso. De acordo com Pêcheux & Fucks:

¹ Michel Pêcheux explicita as três fases da AD em GADET, Françoise e HAK, Tony (orgs.) Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 2ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

[...] afirmamos que o sentido de uma seqüência só é materialmente concebível na medida em que se concebe esta seqüência como pertencente necessariamente a esta ou àquela formação discursiva (o que explica, de passagem, que ela possa ter vários sentidos) (1993, p.169).

A FD dissimula no fio do discurso aquilo que lhe é exterior. Ela é o nível intermediário entre um dizer e a ideologia à qual está filiado. Consideraremos a FD como um nível de manifestação do discurso, o qual remete a diferentes FI. As FD são heterogêneas, transitando de uma para outra. Uma FD não é um espaço fechado, ela é constantemente surpreendida por outras FD. São, pois, pertinentes as explicações de Ernst-Pereira:

Em outras palavras, uma formação discursiva não é algo homogêneo, cristalizado, só se cristalizado não for interpretado como permanência num determinado estado, mas como algo facetado que possibilita a divagem, ou seja, a fragmentação da unidade-discurso de acordo com as formas que a mesma tomou a partir de outras formações discursivas (1991, p.13).

O assujeitamento é um processo decorrente da filiação do sujeito a uma determinada FD. Esta, por sua vez, revela o sujeito como não dono do seu dizer, pois é nela que se dá a constituição do sentido, e não no sujeito. Quando uma FD remete o sentido a uma FI, fica claro que o sentido é exterior ao indivíduo e, conseqüentemente, ao seu dizer. Isso não quer dizer que não exista o sujeito e apenas o indivíduo, mas quer dizer que este só se transformará em sujeito quando for atravessado pela história; tem-se, então, o sujeito histórico. Amaral afirma:

Os sentidos das palavras só são reconhecíveis na medida em que se compreende a sua vinculação com uma dada formação discursiva. Daí reconhecer-se, na AD, que as FD são as “matrizes” de produção de sentido porque no seu interior se dá o entrecruzamento de paráfrases (ao que, na AD Fuchs & Pêcheux, 1993, chamam de famílias parafrásticas) que produzem efeitos de sentido (1999, p.40).

Ainda segundo a autora, as FD são meios pelos quais se manifestam as FI. Essas FD apresentam lacunas por entre as quais se revelam diferentes FI. Podemos dizer também que as FD são os espaços onde se organizam os discursos para

serem ditos. Não há FI manifesta se não passar por uma ou mais FD. Orlandi afirma que “toda FD é heterogênea em relação a si mesma”, (1995, p.113), ou seja, uma mesma FD poderá manifestar diferentes textos e diversificadas posições-sujeitos. Tomamos como ilustração o exemplo usado por Orlandi:

Suponhamos que o analista esteja trabalhando com o discurso feminista e que ele o caracterize como a FDx, com sua configuração própria, onde x = feminista. Na análise, ele disporá de uma multiplicidade de textos que ele pode considerar no conjunto de textos que dizem respeito a FDx: o texto1, o texto2, o texto3. Estes textos, por sua vez, estarão atravessados por diferentes FD: FDx, mas também FDz, FDn, Fda, FDb, FDy, já que os textos são heterogêneos em relação às FD que os constituem (1995, p.113).

As FD são móveis, estão em constante movimento flexibilizando igualmente a FI que se associa a elas. Podemos, entender, além disso, que o processo de ideologização é circular, pois as FD partem de formações imaginárias, que são resultado de um assujeitamento e, ao mesmo tempo, quando manifestas, poderão assujeitar. Enfim, as FD são os lugares nos quais se manifestam as diferentes FI. Dizem respeito ao que é permitido dizer dentro de determinada FI de acordo com as condições de produção. São a exterioridade de um discurso.

1.8 AS REPRESENTAÇÕES

De acordo com Alves-Mazzotti (1994), as representações são sistemas de referências utilizados para interpretar a realidade, que tanto diz respeito a fatos como a pessoas. Devido à sua relação com a linguagem e com a ideologia, as representações são imprescindíveis para analisar as diferentes situações de relação entre sujeitos em diferentes instâncias de poder. A todo momento, em relações sociais, as pessoas são obrigadas pelas circunstâncias a tomar posições que advêm

de diferentes formações discursivas. Essas interações vão gerando o que Alves denomina “universos consensuais”, os quais dão origem às representações. Estas são resultados de interpelações, são imagens “adotadas” do real.

Segundo a pesquisadora, as representações estão associadas ao imaginário enfatizando o caráter simbólico da atividade representativa de sujeitos que partilham uma mesma condição social. Elas manifestam um posicionamento ideológico, pois se originam de formações ideológicas, ou seja, de concepções pré-estabelecidas no interdiscurso. As representações não são imagens ou concepções individuais dos objetos, da realidade, mas são posições coletivas, de sujeitos assujeitados a valores, opiniões, éticas e morais sobre os diferentes fenômenos sociais que compõem o mundo no qual se inserem.

As formações imaginárias são componentes das CP (condições de produção) e influenciam na produção dos sentidos. São, por assim dizer, maneiras de eles se situarem, sob a influência da formação social, acerca do que foi dito. De acordo com Pêcheux, “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias” e “todo o processo discursivo supõe a existência dessas formações imaginárias” (1993, p. 82 e 83). Tal afirmação aponta para o que realmente é determinante na construção do discurso: a forma como os indivíduos percebem-se, a imagem que possuem um do outro para a instauração de um determinado discurso.

Pêcheux (1993, p.81-82) toma da teoria informacional os conceitos de destinador (A), destinatário (B) e os ressignifica como “protagonistas do discurso” e como representantes de lugares determinados numa dada formação social. Esses lugares podem ser o de professor, o de aluno, o de diretor e de outros. Dependendo desses lugares, emergem diferentes representações que aparecem no processo

discursivo. Nesse contexto, entre os protagonistas do discurso, há o “referente” (R) que, segundo Pêcheux, trata-se de um objeto imaginário, no qual se instaura o discurso.

Para Leandro-Ferreira, “as formações imaginárias, enquanto mecanismos de funcionamento discursivo, não dizem respeito a sujeitos físicos ou lugares empíricos, mas às imagens resultantes de suas projeções” (2001, p.16). Há, no processo discursivo, inúmeras representações dos protagonistas do discurso. O sujeito A antecipa a imagem que o outro terá de si e de seu discurso e, por sua vez, o sujeito B também constrói imagens sobre o indivíduo A e o referente. Todas essas imagens constituem fenômenos subjacentes à construção do discurso e à constituição do sujeito e do sentido.

Porém, ratificamos que se trata de um processo circular, pois essas formações imaginárias resultam de processos discursivos anteriores. Desse modo, são dignas de registro as palavras de Pêcheux:

Em primeiro lugar, no que concerne à *natureza* dos elementos que pertencem ao vetor acima, já foi indicado que se trata de *representações imaginárias* das diferentes instâncias do processo discursivo: tornaremos agora precisas nossas hipóteses a este respeito acrescentando que as diversas formações resultam, elas mesmas, de processos discursivos anteriores (provenientes de outras condições de produção) que deixaram de funcionar mas que deram nascimento a “tomadas de posição” implícitas que asseguram a possibilidade do processo discursivo em foco (1993, p.85).

É fato, para Pêcheux e Fuchs que as representações são elementos ideológicos não-discursivos, são imagens ligadas a práticas. Isso explica a afirmação dos autores sobre “a exterioridade relativa de uma formação ideológica em relação a uma formação discursiva” (1993, p. 168). Dessa forma, podemos considerar que as formações imaginárias são os elementos desencadeadores para o sentido tomar rumos diferentes de acordo com as condições de produção.

2 O LUGAR, O ENSINO E O FALANTE

2.1 O LUGAR

A 500km de distância das capitais Porto Alegre (RS- Brasil) e Montevidéu (Uruguai) localizam-se as cidades fronteiriças Sant'Ana do Livramento (Brasil) e Rivera (Uruguai). Entre elas não há ponte, não há rios, mares, enfim, não há nenhum tipo de separação drástica; no entanto, uma é continuação da outra. O que as separa é uma linha imaginária, registrada apenas no mapa e em alguns lugares que possuem marcos divisórios. Não tomamos, neste trabalho, uma visão de fronteira ligada apenas ao conceito de Estado ou Nação, mas a concebemos como um espaço de encontro e, paradoxalmente, de confronto entre culturas. De acordo com Leandro-Ferreira:

A zona de fronteira é, assim, um espaço tenso, instável, contraditório... e fecundo. Quem nela habita, desfruta de uma amplidão de horizontes e de uma maior ilusão de liberdade; liberdade ilusória, porque implica, ao mesmo tempo, e paradoxalmente, um espaço a ser compartilhado com o outro, o estrangeiro (2005, p.213).

Nessa visão de fronteira, a cultura do outro representa, concomitantemente, um alargamento de possibilidades e um limite que é imposto pelo encontro com o diferente. Sendo assim, em Livramento X Rivera, ocorrem vários fenômenos sociais. Há uruguaios(as) que estudam ou/e trabalham no Brasil e há brasileiros(as) que exercem atividades no Uruguai, embora o último caso seja mais raro. Há, também,

muitos casamentos entre brasileiros(as) e uruguaios(as). Além disso, muitos riverenses moram em Sant'Ana do Livramento, e o inverso ocorre, todavia com menos frequência. Esses fenômenos de convivência desencadearam um grande intercâmbio cultural entre as cidades, que embora "estejam juntas", possuem diferenças. Vejamos o comentário de Albornoz:

[...] As possibilidades de complementação e as ligações de parentesco e amizade que se formaram entre as pessoas das duas cidades, bem como o fato destas estarem situadas no centro de uma mesma região geográfica e econômica, levou à formação de uma mentalidade singular (2000, p.51).

Como prova de que uma cidade é continuidade da outra, há uma praça um tanto peculiar, conhecida por todos como Parque Internacional, inaugurada em 26 de fevereiro de 1943, com o propósito de amenizar a deslinearidade da linha divisória dessa fronteira. Metade dela pertence ao Brasil e outra metade pertence ao Uruguai, ou seja, uma pessoa pode, ao mesmo tempo, estar em dois países posicionar-se no centro da praça, e colocar um pé em Sant'Ana do Livramento e o outro em Rivera. Isso não é singular?

Ocorreram, nessa fronteira, inúmeros conflitos e acordos relacionados ao domínio das terras. Questionava-se a quem pertenceriam: a Portugal ou à Espanha? Essas disputas territoriais começaram, de acordo com Caggiani (1995, n.2), em 1479, quando, através do tratado de Alcaçova, foram atribuídas domínio de Portugal todas as ilhas e terras descobertas ou que viessem a ser descobertas no Atlântico, com exceção das Canárias. Porém, o rei da Espanha, D. Fernando, não aceitou tão passivamente essa divisão e apelou para o papa Alexandre VI (Alexandre Bórgia) que também era espanhol. O papa concedeu ao rei uma bula, conferindo-lhe direito sobre as terras que ficassem a oeste de uma linha imaginária, que passava a cem

léguas dos Açores e de Cabo Verde, enquanto as que estivessem a leste pertenceriam a Portugal.

