

O imaginário da Língua Espanhola:
da sala de aula ao ciberespaço

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Aracy Ernst-Pereira e Vilson José Leffa

AGRADECIMENTOS

DEDICATÓRIA

PARTE 1

UMA MIRADA PELO PRISMA DA IDENTIDADE

Ana Lúcia Pederzoli Cavalheiro

1 O SUJEITO E A LINGUAGEM

1.1 O Sujeito de Linguagem:

- 1. 1. 1 O real, o simbólico e o imaginário
- 1. 1. 2 As representações como registros imaginários
- 1. 1. 3 O signo lingüístico e os processos metonímicos e metafóricos
- 1.2 O Sujeito de Discurso: o inconsciente e a ideologia
- 1.3 O Sujeito de Língua Materna: a identidade
- 1.4 O Sujeito na Língua Estrangeira: a diferença

2 A RESPEITO DA ANÁLISE DE DISCURSO

- 2.1 Da Máquina Fechada à Heterogeneidade
- 2.2 Da Linearidade do Dizer à Memória Discursiva

3 A RESPEITO DA TEORIA DA ENUNCIÇÃO

- 3.1 A articulação entre a Análise de Discurso e a Enunciação
- 3.2 As rupturas enunciativas
- 3.3 As heterogeneidades: mostrada e constitutiva
- 3.4 A modalização autonímica
- 3.4 As não-coincidências do dizer

4 AS REPRESENTAÇÕES DA LÍNGUA ESPANHOLA

- 4.1 O discurso dos professores falantes nativos de espanhol:
 - Espanhol língua da identidade*
 - Espanhol língua estrangeira do brasileiro*
 - Espanhol língua franca do Cone Sul*
 - Espanhol língua hegemônica do Cone Sul*
- 4. 2 O discurso dos professores falantes nativos de português:
 - Espanhol língua substituta da língua materna
 - Espanhol língua do retorno à língua materna*
 - Espanhol língua imposta pelo Mercosul

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

- 5. 1 Sobre o imaginário
- 5.2 Sobre a língua materna
- 5.3 Sobre as representações
- 5.4 Sobre discursividades nos Cursos de Letras

PARTE 2

“LA LENGUA MÍA, LA LENGUA TUYA, LA LENGUA NUESTRA”

Valesca Brasil Irala

6 INICIANDO O PERCURSO

7 LÍNGUA ESPANHOLA: MOSAICO DE FILIAÇÕES IDENTITÁRIAS

7.1 No princípio era assim...

7.2 A primeira guinada...

7.3 O choque

7.4 É mesmo tudo igual

7.5 A segunda guinada...

7.6 Na batalha das línguas...

7.7 Quem vence?

8 A LÍNGUA ESPANHOLA NO CIBERESPAÇO E A QUESTÃO DAS LISTAS

8.1 *Ciberespacio: nosotros en ´todos´ los rincones*

8.2 Listas de discussão

9 DESATANDO O NÓ

9.1 Princípios gerais

9.2 O *corpus* da pesquisa

9.3 Estratégias de análise

10 O ÁPICE DA NARRATIVA

10.1 *¿Los de acá o los del otro lado del charco? Imaginários movediços*

10.1.2 *¿Nosotros, los americanos, somos humanos?*

10.1.3 *La cultura...la lengua...¿da lo mismo?*

10.1.4 *¿Me gusta o no me gusta la norma?*

10.1.5 *Eso es “mío”, ¿o no lo es?*

10.1.6 *Lo imaginario en el extranjero: ¡ qué lío!*

10.2 Língua e poder: milhões e milhões de falantes

10.2.1 Estados Unidos: *un gran hermano*

10.2.2 *El “gran” hermano del sur* também tem a sua vez!

11 GESTO FINALIZADOR

REFERÊNCIAS

APRESENTAÇÃO

O imaginário da língua espanhola. Da sala de aula ao ciberespaço. Entre um e outro lugar, duas trajetórias de estudo se encontram a partir de preocupações temáticas afins de pesquisadoras que, durante o tempo de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, interrogaram-se sobre questões ligadas ao campo da lingüística aplicada ao ensino da língua espanhola. Mais complexas, menos evidentes e ingênuas, tais questões construíram as reflexões das autoras, Ana Lúcia Pederzolli Cavalheiro e Valesca Brasil Irala, que conseguiram contemplar a dimensão sócio-histórica implicada na relação entre o sujeito e a língua estrangeira, aí prevalecendo o problema identitário.

Por um lado, Ana Lúcia Pederzolli Cavalheiro focaliza o estranhamento que se produz no sujeito a partir do contato com um novo idioma, baseada em princípios da análise de discurso de Michel Pêcheux com ênfase na sua relação com questões de cunho psicanalítico. Esse estranhamento diz respeito à desestabilização gerada pelo reconhecimento da fragmentação da identidade unificada pela pátria-mãe e pela língua da infância que é invadida por um elemento exógeno que faz emergir a diferença e expõe dramaticamente¹ a cisão do sujeito: ser outro, ver com o olho do outro e dizer o mundo e se dizer de um outro lugar e de uma outra maneira. Decorrem daí, segundo a autora que retoma a fala de Revuz (1998), sentimentos de contradição e ambigüidade, pois o sujeito deseja estar na língua estrangeira, mas sem *soltar as amarras*, evitando assim o sentimento de exílio da língua materna. Esse sentimento de exílio diz respeito à relação afetiva que se estabelece entre o sujeito aprendiz e a língua a ser aprendida, sentimento fundado na possível entrega a um lugar desconhecido, visto como ameaça e não como liberdade.

Em posse de tais princípios, a autora busca resgatar os saberes constituintes da memória do professor de espanhol, com a finalidade de (re)conhecer os sentidos atribuídos ao espanhol como língua estrangeira. Através de gravação em áudio, analisou relatos de professores universitários de língua espanhola – uns, tendo o espanhol como língua materna, outros, o português - que discorreram sobre seu envolvimento e experiência com o idioma outro e sua constituição como profissionais de língua estrangeira.

Para isso, mobilizou principalmente aportes teóricos da Análise de Discurso na tradição de Michel Pêcheux e da Teoria da Enunciação na perspectiva de Jacqueline Authier-Revuz e, de forma subsidiária, conceitos provenientes da Filosofia – Castoriadis -, dos Estudos Culturais sobre a pós-modernidade – Stuart Hall e Tomás Tadeu da Silva – e da Lingüística Crítica – Kanavillil Rajagopalan.

O que une os fragmentos constituintes desse caleidoscópio teórico em que se combinam adequadamente reflexões pertinentes acerca do ensino de língua estrangeira, no caso específico, o espanhol, é a questão imposta pelo seu trabalho de compreender de que forma funciona a determinação sócio-histórica no sujeito pós-moderno em sua condição de professor. Através da análise efetuada, a autora consegue mostrar a heterogeneidade que caracteriza o espaço discursivo em que se movimentam diferentes posições que constituem esse sujeito. Tal fragmentação diz respeito ao movimento pendular – ora significa sua identidade a partir da língua materna, ora a partir da língua estrangeira – que sinaliza um sujeito não coincidente consigo mesmo. Isso, de alguma forma, deve-se, segundo a autora, a discursos anteriores aos quais o sujeito foi exposto nos cursos de letras, pautados ou por uma visão pragmática em que o imediatismo da situação de comunicação é privilegiado ou por um culturalismo que se caracteriza por uma atitude de negação do imperialismo lingüístico norte-americano. Essas visões determinam, em sua perspectiva, as representações sobre a língua espanhola que definem a constituição das identidades de professores e alunos.

O texto da autora é, pois, marcado pela sua posição de professora de espanhol empenhada em compreender os fios que historicamente tecem a relação conflituosa do sujeito com a língua estrangeira. O que nos dá a conhecer nestas páginas poderá contribuir certamente para uma série de

¹ O termo *dramaticamente* deve ser tomado aqui numa dupla direção: como cena, conflito ou ação teatral e como acontecimento patético.

reflexões acerca dessa relação. Trata-se de um trabalho que aprofunda temas complexos e, por vezes, polêmicos, mas certamente necessários ao conhecimento daquilo que subjaz às práticas pedagógicas empregadas no processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Valesca Brasil Irala, também professora de espanhol, analisa o conflito em que se debate o ensino da língua espanhola no caminho de sua internacionalização: de um lado, uma força central e conservadora, tentando manter a língua estável e uniforme; do outro, uma força que vai trabalhando da periferia para o centro, introduzindo mudanças nessa mesma língua. Não é apenas o tempo que faz mudar a língua, num movimento diacrônico, mas também a geografia, principalmente quando a língua tenta se expandir para outras terras e outros povos. Ao se internacionalizar, o espanhol, como já aconteceu com o inglês, não é apenas o instrumento de dominação de um país central, mas também, por oposição, um espaço de contestação para os falantes das regiões da periferia. A comunidade nacional é única, com uma identidade supostamente bem definida, diversifica-se em múltiplas identidades, cada uma usando e modificando a língua na tentativa de veicular outros sentidos e outros valores.

A preocupação maior da Valesca é investigar como o professor de espanhol se posiciona diante desse embate entre uma língua imaginariamente superior, que se julga capaz de apagar as diferenças internas, vistas como insignificantes, e uma língua fluidamente mestiça, sem raça definida, mas sedutora o suficiente para embarçar a outra na pureza que tão desesperadamente tenta preservar. Para verificar esse posicionamento, constrói uma narrativa, ao mesmo tempo pessoal, mostrando sua caminhada na conquista do novo idioma, e social, quando analisa três listas da Internet, em que se discute o ensino do espanhol no Brasil e no mundo. Não é apenas a língua que se mistura e incorpora variedades regionais, mas também o estilo da autora, que incorpora à sua voz a voz de outros professores e pesquisadores, combinando a perspectiva pessoal com a visão da academia. O resultado é um texto simultaneamente informativo e gostoso de ler.

As listas são os espelhos do mundo. O que acontece lá fora, no mundo real, reflete-se aqui dentro, no mundo virtual, misturando-se de maneira indistinta. É o que mostra a autora. Aqui, como lá, surge o mosaico de identidades abrangido pela língua espanhola, com as mesmas tentativas de silenciamento das vozes discordantes. Aqui, como lá, há o embate da diversidade interna da língua, com posicionamentos apaixonados dos dois lados, também muitas vezes apenas vislumbrados, devido às tentativas de apagamento dos moderadores das listas – como acontece no mundo real com a ação de órgãos oficiais encarregados da preservação da língua. Aqui, como lá, surgem as tentativas de hegemonização do espanhol como língua internacional, enredando-se no paradoxo de tentar ao mesmo tempo preservar e expandir a língua, como se fosse possível a conquista do mundo sem a perda da pureza original.

O trabalho das duas professoras mostra que a aprendizagem da língua estrangeira evoluiu muito além das questões meramente metodológicas da sala de aula para abarcar questões de reflexão crítica, tanto em termos do estranhamento que se cria no sujeito que tenta apropriar-se do novo idioma, como em termos dos conflitos que surgem dentro da comunidade em que esse sujeito tenta ingressar. É como se houvesse uma fragmentação dupla: uma dentro do sujeito, dividido entre a segurança da língua materna e o desejo de se aventurar na língua estrangeira; e a outra na comunidade dos falantes da língua, envolvida num jogo de poder e dividida entre forças conservadoras e renovadoras. É nesta direção que caminha, a quatro mãos, o livro de Ana Lúcia e Valesca.

Aracy Ernst
Vilson Leffa

AGRADECEMOS...

A minha orientadora da dissertação de mestrado,
 Prof^a *Aracy Ernst*, pelo incentivo e confiança mútua.
 Aos meus professores no Curso de Pós-Graduação da UCPel.
 Aos professores de espanhol que participaram deste trabalho.
 Em especial, aos meus filhos, *Gabriel, Pedro, Tomás e Mairo*
 A *Luiz*, por tudo.

Ana Cavalheiro

À Prof^a. Aracy Ernst por TUDO o que me ensinou.

À Prof^a. Susana Bornéo Funck, por sugerir a publicação deste livro.

Ao Prof. Vilson José Leffa, por ser um exemplo de profissional, orientador e amigo.

Ao prof. José del Valle, da *City University of New York (CUNY)*, por ter lido o meu trabalho e me ajudado a classificá-lo como “uma análise das ideologias lingüísticas sob o ponto de vista discursivo”.

Valesca Irala

DEDICAMOS...

Em memória de meus pais, Anna e Hernani Cavalheiro.

Ana Cavalheiro

Aos meus pais, Edison e Glecy, porque me deixaram aprender a voar...

A Deus, por guiar o meu destino.

Valesca Irala

Uma mirada pelo prisma da identidade ...

Ana Lúcia Pederzolli Cavalheiro

Problematizo aqui o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira – a Língua Espanhola – pelo prisma da identidade. A relação com uma língua estrangeira inevitavelmente ultrapassa o puramente cognitivo, constituindo-se em “uma das experiências mais visivelmente mobilizadoras das questões identitárias do sujeito” (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 256).

O contato com o novo idioma produz-nos estranhamentos: a nossa língua que até então parece natural como nossa própria voz, tão familiar como nossa própria casa, perde terreno para o estrangeiro que habita em nós, o estrangeiro que encontramos em nossas próprias palavras – o outro em nós e nós no outro.

A identidade aparentemente tão unificada pela pátria mãe, pela língua da infância, apresenta-se invadida, dividida, repartida entre o *eu* sujeito de língua materna e o *eu* falante já estrangeiro. Ao colocar-se como outro, emerge de nós e em nós a diferença – o *ser* outro, o *ver* com o olho do outro, a outra forma de *dizer* o mundo e a si no mundo. Paralelamente, pelo fato da linguagem ser base da estruturação psíquica do sujeito, ao entrar na língua estrangeira (LE), evidencia-se o laço afetivo que se tem com a língua materna (LM) e o desejo de completude que buscamos na língua do outro acaba por colocar-nos “*entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio*”¹. Refiro-me aqui, ao sentimento de contradição e ambigüidade que muitas vezes experimentamos de, a uma só vez, querer “estar” na língua estrangeira e temer perder a âncora com a língua materna e, ao “soltar amarras”, sentir-se como exilado.

Christine Revuz² (1998), coloca que o êxito na aprendizagem de um língua estrangeira dependerá, em grande parte, do laço afetivo que o aprendiz se proponha a estabelecer com esta – deixará se levar pelo desejo como caminho de liberdade ou não se entregará à ameaça de um “lugar” desconhecido. Como professores ou estudantes de espanhol, dúvidas são naturais e extremamente positivas na medida em que despertem o interesse pela pesquisa que venha a colaborar com os estudos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas. As dúvidas que geraram a presente reflexão inserem-se numa perspectiva que tenta desvendar e discutir os processos identitários que envolvem, no caso, os professores de espanhol com a língua. Através de gravação em áudio, professores universitários relatam, em forma de memoriais, sobre seu envolvimento e suas experiências

² Christine Revuz. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco de exílio. In: Signorini Inês. (org.). Língua(gem) e Identidade. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

com o idioma, sua constituição como professores e a importância atribuída ao ensino do espanhol.

Entendo que na aula de espanhol como língua estrangeira o professor não se restringe a facilitar a aprendizagem do idioma ou a apresentar uma nova cultura. O professor formador de professores, além de participar de forma significativa na formação profissional de seus alunos, influencia diretamente no desenvolvimento de suas identidades e nas representações que estes fazem da língua que estão aprendendo. Além de re-nomear o mundo e representá-lo sob um novo prisma, com outros signos, através de outra sintaxe, com elementos fonético-fonológicos distintos e semanticamente sob uma perspectiva diferente, o ato de construir significados constitui exatamente o que se tem que aprender a fazer nesse contexto. A sala de aula de língua estrangeira constitui-se, portanto, num espaço de aprendizagem de atribuição de significados e de construção pessoal, no qual o aluno, enquanto sujeito discursivo, também constrói sua identidade social.

Com vistas a oportunizar um melhor entendimento do *status* do espanhol em nosso meio, verifico as representações da língua espanhola que estão na “ordem do dia”, ou seja, que sentidos são atribuídos ao espanhol como LE, hoje, manifesto no discurso dos professores. Para isso, partindo da materialidade lingüística, busco resgatar da memória do professor de espanhol, os saberes aos quais se filia, em suas diferentes ordens (política, social, cultural, etc.), para compreender como é constituído social e historicamente enquanto sujeito-professor de LE. Relacionando as representações de professores que têm o espanhol como LM com as representações de professores que têm o português como LM, encontrei identificações de ordens ideológica e afetiva.

O aporte teórico/metodológico que sustenta o trabalho constitui-se de duas bases fundamentais que se aproximam pela concepção em comum de que o sujeito é sempre determinado pelo contexto sócio-histórico e por aspectos de seu inconsciente: a Análise de Discurso (AD), tradicionalmente considerada de linha francesa, e a Teoria da Enunciação, na perspectiva de Jacqueline Authier-Revuz. Prioritariamente, valorizo a AD pela possibilidade e o suporte que a teoria oferece para que se veja a linguagem para além de si, ou seja, ela considera o exterior (o inconsciente e o histórico) que lhe é constituinte, e que apresenta “pistas” para uma maior aproximação do sujeito e do sentido. Além disso, utilizo subsídios da Psicanálise (freud-lacanianiana), da Filosofia (Castoriadis), dos estudos culturais sobre a pós-modernidade (Tomás T. da Silva e Stuart Hall) e da Lingüística Crítica (Rajagopalan).