Em que pese tal fato, em 1737, um outro tratado entre Portugal e Espanha, o Tratado de Paris, no qual fica estabelecido a cada metrópole tomar posse do que já teria anteriormente, manteve a Colônia do Sacramento em poder dos portugueses. Finalmente, em 13 de janeiro de 1750, ocorreu o Tratado de Madrid entre D. João V, de Portugal, e D. Fernando VI, da Espanha, revogando-se, assim, os anteriores, e passou para a Espanha a posse definitiva da Colônia do Sacramento, e para Portugal, os Sete povos das Missões. No entanto, até este momento, o território referente à cidade de Sant'Ana do Livramento ainda pertencia à Espanha.

Apesar disso, com o Tratado de Santo Idelfonso, em 1777, o mapa do atual Rio Grande do Sul ficou dividido praticamente ao meio: o lado esquerdo pertencente à Espanha, e o direito, a Portugal, que perdeu tanto as Missões como a Colônia do Sacramento. Foi somente depois, em torno de 1800, como consequência de algumas invasões e levantes, que Portugal recuperou as Missões e a região de Entre Rios (banhada pelos rios Uruguai, Ibicuí, Quaraí e Santa Maria) e, dessa vez, ganhou também o território da atual cidade de Sant'Ana do Livramento.

Essa se oficializou como município no ano de 1857, ao passo que Rivera, sua cidade vizinha, de acordo com Albornoz, "foi criada como Vila de Ceballos em 1862, e, depois, Rivera em 1867" (2000, p.32). No plano político, houve a separação desses territórios, que passaram a pertencer a países diferentes, mas, no plano social, é impossível que isso ocorra de forma imediata. Decorrente dessa

impossibilidade de separação abrupta, temos o uso comum de uma mesma língua, ou seja, uma mistura do português e do espanhol, por ambos os povos da região. Inicia-se com essa combinação de culturas, o caminho de um longo e polêmico convívio que produz peculiares fenômenos sociais, tais como este de que trata o presente trabalho que é o fato de não falantes nativas de língua espanhola darem aula de espanhol para falantes nativas deste mesmo idioma

Como podemos observar, essa complexidade na formação da identidade dos povos dessa fronteira refletiu-se também no uso da língua, que por vezes, o português aparece como dominante, causando desconforto e resistência por parte dos uruguaios. . Albornoz explicita tal fenômeno:

A própria língua era a mesma: o “portunhol”, uma mistura de português e espanhol, em que o primeiro era a base. No século passado, mesmo nas escolas uruguaias se ensinava a ler e escrever em português. Até hoje, em Rivera, os professores sentem dificuldade para ensinar o espanhol (2000, p.38).

Percebemos, então, que não foram poucas as contendas em torno de quem ficaria com qual parte da banda oriental. Conforme Caggiani,

[...] a Espanha sempre procurou ficar de posse do Rio Grande, levando a fronteira até Laguna, conforme fora estabelecido pelo Tratado de Tordesilhas. Enquanto isso Portugal sempre envidou todos os esforços para dilatar seus domínios até o rio da Prata (1995, n.3, p.14).

Dessa dificuldade de organização geográfica entre esses dois povos, portugueses e espanhóis, advêm várias formações imaginárias ainda presentes até os dias de hoje, que são grandes causadoras de rivalidades entre os países por eles colonizados, no caso mais especificamente, Brasil e Uruguai. Essa adversidade reflete-se ainda hoje em pequenas manifestações do cotidiano dessa peculiar convivência, isto é, há no interior dessa relação, um clima de disputa que se revela

em diversos âmbitos do cotidiano: no futebol, no comércio, na escola, enfim, nas mais diferentes manifestações culturais.

2.2 O ENSINO/ APRENDIZAGEM DE LE: UMA REFLEXÃO SOBRE OS FATORES ENVOLVIDOS

A dificuldade de aprender um novo idioma não diz respeito apenas a questões de ordem gramatical, mas, notadamente, àquelas ligadas ao sentimento inconsciente de que se está invadindo um território pertencente a outrem. É o medo do diferente que distancia o sujeito-aprendiz da língua alvo.

No processo de ensino-aprendizagem de uma nova língua, há um hibridismo, já que o sujeito-aprendiz traz consigo toda uma trajetória cultural correspondente à sua LM e, ao ingressar num novo sistema, também terá acesso às formações imaginárias e representações inerentes a esse novo sistema. Sendo assim, não há adesão total ao novo idioma. O que se verifica realmente é a criação de novas representações e novas formações imaginárias, num processo de significação que é infinito. Pietroluongo sobre isso frisa:

Aprender uma nova língua não é, como não o foi em língua materna, entrar virgem num terreno neutro, é sofrer mais uma vez as coerções das malhas de uma outra rede de significante, também necessariamente articulada pelo simbólico, lugar da Lei, da Cultura, das Regras, das Prescrições. O sujeito conhece a inscrição simbólica em todos os rituais e cerimônias sociais dos quais participa (2002, p.196).

Torna-se impossível enquadrar a LE num sistema unívoco a ser incorporado tal como é concebido tradicionalmente; ao contrário, necessita-se encarar a diversidade de saberes que vêm imbuídos naquela nova identidade. É preciso saber, além disso, que o sujeito aprendiz, ao penetrar numa nova cultura, nunca mais será

o mesmo e ela também não o será. Daí a complexidade do processo ensino aprendizagem de LE.

Em meio a todo esse emaranhado de representações que faz parte do processo de, a partir da LM, aprender outro idioma, o sujeito-aprendiz tenta fazer da primeira língua um *entre-lugar*, tal como afirma Pietroluongo, e “instituir nela fronteiras de um outro dizer” (2002, p.196). Para estabelecer os limites dessas fronteiras, faz-se necessária a análise discursiva, conforme ressalta Serrani-Infante:

Assim, no atual contexto em que tanto se escutam declarações sobre a necessidade de desenvolver *competências* em outras línguas, é preciso que se leve seriamente em conta que línguas diferentes não são, obviamente, meros reservatórios de palavras diversas para as mesmas significações e, portanto, a análise da discursividade é profícua para desvendar os processos de sentido em jogo (1997, p.17).

Logo, quando discorremos sobre essa complexidade do processo de aquisição de uma outra língua, estamos nele incluindo a mudança de humor e de emoção. Por isso, são pertinentes as observações de Pietroluongo:

[...] passo a ser irônica, onde antes era só engraçada. Lá onde, em português, buscaria *intuitivamente* a adesão do outro pela persuasão, procurando mobilizar sua emoção, vou passar em francês, a mover-me num imaginário de racionalidade, estruturando diversamente minha argumentação, buscando convencer meu interlocutor através da organização lógica (2002, p.196).

Tal mudança de comportamento e, até mesmo, de emoções é decorrente da diferença entre as formações imaginárias de uma língua e de outra. Dessa forma, podemos considerar o ensino-aprendizagem de LE como um processo não isolado, autônomo e descontextualizado, visto que remete a vários fatores que o influenciam e, por isso, o constituem. Portanto, o processo ensino-aprendizagem de LE deve levar em conta os diferentes elementos que dele fazem parte, tais como os métodos de ensino, o falante nativo e as identidades.

2.2.1 O falante nativo

De acordo com Schütz falante nativo “é a personificação da língua e da cultura estrangeira” (2001, p.2). Porém, faz-se necessário constatar a dificuldade de encontrar tal conceito, pois os livros sobre aquisição não o especificam, e os trabalhos que usam essa expressão não a definem. Na tentativa de solucionar a ausência de subsídios sobre o assunto, resolvemos desmembrar os dois vocábulos constituintes da expressão *falante nativo*, a fim de melhor conceituá-los. Toma-se, então, “falante”, no dicionário Aurélio, como adj. 2g. 1. Que fala. 4. E.Lig. O emissor de um enunciado lingüístico. 5.E. Ling. falante (4) considerado pela perspectiva de sua língua materna (q.v.): falante nativo de português(2004). Podemos deduzir que “falante”, nessa concepção, é aquele que está associado à LM e à concepção de falante nativo.

Quanto à palavra *nativo*, encontramos no mesmo dicionário as seguintes explicações: adj. 1. Que é natural; congênito: graça nativa 2. Que nasce, procede; procedente. 3. Não estrangeiro; nacional [...] 8. Indivíduo natural de uma terra, de um país (por oposição a estrangeiro, a colono, etc.); indígena, natural, nacional. Como podemos observar, essa definição, além de referir-se ao que não é estrangeiro, está diretamente ligada à idéia de nação, ou seja, o nativo é quem está legitimado a representar uma determinada cultura ou culturas de uma determinada nação. A própria dificuldade de encontrar este conceito contribui para a falsa idéia de que tal expressão é já consagrada, pronta e, portanto, não necessita de que seja discutida ou problematizada. Conforme Rajagopalan:

O que a polêmica em torno do conceito de falante nativo trouxe à tona foi a fragilidade de um dos conceitos-chave da Linguística Moderna. No fundo, todos reconhecem que o conceito tem sua sustentação em motivos ideológicos; ao mesmo tempo, todos também reconhecem que uma boa parte das nossas teorias linguísticas simplesmente se desmoronariam como castelos de areia, se fosse colocado em questionamento o conceito em questão. Pois, o fato é que, desde sua inepção, a Linguística precisou criar a imagem de homogeneidade, de uniformidade, ainda que os fatos realmente “vividoss” desmentissem tais idéias (1997, p.31).

A definição de falante nativo sempre esteve atrelada a uma idéia homogênea de língua. As concepções fechadas, em torno desse tema, dificultam a reflexão sobre as reais funções do conceito, que é a de estar a serviço da manutenção de uma cultura. Conforme Rajagopalan, há “um grau de pureza linguística jamais atingível na vida real”. Para o autor, “o que se procura, em outras palavras, é o Bom Selvagem linguístico, não ‘contaminado’ pelo contato com falantes de outros idiomas” (1997, p.26).

O falante nativo é o mantenedor da idéia de uma língua perfeita, com pronúncia perfeita, com sintaxe perfeita, num processo de ocultação da diversidade linguística e da heterogeneidade da língua. Ele é o dono da língua e quem quiser adquiri-la deverá seguir seu modelo. Ele perpetua a idéia de uma língua pura, mantida em estado natural. Porém, tomaremos o falante nativo como aquele que está legitimado por uma comunidade linguística a representar uma língua e uma cultura, de forma vinculada às formações ideológicas e às formações imaginárias que a constituem.

2.2.2 A identidade

Em determinados contextos, a identidade é adotada no sentido de identificar, tornar igual, igualar, buscar meios de dispor os indivíduos num mesmo patamar,

homogeneizá-los. Temos um longo caminho a percorrer até delimitar um conceito adequado, pois a identidade exerce a função justamente de tornar único, individualizar, diferenciar; a identidade de um indivíduo é o que o torna diferente dos demais. Eis, então, a relação entre identidade e diferença apresentada por Silva “a diferença é concebida como uma entidade independente. Apenas neste caso, em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é” (2000, p.74).

A identidade existe porque existe a diferença. Em outros termos: no meio das diferenças, existem identidades que compõem o individual. Porém, não podemos analisar de forma simplificada e superficial a relação entre ambas, já que existem fatores sociais a contribuírem na disputa pela territorialização. De acordo com Silva:

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e lingüística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem huerarquias; elas são disputadas (2000, p.81).

Ambas, identidade e diferença, são atravessadas pela linguagem. A identidade é construída na e pela linguagem, o que significa que o sujeito não tem uma mesma identidade anterior e fora da língua. O pesquisador aponta, desse modo, a ela como um sistema de representações, conforme afirma Silva (2000). Construir uma identidade não é fixar algo, com tempo determinado, porém, envolver-se numa dinamicidade, pois ela está sempre em movimento, sempre em mutação e, conseqüentemente, é híbrida, dinâmica, flexível e, até mesmo infinita; não há, assim, limites para a mistura de culturas, costumes e nacionalidades.

A construção da identidade ocorre numa transgressão de limites, numa fusão de valores, etnias e idiomas. Portanto, apresentamos uma questão, “a

identidade ou as identidades?” e afirmamos que é necessário pluralizar a idéia de identidade, já que não existe um sujeito homogêneo, nem uma língua homogênea, mas verdadeiramente realidades híbridas, mutantes e, também, funcionais, pois reagem de acordo com os contextos que as constituem.

Retomando então, de forma sintética, alguns conceitos presentes neste capítulo, trabalharemos sob a perspectiva que concebe a língua como heterogênea, opaca e, conseqüentemente, como fruto das relações histórico-sociais, diferenciando LN, LM e LE. Salientamos, ainda, que o ensino-aprendizagem de LE deve ser concebido como um processo complexo, resultante do estranhamento causado pela relação do sujeito-aprendiz com a língua alvo, mesmo estando por ora, envolto por discursos de falante nativo e de identidade que tentam reforçar a idéia de homogeneidade e univocidade.

3 A CAMINHO DAS ANÁLISES

3.1 A METODOLOGIA

Esta pesquisa, em Lingüística Aplicada, de cunho interpretativo, concentrar-se-á na área de ensino de língua, mais especificamente, o ensino de língua espanhola no Brasil para alunas uruguaias. Conforme mencionado anteriormente, este trabalho adotará como referência o aparato teórico da AD. Esta, por sua vez, baseia-se na teoria criada por Michel Pêcheux, que não concebe a língua como transparente, mas, sim, como opaca. Podemos acrescentar que a AD não analisa a fala, mas o discurso, e não concebe os sujeitos e a língua como homogêneos, porém, como heterogêneos. Enfim, podemos afirmar que a AD desvenda discursos, através da historicidade da língua e das condições de produção.

Dado o objetivo principal do presente trabalho, que é *estudar as representações que norteiam hoje o processo ensino-apredizagem de espanhol agenciado por professoras falantes nativas de língua portuguesa, dirigido à alunas falantes nativas de língua espanhola na URCAMP (Universidade da Região da Campanha)*, estabelecemos como objetivos específicos:

a) Identificar as posição(ões)-sujeito assumidas pelas alunas, falantes nativas, que, contraditoriamente, possuem a autoridade conferida pelo domínio da língua e, ao mesmo tempo, encontram-se desprovidas da autoridade de professoras;

b) verificar as representações que as alunas falantes nativas têm do processo ensino- aprendizagem de língua espanhola, agenciado por professoras falantes não-nativas;

c) estabelecer relação entre as representações das alunas falantes nativas e a(s) FD(s) à(s) qual(is) se filia(m).

Em um universo discursivo, dentre o conjunto de discursos existentes, tomamos como campo discursivo de referência, o discurso pedagógico. O espaço discursivo de referência são os diferentes discursos que giram em torno das representações sobre o ensino de língua espanhola a alunas uruguaias, agenciado por professoras falantes nativas de língua portuguesa. O corpus empírico é composto de depoimentos escritos, a partir das seguintes questões: *Para você, em que consiste ser falante nativa de uma língua? Qual a sua concepção de ensino de língua estrangeira? Qual a sua concepção de ensino de língua estrangeira num curso de formação de professores de língua estrangeira? Fale sobre o seguinte tema: o ensino de língua espanhola agenciado por falantes nativas de língua portuguesa.*

Não pretendemos, nesse tipo de trabalho, atingir a exaustividade dos dados, mas almejamos analisá-los em profundidade. Por essa razão, participaram da pesquisa apenas sete alunas falantes nativas de língua espanhola, sendo que dessas, seis ainda estão cursando Letras na URCAMP, e uma já concluiu o curso há dois anos. As entrevistadas têm idades entre vinte e cinco e quarenta e cinco anos. Elas realizaram o que se denomina no Brasil de educação básica, em escolas uruguaias da cidade de Rivera. Apenas uma delas já possuía outro curso de graduação, Publicidade Gráfica (Universidad Trabajo del Uruguay), ao ingressar em

Letras. Quase todas elas já atuaram ou atuam como professoras. Duas trabalham com o ensino de língua inglesa no Brasil, outra lecionou Literatura no Uruguai, outra língua portuguesa para uruguaios no Uruguai, duas trabalham com educação infantil no Brasil e uma é comerciante. Três delas optaram por responder às questões em língua espanhola, outras três responderam em língua portuguesa, e outra começou a responder em português e terminou em espanhol. As perguntas foram elaboradas em língua portuguesa e não houve especificação sobre que tipo de idioma elas deveriam utilizar.

Com relação aos procedimentos empregados neste trabalho, faz-se necessário estabelecer uma distinção entre dispositivo teórico e dispositivo analítico. O primeiro refere-se ao aparato teórico da AD, que permite interpretar levando em conta o funcionamento e a historicidade da língua e fornece as diretrizes para que o analista disponibilize o dispositivo analítico e proceda à interpretação ou análise. O segundo, de acordo com Orlandi, é “individualizado” (2000, p.27), ou seja, ele necessita ser criado a cada análise. Sendo assim, de uma análise para a outra, o dispositivo teórico permanece, mas o dispositivo analítico altera-se de acordo com os critérios e objetivos do analista, ainda conforme Orlandi:

Gostaríamos de acrescentar que como a pergunta é de responsabilidade do pesquisador, é essa responsabilidade que organiza sua relação com o discurso, levando-o à construção de “seu” dispositivo analítico, optando pela mobilização desses ou daqueles conceitos, esse ou aquele procedimento, com os quais ele se compromete na resolução da questão. Portanto, sua prática de leitura, seu trabalho com a interpretação, tem a forma de seu dispositivo analítico (2000, p.27).

Pretendemos, ao longo das análises, adotar os seguintes procedimentos analíticos:

- a) determinação das seqüências discursivas de referência, em função do objetivo do presente trabalho, que diz respeito às representações sobre o ensino de espanhol, agenciado por falantes nativas de língua portuguesa e dirigido a falantes nativas de língua espanhola;
- b) identificação, no nível do intradiscurso, de elementos lingüísticos que possibilitem contrapor as diferentes posições-sujeito;
- c) verificação das diferentes representações do processo ensino aprendizagem de língua espanhola, agenciado por professoras falantes nativas de língua portuguesa, dirigido a alunas falantes nativas de língua espanhola;
- d) reflexão sobre as diferentes representações de ensino de língua espanhola, agenciado por professoras falantes não-nativas de língua espanhola ;

Dessa forma, tentaremos contrapor o dito ao não-dito, a superfície lingüística ao que dela escapa, num processo de deslinearização lingüística que ultrapassa os limites do intradiscurso e alcança o interdiscurso, o pré-construído.

4 AS REPRESENTAÇÕES DAS ALUNAS FALANTES NATIVAS DE LÍNGUA ESPANHOLA

Observamos, nas diferentes SDRs, tomadas como “*corpus*” do presente trabalho, a importância de determinados verbos e tempos verbais na constituição dos efeitos de sentido. Por essa razão, faz-se necessária uma reflexão específica sobre essa classe gramatical, pois, lembrando Nascimento, “o verbo é condição indispensável a todo discurso; se não houver verbo, ainda que virtualmente, não é possível dizer que há linguagem...” (2003, p.329). Vemos nessa afirmação a importância atribuída aos verbos dentro dos enunciados, já que são considerados como os determinantes para a existência ou não da linguagem.

Percebemos, nas SDRs, analisadas, a presença reiterada do futuro do pretérito do modo indicativo. Esse tempo verbal é indicador de heterogeneidade, ou seja, de alteridade, de contradição. De acordo com Coracini, “heterogeneidade, dialogismo, alteridade constituem termos que, embora com diferenças de uso conforme o autor, questionam a unicidade de todo o dizer, apontando para a presença do outro no dizer daquele que aparenta o “um” (1997, p. 40). Costumamos frisar que esse tempo verbal denota um estado ou ação que deveria ter acontecido no passado, mas que não se realizou. Porém, nas SDRs aqui observadas, constatamos que, por vezes, o seu emprego tende a amenizar os sentidos de imposição colocados pelo uso, também reiterado do verbo “dever”. Para justificar o

uso de algumas marcas lingüísticas escolhidas nesse trabalho, observamos a alternância e a repetição do uso do verbo “dever” e do tempo verbal futuro do pretérito do modo indicativo nas seguintes SDRs:

“...devem sentir-se...”

“... deve ser valorizado...”

“... devem estar bem preparados...”

“... debe tener un excelente dominio...”

“... deve ser valorizada mais...”

“... debe preocuparse por buscar profundarse...”

“... debe mostrar interés...”

“... deve ser ensinado de forma holística...”

“... debería ser hecho...”

“...la persona ‘debería’ poseer conocimientos...”

“...debería haber también...”

“... deveria ser mais abrangente...”

“... ellos preferirían...”

Como se pode perceber a presença dessas marcas ocorre reiteradas vezes, não por acaso, pois o repetido é uma forma de fixar e contribui para marcar na língua saberes que se quer ver nela impressos, neste caso, a luta entre a presença da autoridade e o mascaramento e a escamoteação dessa forma de poder. De acordo com Lagazzi, “o poder se manifesta na língua de duas maneiras evidentes: pela autoridade da asserção e pelo gregarismo da repetição” (grifo meu) (1988, p.23). A utilização do verbo *dever* ao invés de *poder*, por exemplo, implica uma imposição. A escolha de um verbo em detrimento de outro remete à teoria do esquecimento nº 2, porque dá preferência a uma forma em lugar de outra. Por isso,

partiremos do uso repetido dessas formas verbais para atingirmos as representações das falantes nativas de língua espanhola.