Cinco capítulos compõem o trabalho. O primeiro, intitulado *O Sujeito e a Linguagem*, versa sobre a relação do sujeito com a linguagem desde antes do nascimento e subdivide-se em quatro tópicos:

1. O Sujeito de Linguagem: Mostra como o sujeito ascende à linguagem ao mesmo tempo em que já é sempre sujeito de linguagem, relacionando os três registros da teoria freud-laciana (imaginário-simbólico-real) à Análise de Discurso e à filosofia. Apresenta o conceito de representação e sua relação com o imaginário, bem como a função do signo lingüístico nos processos metonímicos e metafóricos, que sustentam a linguagem.

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

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

4. O Sujeito na Língua Estrangeira: Disserta sobre a relação entre os conceitos de *identidade* e *diferença* segundo estudos culturais pós-modernos e sobre os processos identitários do sujeito quando tem acesso à língua estrangeira, na perspectiva discursiva e psicanalítica.

O segundo capítulo, *A Respeito da Análise de Discurso*, tem como temas fundamentais o surgimento e a trajetória da AD enquanto disciplina científica e a descrição de seu quadro epistemológico. Situa cronologicamente os principais conceitos da Análise de Discurso, relacionando-os à temática central do trabalho: o espanhol como língua estrangeira.

A Respeito da Teoria da Enunciação é o terceiro capítulo e mostra o ponto de encontro entre a AD e a Teoria da Enunciação na perspectiva de Jacqueline Authier-Revuz. Apresenta o estudo da lingüista a respeito da reflexibilidade metaenunciativa e da modalização autonímica – “em meio à fala, fala-se, reflexivamente, de seu próprio falar” –, e das formas de heterogeneidades que compõem sujeito e sentido.

Como quarto capítulo, *As Representações da Língua Espanhola*, onde desenvolvo a deslinearização lingüística e discursiva dos relatos dos professores, empreendendo uma análise que busca relacionar as marcas de heterogeneidade manifestadas na linearidade do dizer com aspectos interdiscursivos. Dito de outro modo, procuro resgatar traços que

compõem suas memórias e os constituem como professores de espanhol, para entender tanto os fatores sociais e históricos que os determinam como suas auto-determinações.

Na finalização, resgato alguns tópicos do aporte teórico que fundamentou o trabalho e os relaciono às conclusões obtidas acerca das representações da língua espanhola. São eles: *o imaginário, a língua materna, as representações e as discursividades veiculadas nos Cursos de Letras*. Acredito que o reconhecimento do imaginário da língua espanhola e dos aspectos identitários que envolvem professores e alunos, possa ser uma contribuição aos estudos sobre o ensino e à aprendizagem do idioma, incluindo aí o questionamento da função social do ensino de línguas estrangeiras.

1 O SUJEITO E A LINGUAGEM

Já sujeito mesmo antes de nascer, o indivíduo é falado pela fala dos que o esperam. Conforme Revuz, além do fato de que a audição é o sentido mais desenvolvido do feto e que, a partir do nascimento, a criança tem a capacidade de reconhecer as vozes, as músicas e os fonemas da língua na qual está inserida,

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

Obviamente, toda essa fala que lhe é atribuída antes de poder falar, não é, em hipótese alguma, neutra. Revuz afirma que além de designar um conceito (no sentido saussureano do termo) as palavras inevitavelmente comportam o valor que o ambiente atribui a esse conceito. E salienta: “Esse sistema de valores impregna completamente o sistema lingüístico” (1998, p. 219). Desta forma, todo sujeito é sempre, já, desde antes do nascimento, um sujeito de linguagem, a qual o antecede, pré-existe a ele e o constituirá em sujeito.

1. 1. O Sujeito de Linguagem:

1. 1. 1. O real, o simbólico e o imaginário

A criança, a princípio, tem-se como uma continuação da própria mãe e, em vista dessa natural impossibilidade de perceber-se como indivíduo, vê-se como algo desestruturado. Considerando a si como objeto único de desejo da mãe – o falo – , pelo *recalque originário*³ a criança substitui o objeto perdido em uma troca de significantes na qual o pai tem o papel de substituto do significante recalcado que corresponde ao significado do desejo da mãe para o sujeito. Dor (1989) assinala que, segundo Lacan, é no advento da linguagem como acesso ao simbólico que se configura o controle simbólico do objeto perdido, em uma relação metafórica de substituição de significantes. Essa relação metafórica de substituição de significantes, explica-se pelo fato de que a criança

³ Tal processo, fundamentalmente estruturante, consiste na metaforização que resulta da implantação natural da lei que impede o incesto. O significante fálico (do desejo da mãe) é substituído pelo Nome-do-Pai. Ver: Lacan, J. *Las Formaciones del Inconsciente* (1976). Título original: Les Formations de l'inconscient. Seminários sobre textos freudianos de dezembro de 1957, março de 1958 e de abril-junho de 1958.

necessariamente deve abandonar “ser” o falo da mãe para deslocar-se para “ter” um substituto simbólico para representar a coisa perdida. Segundo Lacan, é necessário “que a criança seja conduzida a colocar-se como ‘sujeito’, e não mais apenas como ‘objeto’ de desejo do outro”. E acrescenta, “o advento desse ‘sujeito’ atualiza-se numa operação inaugural de linguagem, na qual a criança se esforça por designar simbolicamente sua renúncia ao objeto perdido” (LACAN apud DOR, 1989, p. 90).

Por volta de seis meses de idade, até dois anos e meio aproximadamente, a criança passará, irremediavelmente, pelo *Estádio do Espelho*⁴, uma experiência inerente à configuração da identidade do sujeito enquanto tal. Nessa fase, a criança começa a perceber a si própria e tomar consciência de seu próprio corpo quando vê, no olhar da mãe, sua imagem refletida. Essa relação é, conforme Dor, “exterior e simetricamente invertida” (1989, p. 80), na medida em que, a partir da virtualidade de uma imagem ótica, vê a si refletida no espelho do olhar do outro. De fato, vê-se sendo vista pelo olhar do outro.

Lacan compreende o estágio do espelho “como uma identificação”, no sentido pleno, ou seja, constitui-se na transformação produzida no sujeito quando assume uma imagem – o *imago* (1976, p. 98). É, portanto, na relação imaginária com o *outro* que se inicia sua estruturação enquanto *eu*. Logo, “a conquista da identidade é sustentada, em toda a sua extensão, pela dimensão imaginária” (DOR, 1989, p. 80).

Os três grandes termos apresentados por Lacan em *Os escritos técnicos de Freud – O Seminário*, livro 1 – 1953-1954 (apud TEIXEIRA, 1998, p. 89) que constituem o sujeito e sua relação consigo e com o mundo através da linguagem são: o *imaginário*, o *simbólico* e o *real*⁵. Na perspectiva lacaniana, o imaginário está ligado à conquista da identidade do sujeito, que ao nascer se percebe desestruturado e esfacelado como uma continuação da própria mãe. Ainda que produza a impressão de realidade, é da ordem do engodo e da ilusão.

O simbólico corresponde ao registro da castração, em vista de que a criança é simbolicamente castrada pela lei natural do incesto e conseqüentemente direcionada à renúncia do objeto de desejo (ser o falo da mãe), fazendo-se sujeito quando ascende à linguagem como forma de expressar-se, de dizer seu desejo. Sendo, portanto, identificável com a linguagem, é o simbólico que representa.

O real não é a realidade. A realidade é uma construção imaginária e simbolicamente instituída. O real é a própria impossibilidade de formalização pela linguagem, ou seja, é o impossível de simbolizar. Pela definição já clássica de real, este é o “*que não cessa de não se escrever, [...], o impossível, o que escapa ao escrito*”. E mais: “é o contingente que faz

⁴ *O Estádio do Espelho como Formador da Função do Eu*: comunicação apresentada por Lacan no XVI Congresso Internacional de Zurich em 1949.

descarrilar o automatismo simbólico e, por não se deixar aprisionar, só é discernível a partir de seus efeitos na estrutura” (ZIZEK apud TEIXEIRA, 2000, p. 89). Na perspectiva da Análise de Discurso, o real vem à tona justamente quando o enunciador perde o controle ilusório de seu discurso, abrindo espaço para a falha, para o furo da linguagem imperfeita, contraditória, não coincidente nem consigo mesma, nem com quem a enuncia.

Pelo fato de constituírem o sujeito, os três registros (imaginário – simbólico – real) coexistem em uma relação de interdependência na qual constata-se a dificuldade em delimitar as fronteiras entre eles, apesar de serem de diferentes ordens. E, se na Psicanálise a tríade lacaniana está a serviço de um melhor entendimento da prática psicanalítica, em AD ela serve para entender os efeitos de sentido que partem dos sujeitos enquanto seres de linguagem, social e ideologicamente determinados.

O mundo imaginariamente dividido do qual fazemos parte é, em uma mesma esfera, vivido pelos homens de maneira imaginária, na medida em que seus atos não são frutos de decisões estritamente racionais. Toda a sociedade, seja em sua divisão grupal, comunitária, cidade ou nação, conta com suas crenças, seus mitos, seus rituais, suas fantasias, os quais influenciam e moldam posturas e atitudes, construindo assim as identidades sociais. O individual e o coletivo interpenetram-se. Age-se de acordo com padrões muitas vezes impostos como se fizessem parte da natureza. Nessa perspectiva, pode-se considerar o imaginário como uma rede de sentidos que circulam pela sociedade como uma verdade mais ou menos imposta. Entretanto, em meio às adesões que favorecem há resistências que podem inviabilizar imposições.

Dentro de uma visão filosófica, Castoriadis, em parte oponente ao pensamento lacaniano, apresenta a tese que defende o imaginário não como a imagem especular de alguma coisa, e sim como “criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens a partir das quais somente é possível falar-se de ‘alguma coisa’. Aquilo que denominamos ‘realidade’ e ‘racionalidade’ são seus produtos” (1982, p. 13). Para o autor, o imaginário é sempre duplamente formado pelo sócio-histórico e pelo psíquico, apresentando-se sempre na subjacência do real e do simbólico. Assim, as representações da realidade construir-se-iam tendo por base o imaginário. Além disso, “as profundas e obscuras relações entre o imaginário e o simbólico” se explicam pelo fato de que se “deve utilizar o simbólico, não somente para ‘expressar-se’, o que é óbvio, mas para ‘existir’, para passar do virtual a qualquer coisa a mais”. E prossegue: “o delírio mais elaborado bem como a fantasia mais secreta e mais vaga são feitos de ‘imagens’, mas estas ‘imagens’ lá estão como representando outra coisa; possuem, então, uma função simbólica” (CASTORIADIS, p. 154). Conclui que inversamente também o

⁵ Os conceitos de imaginário, simbólico e real foram reformulados por Jacques Lacan dos estudos de Freud acerca da definição do aparelho psíquico.

simbolismo pressupõe a capacidade imaginária de ver em uma coisa o que ela não é, vê-la diferentemente, portanto.

Considerando o imaginário como “faculdade originária de pôr ou dar-se, sob a forma de representação, uma coisa e uma relação que não são (que não são dadas na percepção ou nunca o foram), o autor estabelece que na origem está o imaginário *radical*, ao qual subjaz o imaginário efetivo e o simbólico. O imaginário *radical* vincula-se à capacidade de criar, de inventar tal como na arte o artista cria imagens e formas, o poeta cria um poema, o músico cria uma melodia, uma sinfonia, enfim, cria-se o que “nunca foi”. Dessa forma, esse imaginário situa-se como uma característica eminentemente humana, não como um engano ou uma fantasia mítica, mas como a introdução do novo. O imaginário funcionaria como um motor da sociedade; o mundo racionalizou-se pelo imaginário e não puramente pela razão. Podemos perceber que não só a sociedade como um todo e a história organizam-se a partir do imaginário como também cada experiência individual – e volto a Lacan – que parte do imaginário, ou seja, é a partir das relações imaginárias que o sujeito se estrutura enquanto tal.

O imaginário *efetivo*, por sua vez, é produto do radical. Caracteriza-se como a ação propriamente dita das significações imaginárias que atuam em uma sociedade. Tais significações constituem a identidade dos grupos sociais e a partir delas os indivíduos relacionam-se com o mundo de uma forma e não de outra. Interessante é a “realidade” que se estabelece no imaginário, o qual, estando realmente presentificado, não é nenhuma utopia.

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

Na visão de Pêcheux (1997), as *formações imaginárias* fazem parte das condições de produção de todo processo discursivo. Logo, a percepção que o sujeito enunciatador tem do referente, de si mesmo e de seu interlocutor constituem-se em formações imaginárias que integram as condições de produção: *Quem sou eu para que ele me fale assim? Quem é ele para que eu lhe fale assim? Quem sou eu para lhe falar isso?...* Existe, portanto, uma

condição pré-discursiva do discurso, atravessada pelo “já dito” e pelo “já ouvido”, que constitui a substância das formações imaginárias.

Um dos princípios fundamentais da AD é a relação entre linguagem e exterioridade como constitutiva de todo discurso. O dito também é histórico, e é quando o sujeito desconhece essa história, que tem a ilusão de ser a fonte e de controlar o seu dizer, pois o contexto é constitutivo do sentido. O discurso é parte integrante de um mecanismo em funcionamento, que remete a uma determinada ideologia, correspondendo, pois, a um certo lugar no interior de uma determinada formação social. Ou seja, “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas” (PÉCHEUX, 1997, p.77). Além das formações imaginárias, essas condições incluem a situação imediata – por exemplo, a sala de aula de línguas – e a situação ampla referente ao contexto sócio-histórico e ideológico em que se desenvolve a prática educativa de ensino de LE (retomarei esta questão mais adiante, no segundo capítulo).

Quanto ao simbólico, é possível encontrar traços em comum entre a perspectiva da AD, a teoria lacaniana e os estudos filosóficos de Castoriadis. Segundo o autor, “tudo o que se nos apresenta, no mundo social-histórico, está entrelaçado com o simbólico” (CASTORIADIS, 1972, p. 142). Assim sendo, a linguagem é a primeira “instituição” da rede simbólica com a qual o sujeito envolve-se. Como ela, também estão as outras instituições e todos os atos reais, individuais ou coletivos da vida social. As convenções, depois de perdurarem por muito tempo, deixam de sê-lo para se constituírem no simbólico. Logo, é no simbólico que se materializa o que se produziu no imaginário. Segundo Lacan (apud CASTORIADIS, p. 146), a própria linguagem apresenta-se ao sujeito, ou melhor, ele a encontra já constituída; “tão logo o sujeito acede à linguagem, perde-se nessa mesma linguagem que o causou”. Além disso, “não somente o sujeito não é causa da linguagem, mas é causado por ela” (LACAN apud DOR, 1989, p. 107). O autor conclui que o sujeito, constituído enquanto tal pela linguagem, é autenticamente efeito dessa linguagem. Ocorre que o sujeito, em sua relação com seu discurso, não se apresenta propriamente dito – ao contrário, representa-se no seu discurso através dos símbolos, os quais viriam nomear ou representar “*a presença de um real às custas da ausência desse real como tal*”. E mais: “pela palavra, que já é uma presença feita de ausência, a própria ausência vem a se nomear”. Nessa presença feita pela ausência nomeada pelo símbolo, atesta-se a *cisão* do sujeito que só pode estar presente no discurso quando ausente em seu ser. “Ele desaparece como sujeito, para ali (na linguagem) encontrar-se representado unicamente na forma de um símbolo” (p. 106).

Castoriadis salienta que os sentidos, de certa forma “privados”, das palavras ou expressões possuem uma liberdade limitada, devendo apoiar-se em algo que “aí se encontra”, já construído, portanto. Sugere que o mesmo ocorra com a sociedade e seus

simbolismos: “Ela também deve tomar sua matéria no que já existe” (1972, p. 147). Esse “já existe” do autor relaciono ao sempre “já dito” que na AD é definido por Pêcheux como o *interdiscurso enquanto pré-construído*, “que fornece, por assim dizer, a matéria-prima na qual o sujeito se constitui como ‘sujeito falante’, com a formação discursiva que o assujeita” (PÊCHEUX, 1995, p. 167). Seria pois, o *interdiscurso*, o espaço de todos os dizeres já ditos, que são evocados pelo sujeito que fala, conforme a formação discursiva a que se vincule (tal questão será retomada no segundo capítulo).

A posição sustentada pela AD e a posição filosófica de Castoriadis aproximam-se pelo fato de ambas considerarem e determinação do sócio-histórico sobre o sujeito. Se, na AD há o “sempre-já-aí”, paralelamente, na visão de Castoriadis, tem-se o que “já-existe”, anterior e determinante sobre o sujeito.

1. 1. 2. As representações como registros imaginários

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

Defino o conceito de representação aproximando a concepção de representação da AD à concepção psicanalítica segundo a qual as representações compreendem “registros imaginários dos processos identitários dos sujeitos com as coisas do mundo” (GRIGOLETTO, 2001), e resumo assim: as representações são registros imaginários dos processos de identificação do professor de espanhol com o idioma, determinados por aspectos ideológicos e inconscientes.

Representar um idioma é significá-lo, é construir sentidos para a prática em questão. É necessário que se questione o ensino do espanhol em vista de que é uma prática social

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

que, inevitavelmente, rompe o contexto imediato da sala de aula, relacionando-se diretamente com um contexto mais amplo, que diz respeito à constituição das identidades sociais e as formas através das quais os sujeitos constroem significados, “representando” a si mesmos e ao mundo no qual estão inseridos. O imaginário do espanhol, por conseguinte suas representações e os traços identitários dos professores universitários, exercerão influência sobre os futuros professores, que, por sua vez, incidirão nos alunos que aprendem o idioma nas diversas escolas. A tendência, portanto, é a formação de uma cadeia de elos que não se rompem, ao contrário, repetem-se, influenciam-se e interpenetram-se, mesclando as representações dos professores com as representações dos alunos.

Rajagopalan (2003), questiona a maioria das teorias lingüísticas que defendem que a linguagem constitui-se, antes e acima de tudo, na representação do pensamento. Para interrogar e compreender a noção de representação e sua relação com a linguagem, baseia-se nas postulações de Korg que defende que a tese do representacionalismo é, ao mesmo tempo, “uma lamentação” e “uma expressão de desejo”. Uma lamentação na medida em que afirma a incapacidade dos homens em apreenderem o mundo numenal⁷ tal e qual, e expressão de um desejo, “pois elege como condição ideal (embora confessadamente inatingível) da linguagem a total transparência [...]”. Para Rajagopalan, o representacionalismo está baseado na “metafísica da presença”, proposta por Jacques Derrida. Tal tese “esconde o sonho de *apresentação*, de uma espécie de ‘epifania’ do significado – o sonho, o desejo, de enfim, desvencilhar-se da própria linguagem humana” (apud RAJAGOPALAN, p. 30). Os seres humanos não podem apresentar-se senão pela linguagem, ainda que através desta não consigam capturar o mundo.

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

No que diz respeito ao imaginário, considerado na perspectiva da psicanálise, na AD e na visão filosófica de Castoriadis, constato que o *imaginário especular* de Lacan é, a princípio, o processo básico da ascensão do sujeito enquanto tal, também ligado a fenômenos ilusórios que põe em evidência a posição de um sujeito sempre dividido, porém

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

dependente da necessária ilusão de unicidade. O imaginário de Pêcheux sinaliza para as *formações imaginárias* – ou *representações imaginárias* – que ultrapassam a realidade física, o espaço/tempo, constituindo-se base dos processos discursivos.

Castoriadis vê o *imaginário* como motor da humanidade, como forma do sujeito “desenhar o real”, através do simbólico na dupla perspectiva psíquica/social. O traço em comum daí extraído é que o imaginário constitui-se no ponto de partida da estruturação pessoal e da estruturação do mundo, por isso individual (psíquico) e coletivo. A partir de sistemas simbólicos – e aqui estarei me detendo na linguagem –, mediante relações imaginárias, o sujeito representa a sua realidade. No entanto, pelo fato de que a organização dos sentidos é um trabalho ideológico, conforme Orlandi – e essa é a perspectiva defendida pela AD – “não há controle pessoal ou coletivo dos processos e da história de que os sujeitos e os sentidos participam. O que há é a aparência de controle e de certeza dos sentidos porque as práticas sócio-históricas são regidas pelo imaginário, que é político” (1993, p. 7).

1. 1. 3. O signo lingüístico e os processos metonímicos e metafóricos

Ao descrever o signo lingüístico, Saussure o divide em *significado* – conceito – unido a um *significante* – imagem acústica. Logo, a cadeia da fala estaria composta por uma seqüência de significados unidos a seus respectivos significantes, numa relação caracteristicamente fixa entre ambas partes, como sugere em sua metáfora da folha de papel: A língua é comparável a uma folha de papel. “O pensamento é o averso e o som o verso; não se pode cortar um sem cortar, ao mesmo tempo, o outro; assim tampouco, na língua, se poderia isolar o som do pensamento, ou o pensamento do som [...]” (SAUSSURE, 1997, p. 131).

Lacan propõe uma inversão no signo lingüístico quando se opõem à idéia do corte delimitador entre significado e significante, na medida em que, analisando a experiência psicótica, pôde constatar que a relação entre ambas partes é “sempre fluida, prestes a se desfazer” (apud DOR, 1989, p.39). Invertendo a entidade lingüística e estabelecendo a supremacia do significante (S) sobre o significado (s), Lacan argumenta que, através de processos metonímicos e metafóricos, o significante sustenta a linguagem e governa o discurso do sujeito.

Na concepção lacaniana, a metáfora é, no sentido pleno do termo, uma *substituição significante*, estando vinculada ao eixo paradigmático, por quanto esse se constitui no eixo das substituições. Logicamente, nesse contexto, a substituição ocorre apenas em nível do significante, mantendo-se o significado primeiro, ou seja, a metáfora modifica apenas o

elemento significativo enquanto mantém o significado, caso contrário não teríamos uma metáfora e sim outro signo lingüístico. Tais postulações evidenciam a tese de Lacan do primado do significante sobre o significado.

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

Relembremos o processo inaugural de metaforização que ocorre quando o indivíduo ascende à sua estruturação enquanto sujeito de linguagem: trata-se da *metáfora paterna*, primeira substituição significativa que a criança faz recalando o assujeitamento imaginário à mãe e conferindo a si mesma o status de “*sujeito desejante*”. Esse *sujeito desejante*, por via metonímica, substitui o desejo do todo que perdeu, pelo desejo das partes como objetos substitutivos. Ao ter, portanto, seu desejo transformado em palavra, aliena-se na linguagem e o separa de uma parte de si mesmo, fazendo advir o inconsciente (LACAN apud DOR, 1989, p. 95).

É justamente na concepção de *metáfora* adotada por Pêcheux, baseada nos pressupostos lacanianos, que se explica uma das teses fundamentais da AD sobre a constituição dos sentidos, segundo a qual “uma palavra, uma expressão ou uma proposição não *têm* um *sentido* que lhe seria próprio, preso a sua literalidade [...]”, sendo o sentido “sempre uma palavra, uma expressão ou uma proposição *por* outra palavra, uma outra expressão ou proposição” (PÊCHEUX, 1995, p. 262). É possível perceber que nessa relação de troca de significantes explicita-se que o sentido não poderia nunca estar antes “preso” a determinada palavra, ou seja, não cabe à língua em sua estrutura sintática/lexical definir sentidos e sim às formações discursivas enquanto espaços provisórios de constituição de sentidos. Segundo o autor, os sentidos existem nas relações de metáfora que se realizam pelas substituições, paráfrases, formações de sinônimos, etc. Para Pêcheux, a metáfora “é sempre determinada pelo interdiscurso, isto é, por *uma região* do interdiscurso” (p. 163).

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

O exemplo citado insere-se no processo discursivo da aquisição-produção da linguagem e revela uma substituição significativa quando o todo é representado pela parte ou uma palavra toma o lugar de outra. Não seguindo a lógica inalcançável de uma língua

perfeita, é uma prova que tal processo não se resume às seqüências gramaticais ou às funções comunicativas da linguagem. A criança, quando encontra na linguagem uma forma de dizer seu desejo, ultrapassa o campo objetivo da nomeação do mundo e estabelece uma nomeação carregada de subjetividade pelo fato da afetividade que perpassa o caminho que a constitui em sujeito de linguagem e da própria construção dos valores das coisas que compõe o seu mundo, os quais se estabelecem a partir do desejo do outro. A língua, ainda que “totalmente investida de subjetividade, constitui, pela existência de um sistema lingüístico, um espaço terceiro com respeito à relação adulto/criança, espaço no qual um e outro são confrontados com uma lei social que os supera” (REVUZ, 1998, p. 219). No entanto, a língua materna, pelo fato mesmo dessa trajetória de aprender a significar as coisas do mundo estruturada no compasso da afetividade e banhada pelo desejo do outro, não será jamais um instrumento objetivo com função lógica e transparente de designar, descrever ou representar. Questões como essa atestam e dão credibilidade ao laço afetivo que une o sujeito à sua língua materna.

1. 2. O Sujeito de Discurso: o inconsciente e a ideologia

Antes mesmo de nascer, uma ideologia já nos envolve: temos um lugar reservado e pré-determinado ideologicamente, temos um nome previamente conferido e “somos falados” por palavras que comportam determinados valores. A ideologia, na perspectiva de Althusser (1996), afasta-se da definição original de uma Teoria das idéias. Cinquenta anos após Marx ter sustentado que a ideologia é um sistema de idéias e representações que domina a mente de um homem ou de um grupo social, Althusser a situa numa esfera maior: é estrutura essencial constitutiva do sujeito. Segundo o autor, anteriormente às ideologias particulares há uma Ideologia (maior) vista como uma superestrutura de caráter semelhante à estrutura dos sonhos. Para ele, a ideologia não tem história, imutável e onipresente, é eterna tal qual o inconsciente é eterno dentro da perspectiva freudiana.

Althusser propôs uma teoria da ideologia “em geral”, assim como Freud expôs uma teoria do inconsciente “em geral”. Ainda que se mudem as ideologias particulares e os sentidos das palavras que elas conduzem, ainda que se mudem os conteúdos latentes ou manifestos dos sonhos, ambos manterão suas estruturas fundamentais.

Dessa forma, a *interpelação ideológica* – bem como a do inconsciente – é determinante sobre os sujeitos, definindo-se como o processo através do qual a ideologia “‘recruta’ sujeitos entre os indivíduos (ela os recruta a todos) ou que ‘transforma’ os indivíduos em sujeitos (transforma-os a todos)” (ALTHUSSER, 1996, p. 133). Subjazem à central duas teses conjuntas: não existe prática, a não ser através de uma ideologia, e dentro dela; não existe ideologia, exceto pelo sujeito e para sujeitos. Althusser prescreveu

um sujeito de ideologia mas não o relacionou ao sentido. Pêcheux (1995) desloca a tese da interpelação introduzindo a noção de *discurso*, com vistas ao estabelecimento da relação necessária entre ambos – sujeito e sentido – para entender e explicar a *não-transparência* do sentido. Para Pêcheux, os sentidos das palavras dependem sempre das formações discursivas nas quais se encontram, intrincadas por sua vez às formações ideológicas. Logo, o caráter material do sentido depende do sentido das formações ideológicas.

Na fundamentação dos estudos de Pêcheux sobre uma teoria e um método de análise do discurso está a aproximação entre inconsciente e ideologia na constituição do sujeito e do sentido. Segundo o autor, no processo da linguagem unem-se, portanto, inconsciente e ideologia. Teixeira explica que paralelamente à tese lacaniana fundamentada no *estágio do espelho*, no qual a criança “fundida e confundida com o mundo a seu redor – reconhece a própria imagem através da figura de um outro-eu” (1998, p. 77), o mesmo ocorre na esfera ideológica dentro da perspectiva althusseriana. O discurso ideológico que domina o sujeito atuaria também como um espelho no qual o sujeito encontra-se refletido. A autora chama a atenção para a leitura ampliada feita por Pêcheux da metáfora da interpelação de Althusser, a qual pode ser sintetizada da seguinte forma (TEIXEIRA, 66-67):

1. Os indivíduos são interpelados em *sujeitos falantes* pelas formações discursivas que representam, na linguagem, as formações ideológicas que lhes são correspondentes;
2. O Sujeito (com S maiúsculo) – entidade maior, absoluta e universal – pode ser identificado com o que Lacan designa como o Outro (com O maiúsculo);
3. O efeito do *pré-construído* vem atestar que o sujeito resulta como *causa de si* a partir de uma rede de significantes que lhe é dada antes, em um “fora” anterior;
4. O sujeito constitui-se pelo *esquecimento* daquilo que o determina. Dois tipos de esquecimento criam no sujeito uma realidade discursiva ilusória:

Pelo *esquecimento número 2*, relativamente aos processos enunciativos e de ordem consciente, o sujeito tem a ilusão de um sentido transparente formulado adequadamente a partir do que pensa. Vinculado a determinada FD, o falante elege dizeres e apaga outros. Mediado por uma relação parafrástica⁸, tem a ilusão de um conhecimento objetivo da realidade. Parece-lhe sempre que o que disse não poderia ter sido dito de uma outra forma.

Pelo *esquecimento número 1*, de ordem inconsciente e ideológica, o falante coloca-se como origem do que diz. Os sentidos “transparentes” partiriam dele. “Esquece” que fala a partir de determinados lugares sociais, filiando-se a saberes de determinadas FD.

⁸ A noção de paráfrase está indiretamente na origem da noção de paradigmas designacionais. Assim como a reformulação, a paráfrase é o vetor pelo qual se marca a heterogeneidade no discurso, seja ela mostrada ou constitutiva (CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D., 2004).

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

1. 3. O Sujeito de Língua Materna: a identidade

A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade (SILVA, 2000, p. 83).

Em meio a contínuas transformações do mundo social, nossa experiência emocional ainda nos faz sentir unos, embora sejamos indivíduos fragmentados, presos na contradição de seguir sendo o que somos, mas, ao mesmo tempo e naturalmente, deixando de sê-lo. Dessa forma, estabelece-se uma nítida relação entre a identidade do indivíduo moderno e a representação que faz de si e do mundo em que está inserido. Um mundo geográfica, política, cultural, e por que não dizer imaginariamente dividido, faz-nos representar a nós mesmos por uma identidade maior que é nossa nacionalidade unida à língua materna.

Quem somos? Somos brasileiros. Somos, em uma das primeiras instâncias e acima de tudo, nossa nacionalidade que se entrega pela própria língua: “*Língua tua manifestum te facit*”⁹. Obviamente essa não é uma questão biológica, e sim de uma identidade maior representada metaforicamente e sustentada por questões afetivas. Ainda que não estejam em nossos genes, o laço afetivo com a língua e a nação pode ser forte a ponto de nos fazer emocionar, por exemplo, diante de situações em que “irmãos de pátria” são significativamente vitoriosos por algum motivo, como os atletas de nosso país. Mesmo que a divisão territorial seja politicamente imposta, os indivíduos a ela pertencentes guardam características culturais em comum e estabelecem vínculos desenvolvendo sentimentos de igualdade e lealdade.

⁹ “*Língua tua manifestum te facit*”: “A tua fala te denuncia” – Assim conta a Bíblia (Mateus: 26:73): após a captura de Jesus, o apóstolo Pedro foi surpreendido e condenado – “Você também é um deles” – quando, ao falar, identificou-se pela própria língua.

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

Ao dissertar sobre a identidade do povo brasileiro, Ferreira diz que os contornos de nossa identidade são definidos pela fala e pelo olhar de uma ética estrangeira, diremos então, que são definidos pela diferença. Segundo a autora, “assimilamos os sentidos assim produzidos pelas ‘muitas vozes que nos definem’ e os incorporamos ao funcionamento imaginário da sociedade” (1993, p. 69). Para definir como se constroem e se sustentam os clichês sobre a brasilidade, Ferreira propõe que “a relação que o sujeito estabelece com a língua se dá dentro de um momento histórico e este é constitutivo e marca, por sua vez, de forma indelével, a história desse mesmo sujeito” (p. 76). Esse contexto muitas vezes pode estar explícito, outras vezes não, como é o caso do “jeitinho brasileiro”, que, ainda cristalizado, encontra-se perdido na memória das definições do que é ser brasileiro nas suas formas de clichês. Conclui-se que materialidade lingüística e materialidade histórica andam juntas, distanciando-se de uma perspectiva puramente empírica da língua.

Relaciono as reflexões da autora às representações do espanhol, as quais também se constroem sob determinados contextos históricos que cristalizaram saberes, que, por sua vez, retornam ao discurso sob a forma de pré-construídos. Também no espanhol, algumas representações podem estar relacionadas a circunstâncias históricas específicas, outras não. O surgimento do Mercosul, como exemplo, produz saberes sobre o espanhol bem delimitados historicamente e que provavelmente já estejam na subjacência de determinadas representações sobre a língua. Se o espanhol, mediante ao surgimento do Mercosul, passou a ter novas representações, é porque alguns sentidos foram silenciados e outros incorporados.

Quanto ao conceito de língua, até hoje não conseguiram os lingüistas definir o que é uma determinada língua, a não ser baseando-se em critérios geopolíticos como espaços territoriais. Segundo Rajagopalan, enquanto a língua, em seu sentido genérico, é definida como um “instrumento de comunicação” ou como um “atributo distintivo da raça humana” e assim por diante, não se tem como definir cada uma das línguas em sua especificidade senão especificando os países onde se usa o idioma (2002, p. 79). Rajagopalan considera o conceito tradicional de língua, o qual a coloca como um sistema fechado em si e auto-suficiente, um tanto limitado em vista das instabilidades estruturais e constitutivas inerentes

às línguas vivas. Para o autor, essa auto-suficiência “faz vistas grossas às heterogeneidades que marcam todas as comunidades de fala” (2003, p. 27), marcando uma postura, sem dúvida alguma, preconceituosa contra a miscigenação lingüística. Como exemplo dessa heterogeneidade, no mundo de hoje já se verificam línguas mistas como o “portunhol” e o “spanglish”. Vale lembrar que, mesmo designada por um único nome, toda e qualquer língua está constituída por variantes que não condizem com a idéia de “unidade/homogeneidade” lingüística (IRALA, 2004).