4.1 A LÍNGUA COMO, CONTRADITORIAMENTE, UNÍVOCA E TRANSITÓRIA **SDR Nº 1**

“Pienso que sea más difícil la enseñanza de una lengua extranjera a nativos de otra lengua. Varios son los motivos. En primer lugar, el profesor debe tener un excelente dominio de la lengua a ser ministrada, pues los alumnos harán muchas preguntas. Otro atenuante es la resistencia que muchas veces se da a nivel de los alumnos nativos de la lengua, o sea, ellos preferirían que la materia fuese enseñada por un profesor no nativo de la lengua portuguesa, por el acento característico de ésta. Para finalizar podemos decir que si el profesor posee una buena fluencia y claras nociones gramaticales, no tendrá dificultades en la enseñanza de una lengua extranjera.”

Percebemos que a aluna, no fragmento acima, encontra-se dividida entre duas posições-sujeito: o que se pode constatar, tanto pela presença do verbo “deber”, no presente do indicativo, como pelo uso do verbo “preferir”, empregado no futuro do pretérito, conferindo ao texto um tom mais ameno, retirando-lhe o caráter de obrigatoriedade. Notamos, pois, esfacelar-se o sujeito que se colocava do lugar de poder, pois agora não ordena, apenas prefere, deseja. Ao nos determos nesse trecho, constatamos haver uma razão para assim o fazer. Quando se trata do lugar da autoridade da falante nativa de língua espanhola, temos o emprego do verbo “deber”, porém, quando o lugar é da aluna da disciplina de Língua espanhola, o tom se ameniza com o emprego do verbo “preferir”, que não expressa o sentido de

obrigatoriedade próprio do verbo “deber”. Caso se trace uma oposição entre esses verbos, podemos verificar que há dois planos de manifestação de um mesmo sujeito: o plano do dever e o do desejo.

Deve	x	preferirían
Obrigatoriedade		possibilidade
Imposição		sugestão
Poder		desejo
Presente do indicativo		futuro do pretérito
Ordem		hipótese
<hr/>		<hr/>
autoridade		não-autoridade
falante nativa		aluna

Através das marcas lingüísticas descritas acima, reconhecemos claramente o entrecruzamento entre duas posições-sujeito manifestas pela entrevistada, as quais são: o falante nativo é o dono da língua e o falante nativo não detém o poder sobre a língua. Parece-nos haver, neste caso, dois planos: o plano do poder, representado pelo próprio verbo “deber”, e o do desejo, expressado pelo verbo “preferir”. No início da argumentação, a entrevistada fala de critérios necessários para que a falante não-nativa ministre suas aulas, porém, logo em seguida, ela surpreende com a permuta do verbo “deber” pelo verbo “preferir”, manifestando um desejo oculto, também manifesto pelo emprego do futuro do pretérito, que, como salientado anteriormente, denota uma ação não-realizada, mas que se encontra no plano da imaginação. Podemos concluir que, mesmo fazendo todas as sugestões, essa leitura evidencia que ela não é favorável a aulas ministradas por falante não-nativa.

Outro aspecto a ser considerado nessa SDR diz respeito ao emprego da não-pessoa, na segunda parte da sentença. Observamos uma clara escamoteação da vontade da aluna, pois, na situação mais delicada, em que é explicitada a idéia de que a professora falante nativa de língua portuguesa não está na preferência das alunas falantes nativas, “...ellos preferirían que la materia fuese enseñada por un profesor no nativo de la lengua portuguesa...”, ela utiliza a terceira pessoa do plural e passa a responsabilizar a outrem pelo que foi dito. Porém, logo após, ela emprega o pronome “*nós*”, que representa *eu + não-pessoa*, incluindo-se no discurso, deixando escapar sua relação direta com o que é dito.

O verbo “dever” denuncia o lugar da falante nativa como um lugar de autoridade: é de “dever”, e não de “poder” (verbo). Há, nessa situação, uma voz de comando própria do discurso autoritário, conforme Orlandi (1996). Podemos afirmar então, que, através do uso do verbo “dever”, a aluna posiciona-se numa situação de poder enquanto autoridade e indica os critérios para que alguém seja aceito como professor de Língua Espanhola. A imposição do “deve”, que não abre possibilidade para o “pode”, revela a “polissemia contida” (Orlandi, 1996, p.15), própria do discurso autoritário gerando uma irreversibilidade ao que é dito. A polissemia contida refere-se, segundo a autora, à tentativa de haver, no fio do discurso, outras vozes que não sejam as pretendidas pelo sujeito, que tem a ilusão de ser dono e controlador do dizer. Essa voz de controle e de poder também é encontrada no uso da palavra “domínio” como centro do enunciado conforme se verificará a seguir.

Destaca-se, na SDR nº1, a valorização da idéia de domínio da língua como quesito prioritário para que o sujeito seja aceito como professor de Língua Espanhola. Essa idéia é ressaltada, gramaticalmente, de quatro maneiras: pelo uso da expressão adverbial *en primer lugar*, que circunstancia o enunciado colocando-o

numa escala de prioridades e, nessa escala, o domínio da língua ocupa o primeiro plano; pelo emprego da locução verbal debe tener (deve ter) que imprime à sentença um tom de obrigatoriedade e apresenta como núcleo de seu complemento o vocábulo dominio; pelo emprego do adjetivo excelente que, anteposto ao substantivo dominio, intensifica sua idéia; por último, temos a opção pela forma assertiva de apresentação do enunciado, que lhe confere um sentido determinante, sem abrir espaço para outra possibilidade que não seja a de ter pleno domínio da língua. Sobre isso, cabe ressaltar a explicação de Lagazzi “a asserção é a forma mais segura da expressão do poder, da expressão da autoridade, porque é onde existe o menor espaço para qualquer mudança” (1988, p.23).

Salientamos os destaques atribuídos à palavra dominio como o centro do enunciado da SDR nº1. Por sua vez, essa palavra remete ao sentido de controle, pois, quem domina, controla, e quem controla, tem o poder, no caso, sobre a língua. Observamos a idéia impositiva de que, para ensinar a língua, é necessário dominá-la, ter poder sobre ela, ou seja, encarar como principal fator ou como fator determinante para o professor ministrar as aulas de Língua Espanhola o exercício do total controle sobre o idioma. Essa idéia remete, no nível do interdiscurso, a uma concepção de língua como um sistema estático, unívoco, passível de ser controlado, e de falante ideal. No entanto, perguntamos: quem tem o domínio sobre a língua?

A resposta para essa pergunta aparece na segunda parte da SDR 1, que pode ser dividida em duas: o que é afirmado antes da expressão “o sea” - *“Pienso que sea más difícil la enseñanza de una lengua extranjera a nativos de otra lengua. Varios son los motivos. En primer lugar, el profesor debe tener un excelente dominio de la lengua a ser ministrada, pues los alumnos harán muchas preguntas. Otro atenuante es la resistencia que muchas veces se da a nivel de los alumnos nativos*

de la lengua...” e o que vem depois dela “... o sea, ellos preferirían que la materia fuese enseñada por un profesor no nativo de la lengua portuguesa, por el acento característico de ésta...”. Notamos o domínio da língua ligado ao aspecto fonético – de produção dos sons corretos - e o domínio da língua atribuído à falante nativa.

SDR Nº 2

Para você em que consiste ser falante nativa de uma língua? *Es tener pleno dominio de la lengua propia de ese país, y siempre buscando obtener más conocimiento.*

Caso venhamos a contrapor a SDR nº1 à SDR nº2, evidenciamos, por meio da assertiva *es tener pleno dominio de la lengua*, a condição básica para ser falante nativa. Portanto, se, para elas, quem domina a língua são as falantes nativas, são também estas que devem ministrar as aulas da língua que lhes “pertence”. Uma vez mais constatamos a filiação a uma FD de falante nativo como sendo o falante ideal. Percebemos a escamoteação do desejo de poder sobre a língua: a língua é “delas”, pertence-lhes, representações que aparecem como irreversíveis em um discurso autoritário, marcado pelo emprego do verbo dever, mas que é logo desfeito pela polissemia gerada pelo uso do pretérito imperfeito conforme verificaremos a seguir. Costumamos afirmar que o tempo verbal futuro do pretérito do modo indicativo denota um estado ou uma ação que deveria ter acontecido no passado, entretanto, não se realizou. Dependendo do contexto, a não realização de um ato pode frustrar e assim, quem sabe, causar uma insatisfação, uma falta, um desejo. De acordo com Ernst-Pereira, “o desejo é indestrutível e inalcançável. Ele se sustenta numa permanente insatisfação (grifo meu). Ele está sempre mais além. É um aproximar-se e um ausentar-se concomitante” (1994, p.78).

Retomando a SDR nº1, parece-nos que, a partir da palavra “*outro*” (outro), o enunciado volta-se a outra direção, diferentemente da analisada até o momento. Vemos a saída das falantes nativas do lugar de poder. Esse fato se revela de quatro maneiras: pelo uso da palavra alumno, referindo-se àquele que, hierarquicamente, encontra-se em situação desprivilegiada em relação ao professor, conforme já se comentou; pelo emprego de ellos, que demonstrando um distanciamento do sujeito em relação ao discurso, não assumindo, assim, a posse, mesmo ilusória, sobre o que é dito; pelo enfoque atribuído ao verbo preferir que, se comparado ao do verbo dever, ameniza o tom do discurso, conferindo-lhe não mais um sentido de obrigação, mas de vontade, desejo; e, principalmente, pelo emprego do futuro do pretérito, através do qual ocorre tem o rompimento da “polissemia contida”, permitindo aflorar esse processo e, revelando, no nível do interdiscurso, que o poder não pertence a essa aluna, entretanto é um desejo desta, o desejo de poder, de domínio e de controle de uma língua que lhe parece ideal e, por isso mesmo, inatingível, inalcançável, e, portanto, objeto de desejo.

Na SDR Nº 2, *es tener pleno dominio de la lengua propia de ese país, y siempre buscando obtener más conocimiento*, tem-se o verbo “ser”, que, segundo Nascimento, trata-se de um “misto de atribuição e de afirmação, indica que todo discurso em que ele - o verbo - é empregado remete a alguém que não apenas concebe os nomes, mas os julga” (2003, p.335). Sendo assim, esse verbo, em sua forma *es*, associa ao texto um sentido determinante, definitivo que, ao se vincular ao adjetivo *pleno*, aumenta e intensifica a idéia de completude, finitude e poder de quem afirma.