Na perspectiva de estudiosos de processos culturais, Silva (2000) e Hall (2002), a identidade é considerada como referência, ou seja, o ponto original relativamente ao qual se define a diferença, justamente pelo fato de tomarmos o que somos como base para enxergar o que não somos. Além de ver identidade e diferença como mutuamente determinadas, Silva radicaliza quando propõe que “na origem estaria a diferença – compreendida agora como ato ou processo de diferenciação” e relembra as postulações saussureanas ao considerar o aspecto material do signo – fonético ou gráfico. Segundo estas postulações, o sentido só existiria numa relação de diferença. Nesta dualidade identidade/diferença ancora-se a chamada “crise de identidade”, vista por Stuart Hall “como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (2002, p. 7). Nossa existência enquanto sujeitos humanos, vem, no curso da história, sendo concebida de distintas formas. Hall apresenta concepções de identidade que se relacionam às diferentes concepções de sujeito, na tentativa de esboçar um quadro aproximado, ainda que de uma forma muito “simplista” como ele mesmo denomina: o sujeito do Iluminismo nasce determinado; indivíduo centrado, unificado e racional, tem a identidade como essência de seu ser. O sujeito Sociológico, produzido pelo meio, forma-se e transforma-se no contato social. A identidade e o “eu” estão dentro de uma concepção “interativa”, na qual o sujeito, ainda que “eu real”, modifica-se pelo diálogo contínuo com o “exterior”. A identidade do sujeito Pós-Moderno, definida historicamente e não biologicamente, compõe-se de múltiplas identidades variáveis e muitas vezes contraditórias e não resolvidas, pelo fato das mudanças estruturais e institucionais da sociedade pós-moderna. A posição de Hall, ao comentar as postulações de Laclau (1990), é que “a sociedade não é, como os sociólogos pensaram muitas vezes, um todo unificado e bem delimitado, uma totalidade, produzindo-se através de mudanças evolucionárias a partir de si mesma, [...] ela está constantemente sendo ‘descentrada’ ou deslocada por forças fora de si mesma”.

Para Rajagopalan, um dos motivos responsáveis pela renegociação das identidades é o contato entre as pessoas, entre os povos e entre as culturas modificado pela diminuição do espaço e do tempo entre elas. O autor estabelece uma relação entre essa “revolução

identitária” e o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, considerando-o também como “parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades”. Vê nas línguas “a própria expressão das identidades de quem delas se apropria” (2003, p.69). Portanto, quem se aproprie de uma LE estará inevitavelmente integrando-a a sua identidade.

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

1. 4. O Sujeito na Língua Estrangeira: a diferença

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

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

Ao tratar sobre o sujeito na língua estrangeira, Revuz diz que o estar-já-aí da primeira língua “é tão onipresente na vida do sujeito, que tem a sensação de jamais tê-la aprendido, e o encontro com uma outra língua aparece efetivamente como uma experiência totalmente nova” (1998, p. 215). Isso me faz pensar que normalmente não tomamos consciência do vínculo afetivo que temos com a própria língua, a não ser quando nos deparamos com outra, de corpo e alma. De corpo porque é necessário mudar o corpo, articular de outra forma que aquela a que estamos acostumados e que parece, talvez inconscientemente, ser a única; e ao mesmo tempo mexer com nossos sentidos, com nosso

saber. É necessário *re-pensar e re-nomear* as coisas do mundo entendendo a diferença dos sentidos de palavras e expressões que não existem em nossa língua. Portanto, é ver o mundo sobre uma perspectiva diferente. É deslocar-se daquela identidade aparentemente una, normal, a identidade que sugeriu Tadeu Tomaz da Silva (2000).

Tão bem Christine Revuz define o ingresso em uma LE, ao dizer que “o sujeito deve pôr a serviço da expressão de seu *eu* um vaivém que requer muita flexibilidade psíquica entre um trabalho de corpo sobre os ritmos, os sons, as curvas entoacionais e um trabalho de análise e de memorização das estruturas lingüísticas” (1998, p. 217). Enfim, pôr-se na língua estrangeira é transcender, é mexer com uma identidade aparentemente estável, é despertar o confronto com a diferença que já faz parte de nós mesmos. Julia Kristeva diz que “estranhamente, o estrangeiro habita em nós: ele é a face oculta da nossa identidade [...] o estrangeiro começa quando surge a consciência de minha diferença e termina quando nos reconhecemos todos estrangeiros, rebeldes aos vínculos e às comunidades” (1994, p. 9).

A única liberdade do estrangeiro como nômade que se afasta de suas origens, é justamente a própria liberdade. Desfeito o laço que o prende ao seu “chão” natal e a sua língua materna, sente-se “completamente livre”, ainda que seu espaço seja “como um trem em marcha, um avião em pleno ar [...]” (KRISTEVA, p. 15). Assim, mesmo quando se trata da aprendizagem de uma língua estrangeira, a alteridade que nos compõe faz brotar o nômade que temos em nós. O desejo de falar a língua do outro, de ser um outro, parece uma tentativa de evocar o eu estrangeiro, o próprio estranhamento. Esse desejo, situado por Revuz como uma experiência de retorno e regressão ao *infans*, privilegiando a oralidade, proporciona a liberdade esquecida do aparelho fonador “ao explorar movimentos de contração, relaxamento, abertura, fechamento, vibração que produzem, ao mesmo tempo em que os sons, muitas sensações surpreendentes no plano dessa região bucal, tão importante no corpo erógeno” (1998, p. 221).

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

Infante, em sua pesquisa sobre “processos identitários em jogo na inserção do sujeito em discursividades de segundas línguas” (1998, p. 233), relaciona os pressupostos

da AD a conceitos da Psicanálise. Para pensar o processo de enunciação em línguas estrangeiras a autora chama a atenção para o fato de que a maioria dos estudos lingüísticos sobre a aquisição de línguas, trata o aprendiz desde uma perspectiva de sujeito fonte intencional de seu dizer, no qual os sentidos partiriam somente dele e ser-lhe-iam transparentes.

Ela vê a necessidade de abordar os processos de produzir e compreender em língua estrangeira, considerando os dois níveis interdependentes de análise: o *interdiscurso* e o *intradiscurso*. A questão é que o aprendiz não é a origem do que enuncia: encontra-se enredado na rede do interdiscurso, na ordem do “já dito”, onde se filia a determinadas formações discursivas que lhe fornecem a realidade e seu sentido. Como veremos na próxima parte, não existem sentidos pré-estabelecidos ou literais, e sim os sentidos se configuram nas formações discursivas, as quais, por sua vez, determinam-se pelas formações ideológicas a que estejam relacionadas. Baseando-se nisso, a concepção de subjetividade de Infante

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

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

Relativamente a isso, vale lembrar que o sujeito identifica-se mais ou menos com a língua que aprende ou ensina, dependendo da captura que essa língua exerça sobre ele. Quero dizer que o grau de envolvimento, de identificação com o país em que se fala essa

língua, incluindo aí seus aspectos sociais, culturais, políticos, etc., é, sem dúvida, fator de uma maior ou menor captura do sujeito pela língua.

2 A RESPEITO DA ANÁLISE DE DISCURSO

2.1 Da Máquina Fechada à Heterogeneidade

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

Com o *Curso de Lingüística Geral*¹⁰, Saussure, o fundador da ciência Lingüística, rompeu com essa homogeneização ao propor o corte divisor entre língua e fala, atribuindo à língua a função de objeto da ciência Lingüística e descartando a fala por considerá-la o resíduo não sistematizável. O autor postulou que, enquanto a língua é a parte social e essencial da linguagem, a fala é a parte individual – “dela o indivíduo é sempre senhor e o acessório mais ou menos acidental da linguagem” (1997, p. 21). E foi assim, com a metáfora do xadrez, que Saussure justificou sua escolha: a língua é como um jogo de xadrez em que não importa o funcionamento de cada peça, e sim a relação entre elas e as regras do jogo, onde uma só tem valor em relação às outras. É possível concluir que para a Lingüística constituir-se numa ciência da Linguagem, Saussure teve que necessariamente abrir mão de aspectos relacionados à fala e suas implicações, sejam elas de ordem circunstancial ou histórica.

Nesse contexto, somando-se ao desenvolvimento de uma série de trabalhos, dentre eles a releitura de Freud por Lacan e a releitura de Marx por Althusser, os aspectos deixados de lado por Saussure são retomados por Pêcheux para constituir uma nova disciplina que vem problematizar a fundo a relação do sujeito com o sentido: a Análise de Discurso.

A Análise de Discurso (AD) surgiu na França, na segunda metade da década de sessenta em pleno domínio do estruturalismo, tanto na Lingüística como nas Ciências Humanas. Movido por questões de ordem política, o filósofo Michel Pêcheux viu a necessidade de restituir dentro da ciência Lingüística a exterioridade que lhe é constitutiva e que estava deslocada, ou seja, a parte não sistêmica que, mesmo opondo-se ao sistema, interfere nele. Para o autor, a partir do corte saussureano que coloca a língua como um sistema, esta “deixa de ser compreendida como tendo a *função* de exprimir sentido; ela torna-se um objeto do qual uma ciência pode descrever o *funcionamento*” (PÊCHEUX,

¹⁰ O Curso de Lingüística Geral (1916) é uma reconstrução da doutrina de Saussure elaborada por seus alunos Charles Bally e Albert Sechehaye. Trata-se de uma publicação parcial ou integral de manuscritos do mestre e de seus alunos. Por esse motivo há controvérsias quanto à autenticidade do pensamento saussureano.

1997a, p. 62). Enquanto a língua, na perspectiva saussureana, é um sistema formado por um conjunto de signos, o qual é compartilhado pelos membros de uma comunidade, a fala é o uso “livre” e individual desse sistema. O discurso também é o uso do sistema, no entanto, livre das implicações de ordem subjetiva. E, se o discurso se dá onde a língua encontra a fala, portanto, não se trata de opor língua e fala, o que significaria a oposição entre o sistema e sua própria realização. É possível situar o discurso, portanto, como uma *região intervalar* entre a língua e a fala, em vista de que esse não tem como base única a sistematicidade da língua, nem a individualidade da fala.

A AD propõe o *discurso* como um objeto através do qual se pode problematizar a questão do sentido, ou seja, é o meio através do qual é possível “contemplar a articulação entre o objeto língua e os processos ideológicos de constituição do sentido” (TEIXEIRA, 2000, p. 37). Segundo Malidier, o discurso, em Michel Pêcheux, figura como um nó em que se amarram todas as “grandes questões sobre a língua, a história, o sujeito” (2003, p. 15). Não se poderia pensar como funcionam os processos discursivos, tanto em sua formação como em seus efeitos, sem considerar o sujeito e a língua enquanto sistema de valores e regras arbitrárias sujeitas ao equívoco e à falha. Quanto à história, podemos dizer que a língua não impera com sentidos absolutos, dados de antemão. Ao contrário, os sentidos são historicamente determinados. O homem atua e interpreta a realidade de uma maneira e não de outra, em parte determinado pelo processo histórico em que tem sua existência inserida. O homem da Idade Média, por exemplo, não é o mesmo homem da Pós-modernidade, ainda que ambos comunguem características universais humanas.

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

- 1) o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias;
- 2) a lingüística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação;
- 3) a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

A teoria psicanalítica de sujeito baseia-se em pressupostos freudo-lacanianos, especialmente no que se refere à questão do inconsciente estruturado como linguagem. Segundo Lacan (apud DOR, 1989), a linguagem estrutura o sujeito enquanto tal ao mesmo tempo em que o divide, ou seja, o sujeito representa-se e perde-se na linguagem que o causou, sendo portanto, efeito de linguagem. Ao mobilizar e relacionar os conceitos de *simbólico*, *real* e *imaginário*, Lacan sugere que, através da linguagem como sistema simbólico, mediante relações imaginárias consigo mesmo e com os outros, o sujeito tece

representações para a realidade. Nessa conjuntura, os três registros são básicos para que se entenda como o sujeito integra-se ao mundo, ou seja, como são produzidos os sentidos.

A “ciência de Pêcheux” apresenta uma trajetória de construções e desconstruções, nunca se constituindo numa ciência acabada – ao contrário, foi se construindo e ao mesmo tempo autocriticando-se, desconstruindo-se e reconstruindo-se. O próprio Pêcheux deixa em aberto, em sua última fase, questões para que sejam vistas e revistas. O percurso é dividido em três fases – AAD-69, AD2 e AD3 – nas quais se consagram as três grandes obras pecheutianas: *A Análise Automática do Discurso* (1969), *Uma Crítica à Afirmação do Óbvio* (1975) e *Discurso: Estrutura ou Acontecimento* (1983).

A AAD-69 (Análise Automática do Discurso) é a fase inicial do trabalho de Pêcheux (1966 a 1975), na qual o autor desenvolve um dispositivo automático para o discurso. Para explicar o funcionamento discursivo empreende uma análise não subjetiva da subjetividade feita através de uma análise de natureza morfossintática capaz de permitir a desintagmatização lingüística e discursiva dos textos. Segundo Courtine (1982), a desintagmatização lingüística se daria em nível do formulável, mediante relações parafrásticas e intertextuais. Através da desintagmatização discursiva, a análise remeteria à formação discursiva dominante chegando então à formação ideológica também dominante.

Partindo de “um *corpus* fechado de seqüências discursivas” [...] “num espaço discursivo supostamente dominado por *condições de produção* estáveis e homogêneas” (PÊCHEUX, 1997b, p. 312), mobilizaram-se, nessa primeira fase, as primeiras nuances das noções de *pré-construído* e *interdiscurso* (a princípio, designadas “já-dito”, “já-ouvido” e ainda a idéia do “não-dito constitutivo”), *formação discursiva*, *condições de produção*, incluindo aí as *formações imaginárias*. O interesse primordial de Pêcheux foi abrir uma fissura no campo das ciências sociais, as quais ocultavam sua própria relação com a prática política empreendendo uma leitura somente em nível de conteúdo. Para ele, a linguagem não é somente um instrumento que se utiliza para comunicar informações, ao contrário, há uma estreita relação entre a prática política e o discurso que foi obscurecida justamente para tentar naturalizar as ciências sócias. Rebelou-se, portanto, à falta de cientificidade compatível com uma leitura superficial e ingênua, bem como à falta de instrumentos necessários para empreender uma leitura não-reducionista – o *discurso*. Resumindo, a princípio, Pêcheux viu no discurso uma arma científica que poderia romper com a concepção instrumental tradicional da linguagem e interferir nas questões de ordem social ou política. Conforme Maldidier, “uma máquina que seria uma máquina de guerra, uma espécie de cavalo de Tróia destinado a ser introduzido nas ciências para aí produzir uma reviravolta” (2003, p.19).

A exterioridade constitutiva da linguagem, problematizada pela AD, refere-se ao que, ainda estando no exterior, volta sobre a linguagem e a forma, pois ela não é somente letras

e sons representando e transmitindo pensamentos. Retomo, então, a exterioridade enquanto *condições de produção*¹¹ dos discursos, compreendendo aí o sujeito, a situação e a memória, subdividindo-as em dois níveis: um contexto imediato e um contexto mais amplo. O imediato diz respeito às circunstâncias locais, empíricas no sentido de poder mais ou menos visualizar ou imaginar, como um lugar, uma cidade, um país e seus habitantes. O mais amplo refere-se a fatores de outra ordem como a ideologia e a história. Tanto o contexto imediato quanto o amplo, referem-se às condições de produção de um discurso. Supondo uma aula de espanhol como LE: no contexto imediato, a escola, a sala de aula, os alunos, o professor, a temática e o conteúdo da aula em desenvolvimento; no contexto amplo estão as relações de poder socialmente instituídas no tempo e no espaço que regulam as *posições-sujeito* do que é “ser professor” e do que é “ser aluno”, aqui e agora. Também entram em jogo as representações e as atitudes que alunos e professores têm em relação à língua que ensinam e aprendem. Enfim, o contexto amplo é determinado pelos efeitos sociais e ideológicos que subjacentemente regem o contexto imediato, sendo esse “reger” passível de subversão e transformação.

Com relação ao conceito de *posição-sujeito*, diremos que, segundo Pêcheux, é a determinação do inconsciente e da ideologia que “faz com que todo sujeito ‘funcione’, isto é, tome posição, ‘em total consciência e em total liberdade’” (1995, p. 171). O sujeito desconhece que é determinado em seu discurso e, por assim ser, “a *tomada de posição*, não é, de modo algum, concebível como um ‘ato originário’ do sujeito falante devendo ser compreendida como efeito da exterioridade do real ideológico-discursivo” (PÊCHEUX, 172).

Ao retomar postulações de Paul Henry, Pêcheux acrescenta que a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso supõe um desdobramento representado por dois termos: pelo *sujeito da enunciação*, ou seja, aquele que “em total liberdade toma posição” (o “locutor”) e o *sujeito universal* ou sujeito da ciência.

Segundo o autor, nesse desdobramento o *sujeito da enunciação* pode assumir diferentes modalidades podendo identificar-se ou contra-identificar-se com determinados saberes da FD dominante, ou ainda desidentificar-se. Se, na identificação, o assujeitamento é realizado sob a forma do “livremente consentido”, na contra-identificação o sujeito “se volta contra”, ou seja, separa-se, questiona, enfim, revolta-se contra saberes dominantes e impostos. Na desidentificação não há relação alguma entre o sujeito e a formação discursiva dominante, seja porque esta não integra-o, ou porque a desconhece. Relacionando essa “tomada de posição” à aprendizagem de uma língua estrangeira na escola pública, devo supor que muitos alunos optem pelo espanhol por contra-identificarem-se com a

¹¹ O conceito de Condições de Produção refere-se à reformulação das circunstâncias de um discurso, tendo como base os elementos da comunicação de Jakobson. A partir desses elementos Pêcheux formulou a noção de Formações Imaginárias.

língua/cultura inglesa, ou ao contrário, já que são as únicas opções normalmente oferecidas. Por outro lado, povos que não têm o mínimo contato ou necessidade de determinada língua estrangeira, naturalmente não poderiam contra-identificar-se com o desconhecido, e sim desidentificar-se.

A AD2 (1975 a 1979) é a marca de um novo paradigma: a máquina discursiva fechada é questionada. Além das críticas, novas perspectivas são lançadas. Define-se o quadro epistemológico. Explicitam-se as referências à interpelação ideológica de Althusser e à teoria da subjetividade de natureza psicanalítica, o que favorece um deslocamento sobre o *discurso*, problematizando mais as questões do sujeito e do sentido.

Nessa fase, a noção de *discurso* toma seus principais fundamentos, situando-se efetivamente no encontro da língua com a ideologia. No que tange à ideologia, tem já em vista uma teoria do sentido, a qual baseia-se na idéia chave de que o sentido de uma palavra dependerá da formação ideológica a que esteja vinculado. No que tange à língua, segundo Malidier (2003), Pêcheux constituiu o discurso como uma reformulação da fala saussureana, desembaraçada de suas implicações subjetivas, e que para o autor, a simetria do par saussureano *língua/fala* é ilusória, pois o sujeito falante livre é o correlato necessário ao sistema.

Pêcheux estabelece também a relação entre ideologia e inconsciente: tanto o assujeitamento ao Outro (inconsciente) como ao Sujeito (ideologia) são mascarados pela ilusão necessária do sujeito. Emerge, então, a teoria dos dois esquecimentos para explicar a “ilusão necessária do sujeito enunciador”, que se desloca em um espaço imaginário. Explicita-se a maior parte dos conceitos: *forma-sujeito*; *interdiscurso* e *intradiscurso*, *pré-construído*, *contradição*, *heterogeneidade* e *enunciação*, esta última vista opostamente às teorias enunciativas empiricistas, as quais consideram o sujeito como fonte intencional de um dizer que lhe é transparente.

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

provavelmente, um vocabulário menos amplo e uma articulação fonética diferente a de um nativo, mas isso não é determinante nem impedirá seu êxito enquanto professor.

Para Coracini (2003), como o desejo de controlar a linguagem é cultural, quer dizer, é uma ilusão necessária ao sujeito, a escola e o ensino também se pautam na crença da possibilidade de controle da aprendizagem pelo professor e pelo aluno. É necessário que se revejam esses valores, que não se almeje um aluno “cartesiano”, “tábula rasa” de palavras e estruturas. Também encontramos em Serrani-Infante (1998) argumentos sobre a necessidade de ir além do desenvolvimento das competências e olhar para os processos identificatórios que envolvem o aprendiz, os quais são determinantes do processo de aquisição, como forma de melhor entender o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

A obra *Lés vérités de la Palice* (PÊCHEUX, 1995), traduzida para o português em *Uma Crítica à Afirmação do Óbvio*, marca essa fase e tem no discurso sua figura central. Segundo Malidier, “Ele liga todos os fios: da lingüística e da história, do sujeito e da ideologia, da ciência e da política” (2003, p. 45). O artigo intitulado *Só há causa do que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação*¹², antecede e é determinante sobre a última fase, a AD3 (1980), que vem romper as bases até então “sólidas” do assujeitamento ideológico authusseriano. Pêcheux reconhece falhas no *ritual* da interpelação ideológica, o lapso e o ato falho mostram o bloqueio da ordem ideológica que “no tempo de um relâmpago, colocam em xeque a ideologia dominante tirando partido de seu desequilíbrio” (1995, p. 301). O autor faz um retorno crítico sobre a questão do sujeito. Já há sinais de uma “nova” AD que modificaria a tradicional ordem fixa dos procedimentos de análise em torno de um discurso até aí considerado homogeneizado e proferido sempre sobre condições de produção estáveis e homogêneas.

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

¹² Artigo publicado como anexo 3 na edição brasileira de *Lés vérités de la Palice* (1995), escrito em fevereiro de 1978 e apresentado no mesmo ano no seminário HPP.

Pêcheux lança o seu maior questionamento sobre a linguagem que se explicita no título da obra final: *Discurso: Estrutura ou Acontecimento*. A conclusão a que chega é a de uma dupla constituição: a linguagem é estrutura e é acontecimento – fato que leva à conclusão de que o analista de discurso deve situar sua análise no entremeio de uma análise baseada na estrutura da língua com uma análise em nível de fatos ideologicamente determinados.

Segundo Courtine, “trata-se de considerar ao mesmo tempo a análise lingüística [...] e a análise histórica das condições de formação dos conjuntos ideológicos como discurso” (1982, p. 240). A AD3, fase marcada pelo encontro com o lingüista Jean-Claude Milner¹³ e a lingüista do campo da Enunciação, Jacqueline Authier-Revuz abre definitivamente o espaço para o início dos estudos sobre a heterogeneidade fundante do discurso e do sujeito, tema que será central na obra da autora no decorrer de seus trabalhos, os quais se iniciam com a apresentação de um estudo sobre as aspas – *Palavras mantidas à distância* (1980) – como evidência de que no discurso de “um” figura um discurso de “outro” ou um “discurso outro”.

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

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

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

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

Concordo realmente com as palavras de Malidier sobre o que fica registrado da trajetória de Pêcheux, quando diz que “era sem dúvida preciso que a teoria fosse construída para que sua desconstrução produzisse iluminações, questionamentos” (2003, p. 96).

¹³ Milner, especialmente com sua obra *L'Amour de la Langue* (O Amor da Língua) (1987) exerce influência no trabalho de Pêcheux pelo fato da primazia atribuída aos gestos de descrição das materialidades discursivas, os quais apontam para o reconhecimento de um real específico sobre o qual a língua se instala: o real da língua, inscrito no equívoco, na elipse, na falta, etc.

Acredito que aí está o maior mérito do filósofo e lingüista Michel Pêcheux, que deixa um legado louvável, abrindo muitas possibilidades para posteriores novos e intermináveis estudos.

2. 2. Da Linearidade do Dizer à Memória Discursiva

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

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

Considerado como espaço de constituição dos sentidos, no *interdiscurso* intervêm os efeitos imaginários e a ideologia. Segundo Pêcheux, “o interdiscurso determina a formação discursiva com a qual o sujeito, em seu discurso, se identifica, sendo que o sujeito sofre cegamente essa determinação [...]” (1995, p. 215), – “‘algo fala’ sempre ‘antes, em outro lugar e independentemente’, isto é, sob o complexo das formações ideológicas” (PÊCHEUX, p. 162). O autor define as *formações discursivas* (FD) como espaços que “numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada [...] determina o *que pode e deve ser dito*” (p. 160).

O conceito de FD foi introduzido na Análise de Discurso precisamente em 1971, no artigo intitulado *La sémantique et la coupure saussurienne* produzido por Pêcheux, Claudine Haroche e Paul Henry. Originalmente o termo é de Foucault¹⁴ (1969) e foi reformulado por Pêcheux que o relacionou à ideologia. Em um primeiro momento, as formações discursivas foram consideradas como espaços homogêneos, autônomos e fechados sobre si mesmos.

¹⁴ Segundo Michel Foucault (2000, p. 43), “no caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva [...]”.

Porém, essa idéia foi ampliada na última fase de Pêcheux (1983), quando o autor já considera as FD como espaços heterogêneos e contraditórios em constante movimento, sendo difícil traçar ou delimitar fronteiras. Segundo ele, os sentidos das palavras e dos enunciados dependerão sempre das formações ideológicas a que estejam relacionados. Logo, há uma ligação entre as FD e as FI, ou seja, uma constitui a outra de forma que, enquanto a FI dominante determina, a FD representa no discurso. Não haveria pois, um sentido primeiro e mais importante do qual derivariam outros. Conforme Pêcheux, “as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam” (1995, p. 160), portanto, adquirem seu sentido dependendo da FI que esteja em jogo. O autor complementa, “isso equivale a dizer que as palavras, expressões, [...] recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas [...]” No interdiscurso estão, portanto, todos os sentidos, basta serem convocados por uma FD para que signifiquem (SILVEIRA, 2004, p. 39).

O sujeito, evidentemente, não se reconhece como determinado por formações ideológicas dominantes, ou seja, não se tem como assujeitado pela ideologia (Sujeito authusseriano) nem pelo seu próprio inconsciente (Outro Lacaniano), sendo a ilusão que experimenta entre seu pensamento e a realidade sustentada pelo seu imaginário. A respeito dessa questão, mais precisamente como uma releitura da interpelação ideológica de Authusser, Pêcheux (1995, p. 173) postulou os dois tipos de esquecimento¹⁵. O sujeito desconhece que é influenciado por um dito “exterior/antes” e que o controle sobre o que diz é, em parte, ilusório. Tanto a postura de “Adão mítico”¹⁶ como o controle ilusório sobre seu dizer é experimentado pelo enunciadador quando, em meio às suas palavras, rompe a sintaxe e explica, na tentativa de demonstrar o total controle sobre seu pensamento e conseqüentemente sobre seu próprio dizer: “*foi isso mesmo o que eu quis dizer, eu sei bem o que eu digo*”.

Na busca por resgatar da memória discursiva do professor de espanhol as FD as quais se filia, para compreender como é determinado social e historicamente e, ao mesmo tempo, como se autodetermina, faz-se necessário verificar a que regiões do interdiscurso relacionam-se os elementos das FD que emergem em sua fala. Entendo a memória discursiva como o interdiscurso que vem à tona implicitamente na linearidade do dizer, ou seja, não de forma abrupta, nem explícita. Tomo a perspectiva de Pêcheux:

¹⁵ Conforme Pêcheux (1998), o termo esquecimento não designa aqui a perda de alguma coisa que se tenha anteriormente sabido, e sim ao acobertamento da causa do sujeito no próprio interior de seu feito.

¹⁶ Bakhtin postulou o “dialogismo” – traduzido posteriormente para “intertextualidade” por Kristeva (1960) – refere-se à propriedade fundamental da linguagem, segundo a qual os textos (orais ou escritos) sempre derivam e remetem a outros textos. Segundo o autor, “somente um Adão mítico, abordando com sua primeira fala um mundo ainda não posto em questão, estaria em condições de ser ele próprio o produtor de um discurso isento do já dito na fala de outro” (apud AUTHIER-REVUZ, 1990).

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

O autor questiona: “onde residem esses famosos implícitos, que estão ‘ausentes por sua presença’ na leitura da seqüência [...]?”. Segundo P. Achard, “jamais podemos provar ou supor que esse implícito (re)construído tenha existido em algum lugar como discurso autônomo” (1999, p. 13). No entanto, o autor propõe um modelo de trabalho do analista, “que tenta dar conta do fato de que a memória suposta pelo discurso é sempre reconstruída na enunciação” (ACHARD, p. 17). Além disso, nesse contexto de resgate da memória, a enunciação deve ser considerada não como advinda individualmente do locutor, mas pelas operações que regulam a retomada e a circulação social do discurso. Não será possível, portanto, recortar os implícitos, os quais somente se permitirão ser tocados sob formas de remissões, de retomadas, e de paráfrase. Para Pêcheux,

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

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

Mariani, ao estudar como os discursos jornalísticos constroem a memória de um país, no caso, o Brasil, coloca que “o papel da memória histórica seria [...] o de fixar um sentido sobre os demais (também possíveis) em uma dada conjuntura” (1993, p. 41). Considera que, se por um lado, é possível “atribuir à memória o espaço da reprodução homogênea de determinados sentidos produzidos por determinadas formações discursivas hegemônicas em dado período”, [...] por outro lado, “ocorre um silenciamento temporário dos sentidos excluídos”. Sendo assim, a memória histórica não é plena nem homogênea, e se fosse os sentidos seriam imutáveis e repetidos “eternamente”.

Se o espanhol, mediante e após o surgimento do Mercosul, passou a ter novas representações, é porque alguns sentidos foram silenciados e outros incorporados. E esses sentidos não são estanques, imóveis, unívocos – ao contrário, são contraditórios. Tomo a questão do Mercosul como um exemplo de reformulação da memória que integra a história de uma língua, de uma nação, ou melhor, de todas as línguas e nações que estejam envolvidas e que sejam atingidas pelo Mercosul como um acontecimento. Mediante tal

acontecimento, parece que o espanhol passa a ser considerado mais como um instrumento pragmático de comunicação.

Ocorre que o discurso proferido nos Cursos de Graduação em Letras, hoje, enfatiza um pragmatismo a toda prova, que se manifesta na supervalorização da língua como suporte para relacionar-se em situações reais cotidianas. Supondo que o aluno vá viajar a um país de fala hispânica, desenvolve-se uma metodologia baseada em atividades comunicativas com ênfase no conteúdo, como, por exemplo, propondo tarefas para desenvolver a competência comunicativa: pedir e dar informações, fazer compras, solicitar em um restaurante, enfim, conseguir comunicar-se. De fato, útil a quem possa tirar proveito. Não tendo como proposta questionar a situação sócio-econômica do alunado de escola pública, nem tampouco subestimar suas capacidades ou possibilidades, deter-me-ei na questão lingüística.

Outro saber veiculado atualmente é o que coloca o espanhol como língua que concorre com o inglês em termos de “a mais falada”, ou seja, já se verifica uma concorrência entre ambas para ser a *língua mundialmente franca*. Utilizo aqui o conceito de franca não no sentido utilizado em sociolingüística¹⁷. Resignifico tal conceito na perspectiva da Análise de Discurso, pelo fato de entender a qualidade de franca não só como uma propriedade capaz de estabelecer mais vínculos entre fronteiras geográficas ou entre mais povos nas suas diversas formas de necessidade de comunicação – como contatos científicos, livros, televisão, internet, etc. – mas como um meio que pode estar a serviço de um fim político/ideológico. Se uma língua leva o rótulo de língua franca não quer dizer, por exemplo, que esteja a serviço da globalização, antes, pode estar a serviço de si mesma, da ampliação de sua própria localização, isto é, de seus próprios domínios e interesses.

Se, por um lado, a língua dá voz a quem se utilize dela para apresentar ou representar a si mesmo enquanto indivíduo, também funciona como um instrumento capaz de promover conflitos e rupturas, transformações ou reproduções, seja em seus aspectos sociais, econômicos, ideológicos ou políticos. Segundo Phillipson (1992, p. 41), o desenvolvimento histórico do termo *língua franca* é revelador, em vista de que o termo é agora aplicado em línguas internacionais dominantes que por acaso são as línguas coloniais passadas – por exemplo, o inglês como língua franca de contato científico internacional. Em tempos coloniais, por contraste, inglês e francês eram colocados no ápice de uma hierarquia lingüística e as coloniais no fundo, enquanto a língua franca era restrita às línguas africanas

¹⁷ Na sociolingüística, o conceito de *língua franca* equivale ao de *pidgin*. Foi introduzido para nomear situações de contato entre dois povos de línguas distintas que, devido à necessidade de comunicação, por motivos comerciais, a princípio, fez-se necessária a construção de uma língua em comum, caracterizada pela mescla das duas, com sintaxe e vocabulário reduzido. Segundo Tarallo e Alkmin (1987, p. 89), teria existido um *pidgin* medieval nos tempos das cruzadas designado, de fato, *Língua Franca* ou *Sabir*, a qual era constituída fundamentalmente por espanhol, francês e italiano. Tal língua teria sido a primeira a receber tal denominação.

dominantes. Segundo o autor, “o pêndulo agora virou para o outro lado, e a tendência é promover o inglês a única língua que pode servir a propósitos modernos. Isso reforça a ideologia dominante que pressupõe que o inglês é a mais qualificada das línguas” (p. 42).

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

Nas universidades, há discursividades que valorizam e enaltecem o espanhol por motivos possivelmente culturais, o que talvez seja um sintoma de negação frente ao imperialismo lingüístico norte-americano. Há muitos estudantes – e atualmente também muitos professores de língua inglesa¹⁸ – que não se sentem confortáveis com o aprender e o ensinar o inglês, provavelmente pelo fato do poder político e, conseqüentemente, lingüístico que os EUA exerce sobre muitos países. Essa atitude, inegavelmente marcada por uma ideologia de ruptura social, passa provavelmente despercebida aos olhos e ao questionamento dos professores e aprendizes de espanhol. Confunde-se a razão de estudar uma língua porque está em “alta” no mercado – no caso, o espanhol – com uma concepção que a faz, talvez inconscientemente, uma forma de conflito e reação social.

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

¹⁸ Em palestra proferida pelo professor Dr. Hilário Bohn, em julho de 2002, em Porto Alegre (RS), para 250 professores de inglês, quando foram questionados como se sentiam em relação a sua prática docente após os acontecimentos de 11 de setembro, responderam: 26,35 se sentem inteiramente confortáveis na profissão, 37,62% não se sentem inteiramente confortáveis, 19% não se sentem confortáveis e 17% não tem opinião. Os resultados surpreenderam na medida em que mais de 50% dos professores participantes não se sentem confortáveis em sua profissão.