Na segunda parte do período composto, iniciada com o emprego do conector “y”, tem-se o enunciado caminhando em outra direção. Emerge, pois, uma

contradição, revelada no nível do intradiscurso, pelo emprego da conjunção aditiva (y), que, comumente, expressa idéia de soma, embora, neste caso, ocupe o lugar de uma conjunção adversativa (mas), manifestando valor de oposição. A contradição, para Foucault, “é a ilusão de uma unidade que se oculta ou que é ocultada...” (2004, p.170). É, além disso, para o autor, “o ponto de encontro de discursos diferentes” (p.169). Segundo ele:

[...] uma análise arqueológica revela o primado de uma contradição que tem seu modelo na afirmação e na negação simultânea de uma única e mesma proposição, mas não para nivelar todas as oposições em formas gerais de pensamento e pacificá-las à força por meio de um a priori coator. Trata-se, ao contrário, de demarcar, em uma prática discursiva determinada, o ponto em que elas se constituem, definir a forma que assumem, as relações que estabelecem entre si e o domínio que comandam. Em suma, trata-se de manter o discurso em suas asperezas múltiplas e de suprimir, em consequência disso, o tema de uma contradição uniformemente perdida e reencontrada, resolvida e sempre renascente, no elemento indiferenciado do logos (2004, p.175-76).

Essa contradição acontece pela própria da situação em que se encontra a falante nativa. Ela está entre uma posição-sujeito de poder sobre a língua, a qual lhe é atribuída pela própria comunidade lingüística onde vive, no caso, a região da fronteira Brasil/Uruguai, e a posição-sujeito de desejo da língua, dada a incompatibilidade com o impossível enquadramento dessa língua.

Caso se contraponham as duas orações desse período composto, verificaremos que ambas caminham em direções opostas, pois em *y siempre buscando obtener más conocimiento*, o emprego do verbo buscar no gerúndio remete à idéia de um processo em andamento, portanto, inacabado, ao contrário do sentido a que remete o primeiro enunciado. Eis, então, o que Coracini designa “esfacelamento do sujeito” e “pluralidade descontrolada” (1997, p.40). Na brecha deixada no fio do discurso, resvalam outras possibilidades de sentido, que podem decorrer desse dizer *y siempre buscando obtener más conocimiento*, ou seja, a

polissemia, até então contida, e agora escapando nesse esfacelamento do sujeito, no esfacelamento da visão totalitária de língua, acarretando uma perda de controle do sentido pelo sujeito, e remetendo, assim, à pluralidade do enunciado. Uma vez ainda, notamos a contradição interdiscursivamente, pois o enunciado alude a duas posições: a de língua como unívoca, passível de ser controlada, e a idéia de língua como algo em constante mutação.

Es tener pleno dominio de la lengua
y
Siempre buscando obtener más conocimiento

A esses enunciados podemos opor alguns elementos que denunciam, no fio do discurso, a existência de mais de uma voz. *Es tener* (afirmação, idéia fechada e finita) x *siempre buscando* (incompletude, continuidade); *pleno* (total, completo) x *obtener* (idéia de falta, incompletude); *dominio de la lengua* (fechado, completo, sob controle) x *más conocimiento de la lengua* (aberto, incompleto, o que escapa). Evidenciamos, num primeiro momento, a tentativa de instauração de um lugar de poder sobre a língua, embora, logo em seguida, seja desfeito pelo emprego de vocábulos que atribuem à sentença um tom mais aberto, e denunciam, através da idéia de continuidade, a incompletude da própria língua, impossível de ser plenamente dominada e atingida, já que é exatamente aquilo que escapa, que muda, que foge, que gera falta e que por isso é desejável. O que podemos constatar dessa SDR é, novamente, o desejo de poder sobre a língua, que, de acordo com Ernst-Pereira, pode ser assim explicado:

[...] o desejo inconsciente se expressa na linguagem à revelia do sujeito e da sua consciência, podemos dizer que o discurso tem a propriedade de ser inevitavelmente dúbio. O desejo recalçado, de alguma forma, apresenta-se na seqüencialidade discursiva, apesar de o sujeito dele se defender. Assim, se pode ser entendido como a presença negada, o intradiscorso deve apresentar marcas denotadoras dessa negação (1994, p.79).

Se, num primeiro momento, filia-se a uma FD que concebe a língua como algo fechado, na outra parte do enunciado, mediante a instabilidade e da idéia de incompletude, próprias do efeito de sentido causado pelo verbo “buscar” no gerúndio, escapa a idéia relacionada à FD que concebe a língua como transitória e, portanto, objeto de desejo, de busca incessante desse objeto, sempre fugidio.

4.2 A CULTURA URUGUAIA COMO ELEMENTO A SER PRIVILEGIADO NO ESPAÇO DA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESPANHOLA

SDR Nº 3

“O ensino de Língua Espanhola deve ser valorizado mais no sentido, de que quem mora na fronteira não dá o devido valor, pois a riqueza bilingüe é muita./ Os falantes de língua portuguesa devem estar bem preparados e aproveitar a situação geográfica onde a cultura dos uruguaios, e suas diferenças são evidentes e palpáveis”.

Ratifica-se, nessa SDR, a consolidação de um discurso ocupando, já de início, um lugar de autoridade, pois notamos, no depoimento da falante nativa, a tentativa de instauração de um lugar de poder, marcada pelo uso da composição verbal *deve + ser*, ambos indicadores de espaço e de autoridade. O primeiro, como mencionado, porque confere à sentença o sentido de obrigatoriedade, e o segundo porque manifesta o poder determinante da atribuição que lhe é própria.

Na formulação *ensino de Língua Espanhola deve ser valorizado mais*, temos, aparentemente, a imposição de uma atitude com relação ao ensino de Língua Espanhola; porém, ao procedermos a uma análise mais detalhada,

percebemos outro viés de sentido para o mesmo enunciado. A oração na voz passiva tem como sujeito, sobre o qual recaem os efeitos de sentido do verbo e de sua predicação, *o ensino de Língua Espanhola*. O elemento central da predicação revela-se pelo uso do adjetivo *valorizado*, que, nesse contexto, aparece acompanhado do advérbio *mais*. Aparentemente contraditória, está implícita na idéia de *mais* a idéia de menos, ou seja, se o ensino de Língua Espanhola deve ser *mais* valorizado é porque ele é considerado pelas falantes nativas como *menos* valorizado. Ainda, se substituirmos o vocábulo *menos* pelo prefixo *des* ou pelo advérbio *não*, obteremos os seguintes efeitos de sentido *o ensino de Língua Espanhola não é valorizado* ou *o ensino de Língua Espanhola é desvalorizado*. Essa idéia é reiterada na parte seguinte do enunciado *não dá o devido valor*. Manifesta-se, então, por parte das falantes nativas, um sentimento de *desvalorização* do ensino da língua e, portanto, uma *não valorização* da própria língua quando é ensinada, no Brasil, por brasileiras.

Portanto, podemos sustentar que, apesar da tentativa inicial por parte das falantes nativas de ocuparem um lugar de poder com relação à língua a qual elas desejam que lhes pertença, efetivamente acabam por manifestar um sentimento de perda e de desvalorização da sua língua, a sua LN, a sua língua mãe. De acordo com Ghiraldelo, “a língua nacional é aquela por meio da qual é possível aos membros da sociedade ‘brasileira’ interagirem, se comunicarem, trocarem experiências; ela tem um valor afetivo para os falantes” (2002, p.67). Substituindo-se, na citação, a palavra “brasileira” por “uruguaia”, podemos afirmar que as falantes nativas expressam um descontentamento por não encontrarem, nas aulas de espanhol ministradas no Brasil, o mesmo espanhol que elas usam para se comunicarem no seu país. Sendo assim, elas consideram, nesse contexto, como

desvalorizada a língua que, para elas, tem valor afetivo. Ghiraldelo sobre isso aponta:

A LN é uma construção coletiva, que comporta a LM de cada enunciador e o imaginário que cada um constrói para sua LM e para a língua que seria comum a todos; por isso, é uma língua imaginada. Tal imaginário de língua é formado por meio das representações que os enunciadores constroem do desempenho lingüístico dos falantes das diferentes regiões geopolíticas do país, e por meio de saberes, tomados como verdades, disseminados na (e pela) sociedade brasileira por meio da escola e da mídia. A língua nacional é, assim, o imaginário de língua que uma sociedade constrói para a língua que seus membros utilizam para a comunicação (2002, p.72-73).

Dessa forma, a língua que as falantes nativas vêm ser trabalhada nas aulas de Língua Espanhola no Brasil não condiz com aquela que construíram no imaginário, não é a língua com a qual elas se identificam e não é, portanto, a de sua nação, a nação uruguaia, pois, segundo Ghiraldelo, “falar de língua nacional implica, de certa forma, falar também de nação” (2002, p.67). Dessa forma, o sentimento de desvalorização que as alunas atribuem à língua estende-se também à nação, em razão de existir uma ligação direta entre ambas.

Na primeira parte da SDR nº 3 - “*o ensino de Língua Espanhola deve ser valorizado mais...*” - , analisada no item anterior, é apontado um problema com relação ao ensino de Língua Espanhola, a *desvalorização do idioma*. Na segunda parte, *os falantes de Língua Portuguesa devem estar bem preparados e aproveitar a situação geográfica onde a cultura dos uruguaios, e sua diferenças são evidentes e palpáveis*, podemos assinalar que são apresentadas soluções para esse problema, conforme se verificará a seguir. Temos como sujeito gramatical das orações os *falantes nativos de Língua Portuguesa*, ou seja, é sobre eles que recai o efeito de sentido; portanto, neles se encontra a responsabilidade de mudança para solucionar o problema de desvalorização da língua espanhola, quando ensinada no Brasil. Ao

elaborarmos a pergunta ao verbo “dever”, *devem* (o quê?), obteremos as seguintes respostas:

estar bem preparados
e
aproveitar a situação geográfica

Ambas as orações, quando unidas pelo conector “e”, são expostas tanto no mesmo nível sintagmático quanto semântico, pois *estar bem preparados*, para as falantes nativas, tem o sentido de *aproveitar a situação geográfica*. Essa expressão remete a espaço, adotado na acepção de Certeau como “um lugar praticado”. Para ele, “o espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais” (2003, p. 202). Logo em seguida temos *onde a cultura dos uruguaios, e suas diferenças são evidentes e palpáveis*, que ratifica a idéia de que lugar se trata, pois o vocábulo *onde*, expressando idéia de lugar, remete à *cultura dos uruguaios*.

Já o espaço de sala de aula é móvel devido ao cruzamento de diferentes culturas. Lembramos o que afirma Certeau: “o espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram” (2003, p. 202). É nessa mobilidade que percebemos uma tentativa de demarcação espacial por parte das falantes nativas, quando tentam supervalorizar a cultura uruguaia, transformando-a em elemento crucial ao ensino de língua espanhola na região da fronteira. “Demarcar”, para Certeau, “tem a função de fundar e articular espaços” (2003, p.208). Notamos, então, essa atitude por parte das falantes nativas de articular, nas aulas de Língua Espanhola, um espaço para a cultura de seu país de origem, o Uruguai. Essa tentativa de demarcação espacial remete às reiteradas

tentativas de demarcações que houve durante as disputas territoriais de Livramento e Rivera, ora pertencentes a Portugal, ora à Espanha. Porém, neste caso, a demarcação não é a do território político, mas a do território cultural, já que se trata de uma disputa pelo espaço e o poder da língua e da cultura.

Toda essa mobilização ocorre no sentido de tentar desencadear nas falantes nativas de Língua Portuguesa a possibilidade de elas incorporarem a cultura uruguaia, pois são elas que representam, sintaticamente, o sujeito do enunciado sobre o qual recaem todos os efeitos de sentido, conforme já havíamos afirmado.

SDR N°4

“É importante levar em consideração o país, a cultura e o momento histórico a ser ensinado.”

Verificaremos, nessa SDR, a modalidade que está lexicalizada sob a forma da expressão “é + adjetivo”. O emprego da modalização é importante, anteposta a todo o enunciado, já coloca tudo o que será dito sob relevância, pois o tom da asserção é impositivo e impede o surgimento de outras vozes em um mesmo enunciado.

Ao analisarmos o que vem depois da expressão é importante, temos a seqüência, levar em consideração o país, a cultura e o momento histórico a ser ensinado, contendo os vocábulos país, cultura, momento histórico. Todos eles remetem à idéia de territorialidade: país (dimensão política de território), cultura (dimensão cultural de território), o momento histórico (dimensão temporal de território). Observamos, desse modo, a tentativa de territorializar o espaço da sala de aula de Língua Espanhola no Brasil, sob todas as perspectivas, sejam elas

materiais, culturais ou temporais. De acordo com Haesbaert (2002), existem diferentes definições para a palavra território. Segundo o autor, a mais simplificada é a que “vê o território como simples base material concreta, de reprodução da sociedade” (2002, p.35). Há outra definição que estabelece uma relação entre território e política. De acordo com Haesbaert:

Uma outra concepção é a de base política, a mais consolidada em nível acadêmico, que vê o território como uma forma de controle dos indivíduos e/ou dos processos sociais a partir do controle do seu espaço material de existência. Território e poder, aqui, andam juntos. Por isso a concepção clássica de território aparece vinculada à idéia de Estado-nação, mas em hipótese alguma pode ser a ela reduzida. Hoje, principalmente depois dos trabalhos de Michel Foucault, percebe-se o quanto a territorialidade, num sentido político, amplia-se para outras escalas, inclusive aquela dos micropoderes em espaços disciplinares como o de hospitais, escolas, quartéis, instituições religiosas etc. Mas aqui também são muitos os que defendem a tese da desterritorialização: a globalização, suprimindo cada vez mais as fronteiras, estaria enfraquecendo o controle do Estado-nação, território por excelência da modernidade (2002, p.36).

Além dessas definições, podemos citar uma associada à questão cultural.

Quanto a essa, Haesbaert afirma:

Por fim, uma terceira abordagem é a que prioriza a dimensão cultural na definição de território, e que o vê antes de tudo como um espaço dotado de identidade, uma identidade territorial. Muitos sobrevalorizam a questão cultural, de forma um tanto dissociada das outras esferas da sociedade, de modo a identificar territórios pautados, sobretudo, na concepção identitária – étnica, nacional, religiosa – dos grupos sociais (2002, p.37).

Conforme vemos, a territorialização pode ocorrer no âmbito político, que se manifesta sob a forma de controle e relaciona-se a questões de poder. Há, também, a abordagem de territorialização no âmbito cultural, associada a questões de identidade.

Outro aspecto relevante nessa seqüência consiste em todos os elementos centrais do enunciado país, cultura, momento histórico aparecerem no singular, reforçando a idéia de territorialidade, pois restringe, fecha, já que se trata de uma

cultura apenas, de um único país, e, também, de um momento histórico específico. Há, dessa forma, uma tentativa de fechar, concentrar o ensino de Língua Espanhola apenas no âmbito da cultura uruguaia. Podemos sustentar, mais especificamente, a que se trata de uma tentativa de reterritorialização, a qual tem por finalidade proteger tal cultura da desterritorialização própria do mundo globalizado. Com relação à reterritorialização e à desterritorialização, Haesbaert afirma:

Conjuntamente com a desterritorialização no sentido de “desenraizamento geográfico”, como propôs Simone Weill (1997 [1994]), em que o Estado (ou nação, nos termos da autora) parecia estar substituindo todas as outras “comunidades territoriais”, encontramos a reterritorialização mais radical, no sentido de fechamento de fronteiras – em nível local (intra-urbano), regional, nacional ou de bloco, controlando assim o acesso de grupos que não partilham dos traços culturais e/ou da hierarquia político-econômica do grupo nativo ali territorializado (2002, p.40).

Inúmeras são as tentativas de conceituar desterritorialização, mas adotaremos a idéia de abertura para novas culturas e perda da identidade. De acordo com Haesbaert, “desterritorialização aqui é vista como resultado do debilitamento das lealdades locais e nacionais, em prol das comunidades transnacionais...” (2002, p.42). Conforme descrito anteriormente, os cursos de formação de professores de Língua Espanhola no Brasil atendem a uma demanda do Mercosul, forma de integração econômica, política e cultural que, no mundo globalizado, contribui para a propagação das culturas, podendo ser encarado como uma ameaça às culturas locais.

Embora, no enunciado, não esteja clara a idéia de que país, cultura e momento histórico se trata, sabemos que a aluna é falante nativa de língua espanhola; seu país de origem é o Uruguai, e o momento histórico é o da globalização, da fragilização das culturas locais. Notamos, então, a tentativa por parte dessa falante nativa de redimensionar o ensino de Língua Espanhola no Brasil,

transformando-o num espaço de reterritorialização da cultura uruguaia. Percebemos a filiação a uma FD nacionalista de retorno e proteção às culturas locais.

4.3 A LÍNGUA ENSINADA PELAS FALANTES NATIVAS COMO A LÍNGUA DO ESTRANHAMENTO

4.4 SDR Nº 5

“O ensino da língua estrangeira num curso de formação de professores de LE deveria ser mais abrangente, respeitando a origem do aluno e o seu conhecimento prévio do idioma a ser ensinado. Sendo a língua algo vivo e em constante transformação...”

Logo no início da SDR nº 5 percebemos, pelo emprego do verbo “dever” no futuro do pretérito, um conflito de duas posições sujeito em que se encontra a falante nativa. Em deveria ser há um misto de mando e de fuga desse lugar de poder. Quando a aluna emprega o verbo dever, ela se inclui no discurso, de um lugar de poder; porém, ao conjugá-lo no futuro do pretérito, provoca um distanciamento entre o enunciador e o enunciado, ela não assume a responsabilidade sobre o que é dito.

Ao dizer que *o ensino da língua estrangeira num curso de formação de professores de LE deveria ser mais abrangente*, a aluna está afirmando que esse ensino *é menos abrangente*, pois ao utilizar o advérbio mais, temos o contraponto entre o dito e o não-dito ou seja, se ele deveria ser mais abrangente é porque ele não é abrangente. Os advérbios, muitas vezes são portadores de implícitos, conforme aponta Zandwais,

[...] o advérbio, enquanto classe gramatical que expressa diferentes tipos de circunstâncias, modificando o sentido das classes gramaticais às quais se junta, também apresenta grande produtividade em termos de significações implícitas (1990, p.27).

Comumente, o adjetivo *abrangente* tem o sentido de amplo, expandido, aberto. Podemos constatar, então, que a aluna está expondo, nesse fragmento, a amplitude e a abertura que deveriam caracterizar o ensino de língua estrangeira num curso de formação de professores. Na seqüência, através da afirmação *respeitando a origem do aluno*, tem-se o emprego do gerúndio depois da vírgula, conferindo à sentença um tom explicativo, porém, neste caso, tal explicação funciona apenas para camuflar a perspectiva da aluna, que vai em outra direção e aponta para outra forma de ser do ensino de LE, limitando-o, fechando-o, sugerindo que seja trabalhado a partir da *origem do aluno*. Observamos que a segunda parte do enunciado caminha em sentido contrário, pois, ao invés de sugerir maior abrangência, amplitude e diversificação, restringe a dimensão do ensino de língua estrangeira apenas à *origem do aluno*, que será mais detalhada na análise do item seguinte.

Sabemos que o conector “e” pode exercer o papel de dar seqüência lógica e somar idéias nos enunciados, conforme verificaremos na relação existente entre os enunciados abaixo:

a origem do aluno
e
o seu conhecimento prévio do idioma

A origem a que se refere a falante nativa diz respeito ao *seu conhecimento prévio do idioma*. O vocábulo em destaque assume um valor de temporalidade e expressa uma idéia de anterioridade; porém, anterior a quê? O *conhecimento prévio do idioma* diz respeito à língua que ela usava antes de estar neste curso de

formação de professores, à língua utilizada por ela na sua casa, na sua família, com seus vizinhos, a língua que aprendeu desde criança, à qual não é identificada neste contexto. Essa língua do imaginário, a LN, cede lugar a um estranhamento, a uma língua de outrem, a uma LE. De acordo com Coracini, “A língua estrangeira é a língua *estranha*, a língua do estranho, do outro” (2003, p.149). Portanto, o caráter atribuído à Língua Espanhola ensinada por brasileiras, para a falante nativa, é de LE.

No encontro das falantes nativas com essa LE, que, verdadeiramente, não é LN, nem LM, notamos um desencontro com a sua própria identidade, já que existe uma interrupção no processo identificatório que elas têm com a língua espanhola. Coracini aponta-nos: “Tomamos identidade no sentido de processo identitário [...] processo complexo e heterogêneo, do qual só é possível capturar momentos de identificação” (2003, p.198). Mais grave do que se encontrar com o caráter estrangeiro de uma outra língua é admitir ser estrangeiro em sua própria língua; por isso, adversa é a situação, e, pelo medo da “despersonalização”, trava-se uma luta pelo poder da língua. Percebemos uma tentativa por parte das falantes nativas de “abafamento da heterogeneidade”, Coracini (2003, p.152), quando, na luta, tentam impor a sua variedade. Há uma resistência por parte das alunas, ao que Pietroluongo denomina de “abandono da casa”. Surge, então, a necessidade de que elas tenham de se remeter ao processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola no Brasil à “*origem do aluno*”, demonstrando, assim, um movimento de retorno à casa. Quanto a isso, Pietroluongo explica:

De forma que não ter o senso do jogo, não conhecer *na prática* o valor das palavras dessa nova língua é como entrar numa casa vazia que será preciso pouco a pouco mobiliar. E a sensação inicial é a de se mover em meio a espaços intransitados, por vezes estimulantes, por outras profundamente desconcertantes, o que acaba por fazer surgir em mim uma tendência quase inevitável de trazer os móveis que faziam de minha casa de origem a *minha casa*. Até que comece a perceber (não sem alguma dor) que muitos dos móveis que me acolhiam, que me davam uma sensação de segurança, que pareciam coincidir exatamente com a função pela qual estavam destinados, não terão lugar nessa nova casa. Serão, por assim dizer, inconvenientes, pouco compatíveis, pouco *conformes* ao meu novo ambiente (2002, p.197).