Outra questão a ser considerada é que a concepção do espanhol nos Cursos de Letras como uma língua “pragmática”, ou seja, instrumento de comunicação, é uma realidade que tem origem nitidamente nos próprios professores, já que parte deles a metodologia e sua conseqüente ênfase no pragmatismo. Chamo a atenção para o fato de que, por partir do professor, naturalmente reflete-se no aluno, que desenvolve seus trabalhos e sua prática final baseado na concepção da utilização da língua basicamente como instrumento.

Por outro lado, a concepção do espanhol como língua que concorre com o inglês e que se expande no sentido de já admitir ser designada por *língua franca*, é uma realidade que emana dos próprios alunos, não diremos de todos, nem que não emane de professores, mas muitos alunos optam por aprender a língua porque vêem na expansão do espanhol a possibilidade de conquistas.

Agora vejamos, poderíamos dizer que a qualidade de *franca* iguala-se à qualidade de *pragmática* na medida em que ser franca é ser usada e ser pragmática também. Concordo, mas estabeleço um diferencial com relação às discursividades provenientes da metodologia veiculada nos Cursos de Letras, pelas quais o pragmatismo está posto, preferencialmente, pela suposição de que é útil ao falante de português o conhecimento do espanhol para que possa, principalmente, comunicar-se em regiões de fala espanhola, e não ao contrário. Dito de outro modo, o aluno de Letras/espanhol aprende a ensinar a prática da oralidade com vistas à comunicação nos países de fala espanhola, para usá-la em situações reais cotidianas, independentemente de que esse contato seja viável ou não para o aluno a que se ensina, o que evidencia uma diferença, ainda que sutil, com a concepção de língua franca. Tal concepção refere-se a uma língua com características hegemônicas e que se pretende como “a mais falada”.

Resumindo, são duas discursividades sobre o espanhol, que comungam características, porém vistas sob diferentes prismas: o pragmatismo está posto para um contexto mais imediato – como a relação prática com os países que compõem o Mercosul (basicamente, comunicar-se com os “hermanos”) – e a qualidade de franca está para um contexto mais amplo, um contexto político/ideológico. Chego ao ponto principal: os dois contextos entrecruzam-se; o contexto amplo exerce influencia e determina aspectos do contexto imediato e isso é o que discutirei posteriormente, nas análises. Por agora, adianto que o pragmatismo da língua espanhola contém características hegemônicas, portanto, está perpassado pela qualidade de franca.

3 A RESPEITO DA TEORIA DA ENUNCIÇÃO

3. 1. A Articulação entre a Análise de Discurso e a Enunciação

É sabido que na última fase da AD (AD3), Pêcheux influenciou-se, entre outros fatores, por seu encontro com a lingüista do campo da Enunciação, Jacqueline Authier-Revuz, quando definitivamente abriu o espaço necessário para o início de seus estudos sobre a heterogeneidade do discurso e do sujeito. A princípio, um ponto em comum a ser destacado é o fato de que, sem abrir mão da estrutura, os lingüistas buscam compreender o sujeito justamente na relação da estrutura com o acontecimento – relação esta que está explicitada na última obra de Pêcheux (1997d) quando, a partir do enunciado “On a gagné”¹⁹ (“ganhamos”) considerado em sua materialidade discursiva, o autor entende como profundamente opaca sua estrutura léxico-sintática. Depreende-se que, em um único enunciado – “ganhamos” –, figura uma heterogeneidade de enunciados outros, subjacentes, em relações parafrásticas, alusivas, implicações, etc., que estão implícitos na própria estrutura, ou seja, a própria estrutura permite os efeitos e os deslocamentos de sentido que, por sua vez, remetem à exterioridade que está constituindo o sentido da estrutura. Quer dizer que por si só, a estrutura não estabeleceria nenhum efeito de sentido.

Tradicionalmente, as *Teorias da Enunciação* referem-se aos estudos dos fatores e dos atos que provocam a produção de um enunciado. De modo geral, as teorias da enunciação consideram: “o *interlocutor* (para quem o discurso é produzido e como sua presença materializa-se na enunciação); a *situação* em que a enunciação é produzida (marcas espaço-temporais da produção do discurso); o *referente* do discurso (sobre o que o discurso trata)”.

A proposta de Jacqueline Authier-Revuz (1998) para trabalhar com a enunciação, visando à compreensão do sujeito dentro do domínio lingüístico, reúne três campos de conhecimento: a Lingüística, a Psicanálise e a Análise de Discurso. Coloca-se em oposição às abordagens que negam ou diluem o objeto língua como “ordem própria” em proveito de um objeto outro que concerne a outros campos. Refere-se aqui, por exemplo, às considerações da língua como sendo de ordem totalmente social ou como objeto total das abordagens comunicacionais.

Considerando o discurso, o sujeito e o simbólico, Authier-Revuz prima pela ampliação dos estudos da enunciação na busca pela compreensão do sentido. Tendo por referência a teoria do interdiscurso de Pêcheux, a qual considera que o sentido escapa à

¹⁹ Em 10 de maio de 1981 é eleito o candidato de esquerda à presidência da França, François Mitterrand. Nessa ocasião, a comemoração popular se dá na Praça da Bastilha onde a massa se reúne para gritar sua vitória tomando “emprestado” o grito dos torcedores de uma partida de futebol “on a gagné” (“ganhamos”), cantado com um ritmo e uma melodia determinados.

intencionalidade do sujeito, o dialogismo bakhtiniano, segundo o qual toda palavra leva marcas do discurso outro e apoiando-se numa abordagem de sujeito dividido e de sua relação com a linguagem permitida pela releitura lacaniana de Freud, Authier (1998) opõe-se às formas gerais das abordagens pragmático-comunicacionais, as quais consideram o sujeito fonte intencional de seu dizer. Para ela, a Psicanálise vem colaborar para entender os mecanismos e descrever o sujeito de linguagem.

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

3. 2. As Rupturas Enunciativas

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

No presente estudo, tomo as rupturas sobre o fio do dizer como pistas para entender, a partir da relação que o professor-enunciador estabelece com suas próprias palavras, que significados atribui à língua espanhola.

3. 3. As Heterogeneidades: Mostrada e Constitutiva

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

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

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

A heterogeneidade mostrada assim se denomina por inscrever de forma marcada, mais ou menos explícita, o outro, vindo desequilibrar a unidade aparente da cadeia discursiva. Dessa forma, inevitavelmente, no discurso do *um* está o discurso do *outro*.

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

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

Assim, vê-se claramente a articulação da heterogeneidade mostrada com a heterogeneidade constitutiva. A constitutiva é inerente, é propriedade fundamental, ou seja, inaugura os processos discursivos, podendo ou não “estar se mostrando”. Quando se mostra é protegida pelo enunciador sob a forma de denegação, que é a própria atitude de negar frente à heterogeneidade que constitui discurso e sujeito. Ambos primando por sua autonomia, protegem-se na denegação. Dessa forma, quando “delimita e *circunscreve* o outro [...] afirma que o *outro não está em toda a parte*”. O resto, o que está à margem do circunscrito, o “óbvio”, que não necessita ser monitorado é a coincidência (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 72).

Nessa perspectiva, é possível compreender que assim como o que coincide, o que não necessita de controle, “o que vai por si” pertence ao plano do imaginário, há o que não coincide e portanto é da ordem do real que, pela impossibilidade de ser simbolizado, precisa ser refeito. O itálico, as aspas, os comentários, os retoques ou ajustes são formas de heterogeneidade mostrada pelas quais o locutor, como um observador, usa e mostra as palavras simultaneamente. Estas marcas, que se desdobram ou se refazem, recebem, em relação ao resto do discurso, “um estatuto outro”, que é indicação de alteridade. Um caso especial dessa alteridade é a *Modalização Autônima*, que vem a ser objeto de estudo de Authier-Revuz (sua tese!)²⁰ e enquadra-se como uma forma específica de comentário do enunciador sobre seu próprio dizer. Vejamos mais detalhadamente do que se trata:

3. 4. A MODALIZAÇÃO AUTÔNIMA

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

Baseando-se nos estudos semióticos-lingüísticos de Rey-Debove (1978), Authier-Revuz desloca o ponto de vista semiótico para o enunciativo, para explicar como o sujeito relaciona-se com a heterogeneidade de seu próprio dizer. Designada por *modalização*

²⁰ Intitulada “Etude linguistique et discursive de la modalisation autonymique”, a tese foi apresentada na Universidade de Paris VIII, em 16 de maio de 1992. Para explicar o desdobramento metaenunciativo da modalização autônima, Authier, em sua tese, identifica, descreve e classifica mais de quatro mil exemplos de enunciados metaenunciativos pertencentes a inúmeros registros – “do oral mais cotidiano ao literário mais elaborado” – orais ou escritos (1998, p. 191).

autonímica, o estudo focaliza a reflexibilidade metaenunciativa e sua função na economia lingüística em geral. Ocorre que, em determinados pontos do dizer, o enunciador, simultaneamente ao desenrolar da cadeia enunciativa, observa e comenta o que enunciou, abrindo espaço para a reflexibilidade metaenunciativa. O dizer retorna sobre si como um laço, como “costuras” ou “colagens invisíveis” (AUTHIER-REVUZ, 1998) justamente ali onde os sentidos parecem escapar, onde as palavras falham, faltam ou excedem.

Este conjunto de formas que constitui uma forma de modalidade enunciativa, Authier denomina *modalidade autonímica*. Segundo a lingüista,

Duplicando o uso de um termo por um comentário reflexivo opacificante sobre esse uso, tal modalização suspende localmente, no termo visado, o caráter absoluto, inquestionado, evidente, o “óbvio” vinculado ao uso-padrão das palavras. A modalização confere a um elemento do dizer o estatuto de uma “maneira de dizer”, relativizada (mesmo que seja para valorizá-la) dentre outras (2004, p. 82).

Authier baseia-se na *conotação autonímica* (Rey-Debove, 1978) para explicitar os “exteriores teóricos” de seu estudo sobre a *modalização autonímica*: ocorre que o enunciador faz uso e menção de um fragmento, ou seja, “o fragmento mencionado é ao mesmo tempo um fragmento do qual se faz uso” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 29), como no caso das palavras entre aspas, do itálico e de alguns comentários sobre o dizer. Por exemplo, no enunciado: *O livro caiu como uma “bomba”*, a palavra bomba é usada e, ao mesmo tempo, mencionada. Dito de outro modo, por um lado, usa-se a palavra e, por outro, fala-se da palavra através das aspas ou do itálico como se algum comentário sobre a palavra e seu uso estivesse contido nas próprias aspas ou no itálico. A *modalização autonímica*, portanto, constitui-se em uma forma de heterogeneidade mostrada, isto é, que se mostra e que, ao mesmo tempo em que se apresenta como um elemento de estatuto diferente ou estranho à cadeia discursiva, remete ao exterior do discurso.

A modalização designa um modo de dizer em que ocorre a duplicação de um elemento qualquer da cadeia, comportando sua própria representação (portanto, *reflexiva*) e *opacificante*, na medida em que evidencia que as palavras e seus sentidos não são transparentes, únicos ou óbvios. Ao contrário, podem remeter a discursos outros ou diferentes efeitos de sentidos.

No âmbito geral dos fatos relacionados à *modalização autonímica* estão certas formas de reformulação metaenunciativa entre dois elementos de uma cadeia, mediados por reformuladores como *isto é*, *ou seja*, *quer dizer*, ou através de simples justaposição, sem elemento reformulador. Assim que, em: *O clarinetista tocava em intervalos de quinta, ou*

seja, desafinava, há uma identificação entre o lexema “tocar em intervalos de quinta” com “desafinar”, isto é, há uma relação de equivalência ou identidade que evidencia uma relação de sinonímia entre duas maneiras de dizer. Logo, as palavras “o clarinetista tocava em intervalos de quinta”, são sinônimas da palavra “desafinar”, enquanto maneiras de dizer, mas não que tenham o mesmo significante e significado.

O fato autonímico, tratado do ponto de vista da modalização é produtivo à AD, na medida em que não só “toca a estrutura”, mas participa da heterogeneidade discursiva permitindo refinar a abordagem dos discursos e os fenômenos dialógicos (CHARAUDEAU & MAINGUENAU, 2004). Nessa perspectiva, é extremamente útil para identificar que “discursos outros” estão constituindo – ou dialogando – com o discurso dos professores de espanhol e emergindo na cadeia significante.

O que é percebido como exterior ao discurso funciona como marcas, como “pontos de heterogeneidade” que podem sinalizar para uma outra língua (ex.: O arroz está al dente), um outro discurso (ex.: Foi uma revolução, como conceberam os militares), uma outra modalidade de consideração de sentido (ex.: Nostálgico, mas não no sentido de triste), outro ou outros interlocutores (ex.: como você diz ...; como eles dizem ...). De forma geral, compreendo que sinalizam também para posições ideológicas, pois os sentidos que tentamos atribuir às nossas palavras obviamente estão condicionados por nossas crenças ou por valores que são muitas vezes impostos social, ideológica ou inconscientemente. Os sentidos que são atribuídos à língua espanhola hoje, por exemplo, decorrem, entre outros fatores, da posição da língua no decorrer da história e da atual política lingüística que influencia diretamente no *status* social das línguas (como a questão das línguas hegemônicas, das línguas dominadas, das línguas dominantes). Nesse contexto, em que algumas línguas são mais valorizadas, conseqüentemente há um maior interesse na sua expansão, no seu ensino e aprendizagem, na produção de materiais didáticos e investimento nas pesquisas. Enfim, os interesses, por serem políticos/ideológicos refletem na forma como a sociedade configura o imaginário sobre as línguas.

3. 5. As Não-coincidências do Dizer

Começo por dizer que as *não-coincidências do dizer* são as próprias heterogeneidades que constituem o discurso. Em vários momentos, o que se diz não coincide consigo mesmo e então vê-se a presença da heterogeneidade sinalizando para o exterior que constitui o dizer, incluindo aí o sujeito e o sentido. Com base em seus primeiros estudos acerca das heterogeneidades, Authier-Revuz revê a questão e amplia seu ponto de vista determinando quatro tipos de *não-coincidências do dizer*. Tais não-coincidências

alteram localmente o dizer situando-se no entrecruzamento da heterogeneidade constitutiva com a mostrada. São elas (2004, p. 83):

1) Pontos de não-coincidência do discurso com ele mesmo. Há glosas (comentários sobre seu próprio dizer) que mostram a presença de palavras pertencentes a outros discursos, como por exemplo: *X como diz fulano; X, no sentido de tal discurso*. Essas glosas, ao mesmo tempo em que marcam fronteiras para o discurso, explicitam a coincidência com um discurso outro/externo.

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

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

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

Para Authier-Revuz, estudar como o enunciador estabelece a negociação entre as heterogeneidades que constituem ou se mostram no seu discurso é “dar-se acesso a um aspecto de representação que o locutor da de sua enunciação” (2004, p. 74). Segundo a autora, “levar a sério as formas de representação que os enunciadores dão do seu dizer significa, [...] tomar os enunciadores ‘em sua fala’”. Acrescenta que,

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

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

sobre o real funcionamento. Para Authier, dentre as quatro formas de não-coincidências é reconhecível, no plano do real do processo enunciativo, “não-coincidências fundamentais” (2004, p. 84), irreduzíveis, como condições inevitáveis e permanentes da constituição do dizer e do sentido. São elas: a não-coincidência teorizada no âmbito do dialogismo bakhtiniano segundo o qual toda palavra é sempre já habitada por um discurso outro, ou em Análise de Discurso no âmbito da interdiscursividade pecheutiana determinada pela idéia de que “isso fala em outro lugar, antes e independentemente”; a não-coincidência da *ordem simbólica* do sistema da língua e das coisas, marcada por uma distância irreduzível; por último, a não-coincidência consubstancial no jogo do que Lacan e Milner denominam *Alíngua*, consagrando o sistema lingüístico de unidades distintas ao equívoco de uma homonímia generalizada – a mesma que Saussure encontrou nos anagramas²¹. As não-coincidências do dizer vêm atestar para a heterogeneidade que constitui sujeito e sentido, para a não transparência da linguagem, para a não fixidez do signo, para a impossibilidade de agarrar o real pelo simbólico.

Dentre as formas de não-coincidências, verifico, nos memoriais dos professores, a **não-coincidência entre as palavras e as coisas**, a qual refere-se à impossibilidade de captura do objeto pela letra em função de pertencerem a duas ordens distintas, ou seja, não há paralelo entre realidade e língua. Ao atribuir significados à língua que ensinam, em determinados momentos, falham ou excedem as palavras dos professores de língua espanhola, que tentam “costurar” o que as palavras não conseguiram capturar. Entendo que as reformulações/resignificações, as hesitações e os lapsos, ou as buscas pelo dizer “transparente” e pela palavra “certa” constituem-se em momentos cruciais para compreender como se constroem e se sustentam as representações sobre a língua espanhola.

Verifico, também, saberes pré-construídos que emergem na linearidade do dizer, de maneira mais ou menos implícita, e que sinalizam para discursos outros, anteriores e determinantes na constituição dos professores. Dessa forma, verifico um ponto de encontro entre o *pré-construído* de Pêcheux e a *não-coincidência do discurso com ele mesmo* de Authier-Revuz. Ocorre que quando o discurso está coincidindo com outro, ou seja, está remetendo a um outro discurso, o qual vem à tona na linearidade do dizer mostrando-se enquanto forma de heterogeneidade, entendo que possa ser tratado como uma

²¹ Saussure, ao estudar inúmeros versos de poetas latinos, acreditou que uma “palavra-tema” era escolhida pelo poeta, consciente ou inconscientemente, de forma que as demais palavras do verso repetiam letras ou seqüências de letras presentes na palavra indutora, como se isso fosse uma regra “secreta” de versificação. Para Saussure, os anagramas seriam uma espécie de sistema suplementar de signos, ou seja, um arranjo formado pelas palavras que compõem um verso, como um “esqueleto”, no qual as palavras coincidiriam com uma palavra principal. Vemos, então, a possível transição de um Saussure da língua como sistema e da teoria dos signos baseados na sua fixidez (significante/significado), para um Saussure que encontra nos anagramas, o inverso, ou seja, o significante prevalecendo sobre o significado. Ver em: STAROBINSKI, Jean. *As palavras sob as palavras – Os anagramas de Ferdinand de Saussure*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

“interdiscursividade mostrada”. Em meio a esta interdiscursividade, estão os saberes pré-construídos.

AS REPRESENTAÇÕES DA LÍNGUA ESPANHOLA

4. 1. O Discurso dos Professores Falantes Nativos de Espanhol

O espanhol é a língua da identidade:

SDR 1: [...] eu me senti como um instrumento né / o sea / porque que iba a fechar / o sea / eu ter o meu conhecimento né e eu não podia transmitir e ajudar os outros que gostariam de aprender a minha língua materna.

O professor, ao dizer que se sentiu *como um instrumento*, imediatamente abre o comentário sobre o seu dizer para explicitá-lo, mediado pelo reformulador *o sea: eu me senti como um instrumento / o sea / porque que iba a fechar*. O que percebo nesta seqüência discursiva é a ocorrência de processos metafóricos que vão sendo, na linearidade da cadeia da fala, explicados por meio de outros enunciados. No entanto, a reformulação de uma metáfora em outra gera uma terceira reformulação. Considero tais reformulações como um caso de modalização autonímica, na medida em que o enunciador está negociando com seu próprio dizer e busca estabelecer uma relação sinonímica entre maneiras de dizer a “mesma coisa”, fazendo uso de expressões metafóricas.

Tradicionalmente, as palavras têm um *significado potencial* aparentemente estável como, por exemplo, *fechar* é obstruir, deixar de funcionar, cerrar, etc., um *instrumento* é qualquer objeto considerado em sua função ou utilidade, ou recursos empregados para alcançar um objetivo. Nesse contexto clássico, a metáfora está conceituada em termos de recurso estilístico para agradar. No entanto, segundo Lakoff e Johnson, a partir da década de 1970, há uma significativa mudança no paradigma clássico de conceber o sentido e a metáfora. Para os autores, “a essência da metáfora é compreender e experienciar uma coisa em termos de outra” (2002, p. 48), portanto, não é somente uma questão de linguagem, encontrando-se relacionada ao pensamento humano.

A AD conceitua a metáfora baseada em pressupostos lacanianos segundo os quais, os processos metafóricos (como também os metonímicos) sustentam a linguagem em suas direções sintagmáticas e paradigmáticas, governando o discurso do sujeito bem como a si próprio (PÊCHEUX, 1995). Essa visão encontra eco nos pressupostos de Lakoff e Johnson (2002), pois ambos expõem que a metáfora que emerge na linguagem é regida subjacentemente pelo contexto social e histórico em que o enunciador tem sua existência inserida. São conceitos e valores social, histórico e ideologicamente instituídos que favorecem as escolhas das substituições significantes, as quais terão seus valores determinados em função das formações discursivas a que estejam filiadas.

Os processos metafóricos identificados na SDR 1: “*eu me senti como um instrumento*”; “*por que iba a fechar*”, reformulam-se um ao outro e constituem-se em um caso de modalização autonímica por evidenciarem um paralelismo de significância entre as duas expressões, ou seja, “sentir-se como um instrumento” significa o mesmo que “não se fechar”. Da mesma forma, “sentir-se um instrumento e não se fechar” significa o mesmo que “ter o conhecimento e transmitir”.

Segundo Authier-Revuz (2004, p. 109), formas como *isto é, ou seja, quer dizer*, são formas de reformulação metaenunciativa e constituem-se em predicados de equivalência que dizem respeito à reformulação de “maneiras de dizer”, própria da modalização autonímica. Com base nisso, evidencia-se que ambas as glosas das palavras – “instrumento” e “fechar” – pertencem à modalização autonímica por instaurarem o fenômeno da opacidade, o qual abre espaço para a reflexibilidade referente a modos de dizer a “mesma coisa”. No momento em que surge o comentário sobre o dizer, está se atribuindo a característica de opacidade ao referente justamente pelo fato de estarmos questionando sua transparência. Refiro-me, aqui, ao nível de interpretação semântica que instaura entre os elementos glosados uma relação de sinonímia. Sintetizo a relação sinonímica própria da modalização autonímica, estabelecida na análise:

- (a) *Sentir-se como um instrumento significa o “mesmo” que não se fechar*;
- (b) *Sentir-se como um instrumento significa o “mesmo” que ter o conhecimento e poder transmitir e ajudar [...]*;
- (c) *Fechar significa o “mesmo” que ter o conhecimento e não poder transmitir e ajudar [...]*

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

Sem dúvida, os dois comentários sobre o próprio dizer, ambos mediados pelo reformulador *o sea* são desencadeados pelo uso da metáfora, a qual, segundo Authier-Revuz (1998), é um dos fenômenos “tratados”, reflexivamente, pelos enunciadores, e aparece de forma notável. A substituição ao nível de significante, própria da metáfora, causa maior opacificação das palavras, o que favorece a necessidade de um dizer reflexivo. Tais comentários constituem-se em uma forma de não-coincidência entre as palavras e as coisas, a qual pertence ao real da língua e apresenta um duplo estatuto: de um lado pelo fato do sistema lingüístico enquanto “quadriculado de distinções” finito, e de outro pelo próprio “jogo” infinito da nomeação no qual a letra não consegue capturar o objeto, sem o equívoco ou a falha na língua (AUTHIER, 1998, p. 23).

As reformulações analisadas mostram que a posição de proximidade que o professor assume perante o espanhol é determinada pelo fato de se tratar de sua língua materna e reitero que o conhecimento que quer transmitir é sua língua. Lembro que ser um falante nativo da LE é um saber que está socialmente instituído como ponto positivo a favor dos professores nativos da LE em questão, constituindo-se em uma das imagens dos professores de língua espanhola que vigoram atualmente. Já não se estranha quando o *marketing* em propagandas de cursos de línguas é: *Oferecemos professores nativos*. Também se escuta nas universidades: *Os melhores professores são os nativos; Por mais que estudes espanhol, nunca terás um léxico como um nativo*. A literatura especializada afirma: *Somente 5% dos que estudam LE logram a competência de um nativo*. Independentemente de serem verdadeiros ou falsos, não podemos negar que tais imaginários sobre os professores de espanhol circulam pela sociedade como verdades mais ou menos impostas.

As metáforas eleitas pelo sujeito enunciator, portanto, estabeleceram-se em função deste saber social e ideologicamente instituído que integra o imaginário do professor de espanhol a respeito de sua posição enquanto falante nativo do idioma. A próxima seqüência discursiva indica mais um traço identitário do professor com sua língua materna:

SDR 2: [...] *o fato de nós estar dentro de um país donde não se fala espanhol / se fala lógico o português / nós da língua materna / podemos ir perdendo algumas raízes do espanhol [...] porque queira que no vivendo aqui 26 anos / aqui no Brasil / a gente muitas vezes perde nossas características.*

Em: “*nós*”, “*nós da língua materna ... raízes*”, “*a gente*”, “*nossas características*”, o enunciator, que até então fala por si e de si na atividade do memorial, subverte e se generaliza como falante de espanhol, evidenciando uma posição-sujeito marcada pela divisão elementar entre LM e LE, de um sujeito que tem o “trunfo” maior de ser falante nativo, mas que percebe, no contato com a nação brasileira, a inevitável mudança da

identidade: “*podemos ir perdendo algumas raízes do espanhol*”, “*a gente muitas vezes perde nossas características*”.

Já não fala mais só por si. O “*nós*”, o “*a gente*” falam por sua língua materna, o que produz um efeito de sentido que intensifica o “ser falante nativo de espanhol”, ou seja, já não é somente “eu”, fala explicitamente em nome de todos “*nós*” que são os falantes nativos de espanhol. Também observo que entre os enunciados,

“podemos ir perdendo algumas de nossas raízes”

“a gente muitas vezes perde nossas características”,

há a tentativa de conter o sentido da inevitável perda da identidade materna enquanto uma e indivisível, na evolução que se estabelece de “podemos ir perdendo” para “a gente perde”. Se, no primeiro enunciado, os sentidos são contidos, no segundo lhe escapam, pois, “poder ir [...]” é somente uma possibilidade, “poder ir perdendo” é um processo, enquanto que “perder” (de fato) como está posto em “a gente perde” é uma realidade.

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

SDR 3: [...] *então eu acho hoje importante Montevideo / eee Montevideo! / perdón / espanhol aqui no Brasil / justamente por questões de relações.*

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

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

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

A primeira representação da língua espanhola que concluo, enquanto língua da identidade do sujeito-professor, é novamente confirmada, portanto, no lapso como forma de usasse a parte – o lugar em que nasceu e no qual se fala Espanhol – , representando o todo – a língua espanhola.

SDR 4: Eu tinha seis anos [...] e fomos para Mendonza / Argentina / que é a cidade do meu pai [...] e aí [...] eu me lembro eu tinha uma produção perfeita no português de uma criança com seis anos / e eu cheguei em fevereiro na Argentina / 1968 / e em março comecei o primeiro grau só que eu não sabia nada / eu não tinha uma boa produção e nem poderia ter [...] talvez foi entrando que eu não me lembro assim como entrou o espanhol [...]

A SDR 4 mostra que o professor que nasceu no Brasil e foi para a Argentina alfabetizar-se com 6 anos de idade “troca de língua materna” e rompe com o conceito clássico desta como língua pela qual ascende à linguagem e com a noção de que a identidade maior é a língua unida à nacionalidade. No entanto, mesmo separando língua e nacionalidade, explicita que sua identidade maior está sustentada pela língua que, ainda não sendo a clássica materna, torna-se materna pelas circunstâncias. Logo, a língua materna deixa de ser a língua pela qual expressou oralmente seus primeiros desejos e necessidades e passa a ser a língua da escritura e da leitura.

SDR 5: [...] o português eu gosto muito / eu gosto muito do Brasil / não penso em voltar para a Argentina / sempre digo o Brasil é um lugar muito bom pra se viver. / Eu peguei o amor pelo Brasil pela minha mãe / minha mãe foi me passando com leite / como diz Juan Manuel Serrat: “con la leche tibia”/ né? / um amor pelo Brasil / mas eu ... eu tenho traços muito fortes argentinos.

O enunciador reitera o gosto pelo Brasil e pela língua nele falada em: *o português eu gosto muito; eu gosto muito do Brasil; o Brasil é um lugar muito bom; eu peguei o amor pelo Brasil; um amor pelo Brasil*. A reiteração do amor e do gosto pelo Brasil trata, segundo fundamentos de Authier-Revuz, como forma de não-coincidência entre as palavras e as coisas, reforçados pelo uso do advérbio “muito” e do adjetivo “bom”, os quais funcionam a favor de um redobramento confirmativo, ainda que não em forma de comentário sobre seu dizer. Relaciono a reiteração do dizer do professor às glosas inventariadas pela lingüista, que representam a intenção de um dizer “efetivamente produzido, desejado e ‘pesado” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 55). O enunciador é movido pela necessidade de explicar que apesar de ser o espanhol sua LM, o Brasil e “sua língua” portuguesa fazem parte de sua realidade “desejante”; como se sublinhasse ou repetisse um mesmo dizer:

X, sim!; Eu gosto do Brasil, sim!

Porém, em meio a esse controle, à confirmação contida em suas palavras e forjada pela repetição, os sentidos escapam-lhe e vem à tona a supremacia que o espanhol ocupa em sua identidade também pela retomada do próprio idioma. Em meio ao dizer emerge, na mudança de código, o retorno pontual à língua “mais materna”. É preciso dizer que no momento de atribuição de significados ao português enquanto língua desejada, brota a língua espanhola marcada pela expressão *con la leche tibia*: [...] *minha mãe foi me passando com leite / como diz Juan Manuel Serrat / “con la leche tibia”/ né? / um amor pelo Brasil*.

Um amor pela língua da mãe, direi, já então não mais materna e banhada pela língua espanhola. Em um segundo momento, ao enunciar: [...] *mas eu ... eu tenho traços muito fortes argentinos*, a hesitação que precede a oração explicitada na expressão conjuntiva “*mas eu...*”, demonstra a valorização da mesma oração sobre todo o período que a antecede: *o português eu gosto muito / eu gosto muito do Brasil não penso em voltar para a Argentina ...*

“Soando” como confissão: eu tenho mesmo, apesar disso, *eu tenho traços muito fortes argentinos*, o que enuncia? Sua identidade argentina. Então, não são somente traços ou características argentinas, são traços mais do que fortes, são muito fortes.

O espanhol é a língua estrangeira do brasileiro

SDR 6: *Eu fico com pena que o brasileiro não se dê conta que a língua dele é muito rica mas muito pouco falada no mundo / e ele tem uma grande chance aqui no sul de viajar oito horas e estar num país que se fala espanhol.*

Alguns atributos estão representando a língua portuguesa: A língua “dele”; a língua “muito rica”; a língua “muito pouco falada no mundo”. Ao enunciar “a língua dele” (do brasileiro), mais uma vez o enunciador se afasta da posição-sujeito de brasileiro, falante nativo de português, e toma a posição-sujeito de argentino falante de espanhol como LM. O atributo de “língua rica” parece sustentar-se no pré-construído (GIRALDELO, 2002)²² que molda, no imaginário dos brasileiros, uma das representações que constroem da língua portuguesa. No entanto, apesar da “riqueza”, é “muito pouco falada no mundo”, ou seja, não é uma língua com características hegemônicas ou que se possa designar por franca. O “muito rica” e o “muito pouco falada”, ambos intensificados pelo advérbio *muito*, cada um ao seu tempo, enfatizam e opõem efeitos de sentido “positivo” – *ser muito rica* – e “negativo” – *ser muito pouco falada*.

Pela representação positiva, o enunciador tenta compensar o que se perde totalmente na questão negativa, a qual poderá ser compensada pelo acesso à língua espanhola. O que medeia essa tentativa de equilíbrio é, novamente, o conector *mas* que faz a balança tender para *ser muito pouco falada no mundo*, concepção essa que encontraria no espanhol a solução para um “equilíbrio com o mundo”, conforme está enunciado em: *ele tem uma grande chance aqui no sul de viajar oito horas e estar num país que se fala espanhol*.

SDR 7: [...] espanhol hoje é o primeiro / é o segundo idioma mais falado no mundo / o primeiro é o mandarim / chinês / isso falado por dados / e o segundo é o espanhol porque ele é o mais falado porque tem mais pessoas no mundo que falam língua materna / aí o terceiro é o inglês / porque o inglês ... ele é mais comercial / como língua estrangeira ele é mais falado / mas como língua materna ele é o terceiro.

Na SDR 7, o enunciador relaciona as línguas “mais faladas” e as coloca em uma escala quantitativa de valores empiricamente comprovados – isso falado por dados – chinês, espanhol e inglês. Primeiramente, situa o espanhol como primeiro colocado na escala (o espanhol hoje é o primeiro), reformula (é o segundo idioma mais falado no mundo) e esclarece (ele é o mais falado porque tem mais pessoas no mundo que falam língua materna), procurando situar o espanhol em posição privilegiada às outras línguas na escala de valores.

A repetição sobre a posição do espanhol em: o espanhol hoje é o primeiro; é o segundo idioma mais falado no mundo; o segundo é o espanhol, somado à contradição: o espanhol é o segundo porque ele é o mais falado [...], são formas de não-coincidência

²² Ver: GIRALDELO, Claudete Moreno. As representações de língua materna: entre o desejo de completude e a falta do sujeito. Tese de Doutorado. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002. Segundo Ghiraldelelo, para significar as línguas, enunciadores brasileiros constroem escalas de valores e as comparam, situando a língua portuguesa como rica em léxico, sintaxe e recursos expressivos.

reveladoras da importância atribuída à então língua materna do enunciador. Evidencia-se a contradição pelo fato de que, segundo os dados apresentados pelo enunciador, o chinês é o mais falado (como LM), e não o espanhol.