Para não enfrentar o desconforto de sair desse lugar que lhes parece tão familiar há tantos anos, nota-se um forte apelo das falantes nativas pela *origem do aluno e o seu conhecimento prévio*. Numa falsa idéia de tentar ampliar os horizontes do ensino de Língua Espanhola, conforme observamos na SDR a seguir “*o ensino de LE num curso de formação de professores de LE deveria ser mais abrangente*”, elas escamoteiam a tentativa de restringi-lo a uma atitude de retorno à sua casa e de resgate da identidade. Uma vez mais faz-se presente a FD nacionalista.

SDR Nº 6

“Creo que el enseño del español agenciado por hablantes nativos del portugues puede traer ventajas y desventajas pués, no es solamente necesario el dominio de reglas gramaticales pero también, una relación con otros aspectos que envuelven una lengua. Partiendo del concepto de que la lengua es la cumbre de una cultura, esta debe ser valorada en la búsqueda de una integración no solamente lingüística, pero también cultural.”

Ao abordar o ensino de Língua Espanhola, agenciado por falantes nativas de Língua Portuguesa, a aluna utiliza dois vocábulos separados pela conjunção “y”, ventajas y desventajas e traça, aparentemente, duas vias para a argumentação. Logo depois desses vocábulos, são expostos os argumentos introduzidos pela

conjunção explicativa pois (pues): *no es solamente necesario el dominio de reglas gramaticales,/ pero también, una relación con otros aspectos que envuelven una lengua.* Ao analisarmos o fragmento *no es solamente necesario el dominio de reglas gramaticales*, percebemos que a negação refere-se ao advérbio solamente, e não ao domínio das regras. Podemos, então, estabelecer a seguinte relação:

Non é somente o domínio das regras

mas é também o domínio das regras

Tal relação aponta para o fato de *o domínio das regras gramaticais* também ser considerado importante no contexto de ensino de Língua Espanhola. Essa argumentação está associada a saberes que remetem a uma língua ideal e a um falante perfeito, dominador e controlador do idioma. Não é, portanto, a favor das falantes nativas de Língua Portuguesa, pois sabemos que estas, no imaginário das alunas uruguaias, não são falantes ideais. Com relação ao outro argumento, *pero también una relación con otros aspectos que envuelven una lengua*, a presença do pronome indefinido otros (outros) não especifica quais seriam “os outros aspectos”, anulando, assim, uma outra possível argumentação. Até agora não são expressas vantagens para o ensino de Língua Espanhola agenciado por brasileiras.

Na continuação, a aluna afirma *“partiendo del concepto de que la lengua es la cumbre de una cultura, esta debe ser valorada en la búsqueda de una integración no solamente lingüística, pero también cultural”*. Como o vocábulo cumbre quer dizer “ponto máximo”, “mais importante”, percebemos a importância que, nesse contexto, é atribuída à língua, como o aspecto mais relevante de uma cultura. Essa formulação remete a saberes de que a língua é a representante de uma nação, e, também, ao conceito de língua nacional, em consonância com uma FD nacionalista.

Constatamos, por parte da aluna uruguaia, a defesa da sua língua como um patrimônio, objeto intocável, pois só pode dela usufruir quem a domina e, como ninguém a domina, ninguém dela é digno. Nesse contexto, não há espaço para a falante brasileira.

4.5 O FALANTE NATIVO ENQUANTO FALANTE IDEAL

4.6 SDR Nº7

“Acho que a escolha de professores é muito pouco seletiva, deveriam exigir mais até chegar a ter alunos com muito vocabulário, e até pouco sotaque”.

Em *acho que a escolha de professores é muito pouco (pouco) seletiva*, a aluna, ao utilizar o vocábulo *“escolha*, cujo sentido é o de escolher entre outros, remete a uma idéia de exclusão, seleção, eliminação. A palavra *“escolha”* aparece especificada pelo adjunto adnominal *“de professores”*, ou seja, a escolha tomada como eliminação, refere-se a professores; portanto, podemos ler como *“eliminação de professores”*. Há, nesse enunciado, uma voz reclamatória para que alguns professores sejam retirados do processo de ensino de Língua Espanhola para falante nativa.

Na segunda parte do enunciado *“é muito pouco seletiva...”*, temos reiterada a idéia de seleção, agora pelo uso do próprio vocábulo *“seletiva”*, que aparece modificado pelo advérbio *“poco”*, na forma *“muito pouco”*, quase nada. Ao analisarmos o processo de predicação, tomamos como referência *“a escolha de professores”* e, como predicação, *“é muito pouco seletiva”*.

Em “... *deveriam exigir mais até chegar a ter alunos com muito vocabulário e até pouco sotaque*”, a expressão *até chegar* remete a “caminho a percorrer com vistas num futuro”, expressando finalidade, objetivo almejado. Novamente, entre o poder e o desejo, que é expresso na forma *deveriam*, as alunas evidenciam almejar a língua ideal, o falante ideal. Nessa exigência da língua sem sotaque, notamos “o uso do ‘rolo compressor’ de homogeneização”, expressão usada por Rajagopalan (1997, p.21), como uma possível solução para o ensino de Língua Espanhola no Brasil. É em conformidade com essa visão idealizada de falante nativa que vem à tona o medo de invasão do território da língua, o medo de perdê-la e de perder também a identidade, nesse “boom” que é o ensino de espanhol no Brasil, decorrente das necessidades de integração do Mercosul.

Devido a esse medo de perder a língua para os brasileiros, verifica-se uma necessidade de marcação de um território que transita entre os sentimentos de poder e de desejo e culmina na tentativa de homogeneização e higienização da língua. De acordo com Rajagopalan,

o termo ‘higienização’ tornou-se de uso corrente entre os lingüistas brasileiros a partir de seu emprego por Claudia Lemos (cf. de Lemos, 1982). Com suas claras implicações de “sujeira” e a necessidade de “limpar” o fenômeno da linguagem antes de submetê-la à análise científica (1997, p.22).

Essa idéia de limpeza pode ser constatada nos discursos das falantes nativas ao exigirem um sujeito falante nativo sem sotaque, o que, de forma indireta, elimina a falante não-nativa do processo ensino aprendizagem de Língua Espanhola. O que aparece como uma modesta preocupação com a língua e com o bom funcionamento do ensino de Língua Espanhola no Brasil, camufla um interesse ideológico de perpetuar um suposto poder sobre a língua, que, então, provoca a sensação de ameaça, dada a “invasão” por usuárias brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho até então percorrido neste trabalho permitiu que *estudássemos as representações que as alunas falantes nativas de língua espanhola têm do processo ensino- aprendizagem de espanhol agenciado por professoras falantes nativas de língua portuguesa*. Esse caminho teve como norte o referencial teórico da Análise de Discurso, na tradição de Michel Pêcheux, que possibilitou acessar às representações, presentes no discurso analisado, a partir do reconhecimento das posições-sujeito e das formas discursivas a elas ligadas. Tal disciplina, no diálogo que mantém com a Psicanálise, possibilitou-nos entender a dimensão do desejo na constituição do discurso analisado. Segundo Leandro-Ferreira:

[...] a Análise do Discurso nasceu em zona já povoada e tumultuada – de um lado, numa esquina, ocupando quase todo o quarteirão – a lingüística; na outra ponta espaçoso, o materialismo histórico; e no meio, dividindo o espaço lado a lado com a psicanálise, a teoria do discurso. Portanto, essa contigüidade, esse convívio fronteiro entre análise do discurso e psicanálise vem de longe, vem desde o início. Tais vizinhanças, contudo, ainda que bastante próximas, guardam distância e não confundem seus espaços comuns – são íntimas, mas nem tanto, donde a “a estranha intimidade” (2005, p.213).

Da Psicanálise tomamos o conceito de desejo como o que falta, o que escapa, o que foge. Estabelecemos relações entre esse conceito e o de língua. Conforme podemos verificar em Leandro-Ferreira:

Esse caráter de busca incessante que nunca se completa, essa língua que não se deixa alcançar, mas que está sempre visada do sujeito, como alvo constante, essa língua intangível, a qual sempre se procura, mas nunca se encontra, representa o movimento do desejo do sujeito do inconsciente, na tentativa sem fim de preencher esse furo, de completar essa falta, que lhe é constitutiva, assim como da língua (2005, p.217).

Sob tal perspectiva, vemos a língua como um objeto passível de desejo já que tão fugidia é. Encontramos um sujeito dividido, que transita entre o poder e o desejo sobre a língua, ora assumindo uma postura de dono da língua, ora tentando resgatá-la para junto de si e de sua cultura. A fim de deixar mais claros os propósitos e as contribuições que obtivemos com esse trabalho, retomamos, neste ponto, nossos questionamentos iniciais:

- 1) Qual(is) posições-sujeito dessas alunas, falantes nativas, que, simultânea e contraditoriamente, ocupam dois lugares, o de falante nativa e o de aluna?
- 2) Como é visto pelas alunas falantes nativas o processo ensino-aprendizagem agenciado por professoras falantes não-nativas?
- 3) A que FD se filia(m) as representações que as alunas falantes nativas têm do processo ensino-aprendizagem, agenciado por professoras falantes nativas de língua portuguesa?

Com relação à primeira questão foi possível observar através das análises que as alunas encontram-se divididas entre duas posições-sujeito: a) posição sujeito de que o falante nativo é o dono da língua, e, portanto, tem o poder sobre ela; b) posição-sujeito de que o falante nativo não é o dono da língua, porém a deseja, como um objeto que lhe escapa, mas que é necessário para demarcar o seu território nacional. Enquanto donas da língua, elas impõem, enquanto sujeitos desejantes, elas lutam pelo domínio da língua. Observamos, nessas duas posições um sujeito dividido entre a ilusão de completude e a falta, conforme nos afirma Nascimento:

O sujeito, em constante mutação, encontra-se, sempre e inevitavelmente, entre o desejo da plenitude e da completude, e contingência da falta e do conflito, entre o ser consciente, que tudo pode e tudo sabe e o ser inconsciente, que deixa resvalar o indesejado, o equivoco, o inefável (2003, p.323).

Propositadamente, insistimos em mostrar, em todas as SDR, a luta do sujeito entre o poder e o desejo da língua para, assim, evidenciar a relevância de tais posições. Acreditamos que o aparecimento do verbo dever, bem como o emprego do futuro do pretérito, reiteradas vezes, apontam, intradiscursivamente, para as diferentes posições-sujeito tecidas no fio do discurso analisado.

Quanto à segunda questão, constatamos que as alunas falantes nativas, no contato com o espanhol falado pelas falantes não-nativas, deparam-se com uma outra língua em sua própria língua e negam-se ao desconforto da língua do outro. Inclusive, três delas respondem as questões em língua espanhola e uma delas inicia seu texto em língua portuguesa e termina em língua espanhola, conforme anexos. Se considerarmos que as perguntas foram feitas em língua portuguesa, e que, em nenhum momento, foi pedido que utilizassem a língua espanhola, podemos afirmar que foi um número significativo de alunas que optou por expressar-se em língua espanhola. Sendo assim, elas tentam estabelecer fronteiras entre o dizer nacional e o dizer estrangeiro, entre o que consideram domínio da língua e o não domínio da língua, entre o sotaque e o falar “correto”, entre a falante ideal e a falante não-nativa. Disso advêm algumas das representações que a análise permitiu registrar:

- 1º) A língua como, contraditoriamente, unívoca e transitória;
- 2º) A cultura uruguaia como elemento a ser privilegiado no espaço de sala de aula de Língua Espanhola;
- 3º) A língua ensinada pelas falantes nativas da LP como a língua do estranhamento;
- 4º) O falante nativo enquanto falante ideal.

Para responder à terceira questão, afirmamos que todas essas representações estão associadas a diferentes saberes, tais como: a língua é unívoca e homogênea, a cultura é determinante no ensino de LE e, por último, a identidade é um importante fator na aprendizagem de línguas. Todas elas estão relacionadas a uma FD nacionalista de resgate e proteção das culturas locais em relação à ameaça do mundo globalizado. Conforme Haesbaert:

[...] o discurso desterritorialização, precisa ser profundamente debatido. Muitos autores, especialmente não-geógrafos, reportam-se ao “fim dos territórios [...], esquecendo que toda desterritorialização implica, obrigatoriamente, uma reterritorialização, pois é inerente ao ser humano, aos grupos culturais, a recomposição da sociedade em bases territoriais – o território faz parte de sua fundamentação ontológica, poderíamos dizer (2002, p.31).

Percebemos nos discursos das alunas falantes nativas essa preocupação com a desterritorialização, num movimento de reterritorializar a pátria uruguaia, tentando um resgate da língua espanhola, a língua nacional dos uruguaios, ou seja, as alunas, num movimento de proteger a língua, protegem também a cultura e a nação. Porém, cabe proceder a uma reflexão sobre quem é o dono do espanhol, essa língua falada atualmente em 21 países, cada um com seus dialetos, suas culturas, enfim, cada um com suas peculiaridades. Como se não fossem suficientes as diversidades que envolvem tal idioma nos países em que é a língua oficial, temos, também, hoje o espanhol misturado à cultura brasileira, nesse “boom” de aprender e ensinar a Língua Espanhola no Brasil. Sendo assim, não há dono, nem há fronteiras para esse dizer.

O que constatamos a partir deste trabalho é que as representações das alunas falantes nativas de língua espanhola estão moldadas a partir de um sentimento nacionalista de resgate da identidade e da cultura. Também podemos perceber que a língua espanhola é para elas um elemento contraditório, porque se

em determinados momentos lhes parece possível de ser delimitada, em outros se apresenta como fugidia. O professor falante não-nativo é o *invasor* da língua e da cultura. Por último, o falante nativo é o falante ideal e o dono da língua.

Apesar de sabermos que as considerações que podem ser feitas a partir deste trabalho não se esgotam aqui, tentamos, através das marcas lingüísticas, principalmente do verbo dever e do tempo verbal o futuro do pretérito, estabelecer algumas relações com elementos do interdiscurso que constituem a subjetividade das alunas entrevistadas. Dessa forma, consideramos atingidos nossos objetivos com este trabalho. Esperamos que ele possa contribuir para possíveis reflexões sobre o ensino de Língua Espanhola no Brasil, especialmente na URCAMP. A partir da AD foi possível percorrermos “*as fronteiras dos dizeres*” das alunas falantes nativas, numa “*fronteira singular*”. Ao empregarmos a palavra “fronteira”, no primeiro contexto, referíamos-nos às fronteiras da AD, entre o dito e o não-dito, o sentido e o não-sentido, a completude e a incompletude, conforme verificamos nas palavras de Leandro-Ferreira:

A análise do discurso se define, desde sua concepção inicial, como uma disciplina que se constitui numa zona de interface, na fronteira entre o sentido / e o não-sentido; entre o possível / e o impossível; entre a completude / e a incompletude. As linhas demarcatórias com suas vizinhas assinalam o lugar do fim e também do início; ao mesmo tempo que fecham a fronteira dos respectivos territórios, apontam para um começo, para uma continuidade. Desse modo, início e fim de cada lado se confundem, se imbricam, se enlaçam (2005, p.214).

O emprego da palavra no segundo contexto “*fronteira singular*” refere-se a essa ocupação paradoxal do espaço por Sant’Ana do Livramento e Rivera. As duas cidades se encontram tão próximas, dadas as condições geográficas em que se situam e, às necessidades geradas pelo convívio entre seus moradores. No entanto, em outros momentos, parecem tão distantes, por serem marcadas pelo sentimento de estranhamento entre o nacional e o estrangeiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBORNOZ, Vera do Prado Lima. *Armour: uma aposta no pampa*. Sant'Ana do Livramento:[s.ed.], 2004.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação: In: *Em Aberto*. Brasília, n.61, jan/mar 1994.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. 8 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

AMARAL, Maria Virgínia Borges. Análise do Discurso: Língua, história e ideologia. *Leitura*, nº23, Maceió, p. 25-46, 1999.

ARRUDA, Francimar Duarte. A questão do imaginário: a contribuição de Sartre. In: *Em Aberto*. Brasília, nº61, jan/mar 1994.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas. Ed. da UNICAMP, n.19, jul /dez 1990.

CAGGIANI, Ivo. *Cadernos de Sant'Ana*, Sant'Ana do Livramento, n. 2, p.2-8, janeiro, 1995.

_____. *Cadernos de Sant'Ana*. Sant'Ana do Livramento, n. 3, p. 14, fev / mar. 1995.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2003. V.1.

_____. *A invenção do cotidiano: morar, cozinhar*. Petrópolis: Vozes, 2003. V.2.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *O que é ideologia?* 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 2001. (Primeiros Passos, 13)

CORACINI, Maria José. A abordagem reflexiva na formação do professor de língua. In: BERTOLDO, Ernesto Sérgio & CORACINI, Maria José (orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. A escamoteação da heterogeneidade nos discursos da Lingüística Aplicada e da Sala de aula. In: *Revista do Mestrado em Letras da UFSM*. Santa Maria, nº 14, jan/jun. 1997.

_____. A celebração do outro. In: _____ (org.). *Identidade & Discurso: (des) construindo subjetividades*. Campinas: Argos, p.197-221, 2003.

_____. Língua Estrangeira e Língua Materna, uma questão de sujeito e identidade. In: _____ (org.). *Identidade & Discurso: (des) construindo subjetividades*. Campinas: Argos, p.139-159, 2003.

ERNST-PEREIRA, Aracy. Uma introdução à análise do discurso. *Letras de hoje*, n.84, Porto Alegre, p.7-20, 1º semestre 1991.

_____. *Na inconsistência do humor, o contraditório da vida: o discurso proverbial e o discurso de alterações*. Porto Alegre: PUC/RS, 1994. Tese (Doutorado em Letras), Instituto de Letras e Artes. Pontifícia Universidade Católica do Rio grande do Sul, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 3ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. *Microfísica do saber*. Org. Trad. de Roberto Machado. 14 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GHIRALDELO, Claudete Moreno. *As representações de língua materna: entre o desejo de completude e a falta do sujeito*. Campinas: UNICAMP, 2002. Tese (Doutorado em Estudos da linguagem), Instituto de Estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2002.

GRIGOLETTO, Marisa. *A resistência das palavras: discurso e colonização britânica na Índia*. Campinas, Editora da UNICAMP, 2002.

HAESBAERT, Rogério. Fim dos territórios ou novas territorialidades? In: LOPES, Luiz Paulo da & BASTOS, Liliana Cabral (orgs.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

HAROCHE, Claudine; HENRY, Paul; PÊCHEUX, Michel. A Semântica e o corte Saussuriano: língua, linguagem, discurso. *Langages*, n. 24, 1971.

LACAN, Jacques. El deseo y su interpretación. In: MASOTTA, Oscar (org.). *Las formaciones de inconsciente*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1970. Colección Lenguaje y comunicación.

LAGAZZI, Suzy. *O desafio de dizer não*. Campinas: Pontes, 1988.

LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina. *Glossário de termos do discurso*: Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Letras, 2001.

_____. A língua da análise do discurso: esse estranho objeto de desejo. In: INDURSKY, Freda & _____ (orgs.). *Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos: Claraluz, 2005.

NASCIMENTO, Martha Christina F. Zoni do. A avaliação emancipatória e o discurso educacional. In: BERTOLDO, Ernesto Sérgio & CORACINI, Maria José (orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise do discurso*: Princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2000.

_____. *A linguagem e seu funcionamento*. 4.ed. Campinas, Pontes, 1996.

_____. *Interpretação*: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 4. Ed. Campinas: Pontes, 2004.

_____. Texto e discurso. *Organon*, n.23, Porto Alegre: UFRGS, p.109-116, 1995.

_____. GUIMARÃES, E. Unidade e dispersão: uma questão do sujeito e do discurso. In ORLANDI, Eni. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1988.

PÊCHEUX, Michel (1969). Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise e HAK, Tony (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 2ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

_____. & FUCHS, C. (1975). A Propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise e HAK, Tony (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 2ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

_____. *Semântica e Discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

PIETROLUONGO, Márcia Atálla. O estrangeiro de mim. *Gragoatá*, n.11, Niterói, p.193-205, 2. sem. 2002.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A ideologia de homogeneização: reflexões concernentes à questão de heterogeneidade na lingüística. *Revista do mestrado em Letras da UFSM*, Santa Maria, p.21-37, 1º sem 1997.

RODRÍGUEZ, Carolina. Sentido, interpretação e história. In: ORLANDI, Eni (org.). *A leitura e os leitores*. 2. Ed. Campinas: Pontes, 2003.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo, Cultrix, 1987.

SERRANI-INFANTE, Silvana. Diversidade e alteridade na enunciação em língua próximas. *Revista do mestrado em Letras da UFSM*, Santa Maria, p. 1-19, 1º semestre 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____(org.) *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis. Editora Vozes, 2000, p.73-102.

SCHÜTZ, Ricardo. O que é talento para línguas? In: SOEIRO, Adriana. *Teacher on line*. Brasil, 2001. Disponível em: <http://www.teacheronline.com.br/metodologia/artigo4.htm>. Acesso em: 02 abril 2001.

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

ZIMERMAN, David E. *Vocabulário Contemporâneo de Psicanálise*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

ZANDWAIS, Ana. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Sagra, 1990.

ANEXOS