Ocorre que, apesar de ser o mais falado – e isso está claro para o enunciador – o chinês é afastado por não fazer parte das condições de produção da luta pela hegemonia lingüística em nosso contexto sócio-histórico. Conseqüentemente, por questões ideológicas, ficam em situação de contato/conflito somente inglês e espanhol. Explicita-se uma dupla perspectiva avaliativa para língua “mais falada” entre o inglês e o espanhol: tem a mais falada como língua estrangeira – o inglês – e a mais falada como língua materna – o espanhol. Como língua materna a hegemonia americana é deposta da primeira posição na escala e o espanhol situado em posição superior. Ao enunciar: porque o inglês ... ele é mais comercial / como língua estrangeira ele é mais falado [...], mesmo situando o inglês em primeira posição como língua estrangeira, enfatiza sua posição inferior ao espanhol: [...] mas como língua materna ele é o terceiro. Para o enunciador, a língua mais comercial, sinônimo de status e hegemonia internacional, de alguma forma está abaixo de sua língua materna – o espanhol.

Verifico, então, que as reiteraões a respeito do espanhol e a respeito do inglês sinalizam para uma situação de conflito na luta pela hegemonia lingüística. Obviamente, o enunciador “defende” o espanhol em relação ao inglês e deseja que o Brasil usufrua da língua espanhola para relacionar-se com o mundo, conforme a seqüência discursiva a seguir:

SDR 8: Então eu acho que o Brasil se se desse conta que ele precisa de uma língua estrangeira pra se comunicar com o mundo e que o espanhol pra ele é muito mais prático e ele vai ser bem servido [...] com essa língua ele seria / ele se encaixaria mais rápido no mercado mundial.

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

sugere: “se se desse conta” e resignifica-se também pela incerteza do futuro do pretérito: “com essa língua ele seria / ele se encaixaria mais rápido no mercado mundial”.

Neste momento, é notável que para o professor enunciador o espanhol representa a língua estrangeira de fácil acesso para o Brasil nas relações mundiais, não só por questões geográficas como também pela questão lingüística baseada na genealogia comum entre ambas. Baseando-se em um pré-construído, ou seja, um dizer que remete simultaneamente “àquilo que todo mundo sabe”, [...] “e àquilo que todo mundo, em uma situação dada, pode ser e entender, sob a forma das evidências do ‘contexto situacional’” (Pêcheux, 1995, p.171) de que o espanhol é uma língua fácil para o brasileiro aprender, o enunciador diz que o espanhol pra ele é muito mais prático e ele vai ser bem servido.

Com relação ao saber pré-construído, cabe lembrar que, segundo tese de Celada (2002), este já se caracteriza pela contradição. Ocorre que, durante muitos anos, os falantes de português não pensaram a necessidade de estudar espanhol. Porém, com a expansão e a valorização do espanhol e, entre outros fatores, a criação do Mercosul, a questão é revista e os sentidos sobre a facilidade do espanhol entram em contradição. No meio acadêmico já se ouvem discursividades que apontam para o espanhol como uma língua que parecia “fácil” e, no entanto, é “difícil”. O processo de ensino-aprendizagem já lida com esta contradição, “já porque a reelabora, já porque a ressignifica, já porque a desloca” (CELADA, 2002, p. 65). Vê-se a atribuição de significados, bem como os sentidos, serem historicamente reconstruídos. No entanto, por mais que surjam argumentos contrários, como fatores afetivos, motivações, interesses, etc., é inegável que, de fato, o espanhol é uma língua mais fácil para o falante de português pelo menos no que tange à compreensão.

O espanhol é a língua franca do Cone Sul

SDR 9: [...] *eu vi a necessidade [...] o entusiasmo das pessoas de querer aprender o espanhol como para poder relacionar-se quando se va a Uruguai e tudo isso.*

Uruguai é o país natal do professor, para onde direciona mais especificamente a utilidade da aprendizagem do espanhol. Ao optar pela palavra “Uruguai”, o professor concilia

e deixa implícita uma dupla significação: país fronteiriço que tem o espanhol como língua oficial e seu país natal.

Analisando o uso das expressões “*como para*” e “*e tudo isso*”, questiono: “tudo isso”, o quê? Evidentemente, os outros propósitos a que serve aprender a língua. “Como para” instaura um efeito de sentido que, ao mesmo tempo em que enfatiza o que vem depois, não o coloca como única possibilidade e sim como uma sugestão. As palavras do professor subseqüentes a “*como para*” sinalizam para uma representação do espanhol vinculada a sua utilidade (entre outras) para comunicação no Uruguai. A divisão imaginária que separa as nações – Brasil / Uruguai –, e quem nem por isso deixa de exercer-se sobre o real, seria desfeita pelo uso da língua espanhola por falantes brasileiros. Enquanto a expressão “*como para*” integra uma proposição adverbial final indicadora de funções do espanhol, a expressão “*e tudo isso*”, que finaliza a frase, vem mostrar que a utilidade de aprender a língua não se resumiria ao “*poder relacionar-se quando se va a Uruguai*”. Existiriam outras finalidades, mas esta é a que está colocada. Considero, portanto, o uso da locução pronominal “*e tudo isso*” como uma tentativa de enfatizar que aprender espanhol serve para outros tantos propósitos, no entanto, os sentidos escapam e o que se vê enfatizado é o que não está contido na expressão “*e tudo isso*” e sim “*poder relacionar-se quando se va a Uruguai*”. Ao mesmo tempo em que vejo o espanhol aqui representando a identidade do sujeito-professor, vejo também que representa uma língua com a característica de ser a *língua franca* entre as duas nações. Mais uma seqüência discursiva sinaliza para a representação do espanhol como a língua franca:

SDR 10: [...] *então eu acho hoje importante [...] espanhol aqui no Brasil / justamente por questões de relações / para poder entender melhor os turistas quando vem aqui / né / tener uma língua mais de aproximação.*

Então, o espanhol serve a quem vai (ao Uruguai) e a quem vem (do Uruguai), ou seja, aqui no Brasil e lá no Uruguai as relações estabeleceriam-se através do espanhol. Atribui, portanto, à língua espanhola a qualidade de estabelecer o contato entre brasileiros e falantes de espanhol geograficamente próximos. A expressão “mais de aproximação” corresponde a uma adjetivação que restringe e, ao restringir, designa qualificando, ou seja, o espanhol é a língua que aproxima. Logo, é a representação de uma língua franca que se evidencia. Cabe lembrar que a qualidade de franca, conforme resignifiquei dentro da perspectiva da Análise de Discurso, está longe de ser apenas um instrumento a serviço de facilitar a comunicação entre duas ou mais nações, caracterizando-se por aspectos hegemônicos, na medida em que não deixa de ser movida ou imposta por questões políticas/ideológicas.

Verifico, novamente, o efeito de um *pré-construído* que irrompe e se mostra na cadeia significante. Ocorre que, por questões de caráter lingüístico, segundo Celada (2002), o espanhol sempre foi considerado uma língua “familiar”, mais fácil para o falante de português entendê-la que ao contrário, até mesmo no que tange ao interesse da crítica literária. De fato, falamos espanhol entre nós mesmos e esforçamo-nos para entendê-lo. Ao resignificar o conceito de *língua franca* proponho-me a questionar se, de fato, esta pré-disposição dos brasileiros para com o espanhol não estaria determinada primordialmente por questões de caráter político/ideológico.

Se, na perspectiva da AD, o *pré-construído* constitui-se em um elemento do interdiscurso, intrincado no complexo das formações ideológicas, entendo que os sentidos do discurso do professor materializam-se pelo efeito de um “sempre-já-aí” ideologicamente determinado (PÊCHEUX, 1995). Junto ao sujeito “autônomo”, “dono e controlador de seu dizer”, iludido pelo efeito dos *esquecimentos*, irrompe um sujeito “sempre-já-produzido”, como prova de que os sentidos constituem-se sempre ligados às formações ideológicas.

O espanhol é a língua hegemônica do Cone Sul

Para caracterizar a importância e justificar a expansão do espanhol como LE, o professor traz à tona a língua inglesa e estabelece o paralelo inglês/espanhol em função da imposição que move o inglês enquanto uma língua hegemônica. Neste contexto, o espanhol já representa uma nova língua hegemônica.

SDR 11: [...] eu não me restrinjo só ao espanhol [...] o espanhol é importante pra ... / tá / mas só o espanhol? e quem mora em uma região vamos dizer de colonização alemã / vai ensinar o espanhol não vai ensinar alemão? [...] eu sou dessa idéia / e não fazer uma manipulação como se fez com o inglês / inglês hoje tomou conta de tudo / por quê? / porque foi manipulado tudo isso / não sei se posso dizer a palavra manipulado mas / eu acho que estamos caindo / com o espanhol estamos caindo no mesmo que estamos fazendo com o inglês / e não estamos oferecendo mais a nossos alunos para sua formação de ser humano / de ser profissional para escolher outras línguas.

Na SDR 11, o enunciador descaracteriza a atribuição plena à importância ao espanhol (*o espanhol é importante pra ...*) e enuncia que não só o espanhol é importante (*tá / mas só o espanhol?*). Divido tal enunciação em: o espanhol é importante / não só o espanhol é importante, para mostrar a tentativa de ocultar novamente ou amenizar o que, inevitavelmente está explícito: a importância atribuída ao espanhol. Ao abrir um paralelismo entre o imperialismo lingüístico norte-americano e o espanhol, o enunciador cogita e rejeita a possibilidade de que a expansão do espanhol possa converter-se na mesma manipulação ou imposição político/ideológica. Complemento, dessa forma, a idéia acima iniciada sobre a

tentativa do professor em proteger os sentidos sobre a importância maior atribuída ao espanhol e de uma possível e já inevitável, direi, expansão mais ou menos imposta.

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

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

4.2 O Discurso dos Professores Falantes Nativos de Português

O espanhol é a língua substituta da língua materna

SDR 12: [...] *então todas essas coisas iam somando [...] todo meu gosto pela língua portuguesa eu transferi para a língua espanhola / e todo meu desejo de saber coisas na língua portuguesa eu transferi para a língua espanhola e toda minha simpatia por textos escritos e discursos falados eu joguei tudo isso para o espanhol / e todas as lembranças positivas que eu tinha de pessoas falantes de espanhol eu joguei tudo isso / quero dizer / então eu criei uma ... uma ... criei não! Eu juntei toda sustentação positiva pra realmente perceber o quanto / pelo menos / o espanhol passou a ser o concentrador desses aspectos positivos.*

Evidencia-se uma relação de transferência e contraste entre LM e LE, na qual sua relação com a LM é marcada pelas expressões “meu gosto”; “meu desejo”; “minha simpatia”, e sua relação com a LE marcada pela expressão “lembranças positivas” enquanto parte do outro que já o integra. Notemos que aqui o enunciador põe a LM no extremo inicial do *continuum* em direção à LE e intensifica o valor atribuído à primeira pelo uso dos adjetivos *todo* (meu gosto); *todo* (meu desejo); *toda* (minha simpatia).

A busca pela palavra que represente a transferência da afetividade da LM para a LE explicita-se nas reformulações metaenunciativas: *eu joguei tudo isso / quer dizer / então eu criei uma ... uma ... criei não! / eu juntei toda sustentação positiva pra realmente perceber o quanto / pelo menos / o espanhol passou a ser o concentrador desses aspectos positivos.*

O uso metafórico de “*eu joguei*” para significar tal transferência leva o enunciador a negociar com seu dizer e reformular o dito, isto é, fez-se necessário desfazer a metáfora substituindo-a por outra palavra. O efeito de sentido que percebemos em “jogar” é de intensidade na ação final, ou seja, após reiterar “*eu transferi [...], eu transferi [...], eu transferi [...]*”, conclui o enunciado com a força de quem “joga” e não simplesmente “transfere”. Acredito que a palavra “jogar” tem um significado potencial mais vigoroso do que a palavra “transferir”, e esse é o valor que o enunciador atribui ao fato de transferir sua estruturação de sujeito de linguagem e de desejo com sua LM para uma língua que não é a sua.

Na reformulação, o enunciador desliza entre as formas “*joguei; criei; junte*” para nomear o real que lhe escapa, o real inapreensível pela letra. Conforme Authier-Revuz, essa busca inscreve-se como não-coincidência entre as palavras e as coisas, em que a partir de um sistema baseado em distinções (finito), inscreve-se o jogo inevitável da nomeação (infinita). Dentre as figuras que marcam essa falta no dizer, a lingüista propõe a figura da adequação pretendida, representando uma nomeação “entre duas palavras” (1998, p. 194). No caso analisado, direi que se constitui numa nomeação entre palavras, o qual reflete a não-fixidez e a falha do signo na captura do objeto. Nesse espaço de não-coincidência, no qual é necessário proteger as palavras para assegurar sua unidade é que o enunciador representa seu dizer. Da mesma forma, o sujeito é dividido consigo mesmo, e nessa luta entre o “um” coincidente, sujeito e dizer, contra o “não-um”, não-coincidência do dizer e do sujeito que se produz o sentido.

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

O espanhol é a língua parecida do retorno à língua materna

Durante o processo de imersão na LE, o enunciador revê o laço afetivo e estruturante que tem com a LM e, inevitavelmente, num movimento compensatório, volta-se sobre ela saturando “brechas” que compõe a relação sujeito/LM. O espanhol enquanto “língua parecida”, favorece a essa compensação.

SDR 13: [...] *agora / quanto ao estudo do espanhol do ponto de vista ... / do ponto de vista da própria língua / me parece bastante interessante na medida em que é uma língua latina e eu particularmente passei a aprender muito mais o português estudando espanhol e...e... me obriga bastante / pelo menos ainda hoje / me obriga bastante refletir sobre a língua portuguesa pelo fato de ser uma língua bastante parecida / então do ponto de vista lingüístico eu acho bem interessante.*

A relação de compensação que o enunciador estabelece do espanhol para com sua LM expressa-se nas seqüências: “*me obriga bastante [...] me obriga bastante refletir sobre a língua portuguesa*”, sinalizando para a materialização de um sentido que pode estar sob o efeito de um pré-construído de que é difícil aprender português. De fato, é um saber instaurado, isto é, um dizer que se materializou nas atribuições de significados à língua portuguesa, que como senso comum é representada como “uma língua rica, mas difícil”. No entanto, a obrigação de voltar-se sobre sua língua é posta como um prazer em revê-la. Os advérbios que se reiteram revelam a tentativa de fixar a intensidade do pacto que o enunciador cria entre as duas línguas, significando a transferência do amor por sua LM à LE: “*me parece bastante interessante; passei a aprender muito mais o português; me obriga bastante; pelo fato de ser uma língua bastante parecida, eu acho bem interessante”.*

Entendo aqui uma representação do espanhol capaz de constituir-se não só em objeto de desejo substituto da LM, como também em veículo de retorno e compensação das “brechas” que habitam na relação sujeito/LM. Parece que, natural e inevitavelmente, a experiência de ingressar na segunda língua “cobra” do sujeito rever sua relação com a LM. Segundo Christine Revuz (1998), a respeito da entrada do sujeito na LE, este é um momento em que se evidencia não só o laço afetivo estabelecido com a LM como também o retorno a ela. Nesse processo, o sujeito enunciador nomeia “obrigação” o prazer e o desejo de conviver com sua LM, proporcionado pela língua espanhola.

SDR 14: [...] *me matriculei em português / não vi que era algo que eu queria mas tampouco era algo tão horrível assim [...] de repente eu segui estudando a língua portuguesa mas nunca me chamou a atenção / não me atraía muito [...] com o espanhol eu comecei a me interessar mais pelo português porque eu gostava de comparar a gramática e via / olha que interessante isso é igual / é praticamente igual / muito parecido [...] aqui está a diferença mas é pequena não é tanta / tão grande.*

A medida em que vai ingressando na LE, o sujeito enunciador vai construindo uma nova identidade em relação à LM. O encontro com uma LE “parecida” – o espanhol – com sua própria língua propicia ao sujeito o retorno “feliz” à LM, com está posto na SDR 14. O *continuum* em direção à LE funciona aqui como “uma via de mão dupla”: da LM para a LE e da LE para a LM.

Vê-se, então, que o interesse e a motivação são favorecidos pelas semelhanças entre as línguas e pelas pequenas diferenças que o sujeito enunciador verifica, como se encontrasse, de forma oculta na LE, sua própria língua.

O espanhol é a língua imposta pelo Mercosul

O professor enunciador justifica a expansão e o valor atribuído ao espanhol pelo advento do Mercosul, negando qualquer importância lingüística ao ensino da língua.

SDR 15: [...] na época que eu escolhi o curso de espanhol foi uma questão meramente de mercado [...] garantiu o espanhol durante bastante tempo / tem garantido o espanhol [...] meramente por questões de mercado [...] a importância do ensino do espanhol nas escolas ainda se deve a uma questão em grande parte de mercado [...] hoje / hoje nas escolas como é visto é meramente a questão do momento por Mercosul.

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

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

SDR 16: [...] Agora / eu acredito que a importância do espanhol hoje / hoje nas escolas como é visto é meramente a questão do momento por Mercosul / afinal de contas dizer que o Brasil é o único país que fala português na América desde 1500 / é isso? / então não é a explicação para isso / mas hoje tem um diferencial que é o mercado comum donde se impõe um intercâmbio.

Baseando-me na noção de *pré-construído* enquanto o “sempre já aí” da interpelação ideológica, o que representa a universalidade (Pêcheux, 1995), ou seja, o implícito que preexiste ao sujeito da enunciação, entendo que em: “*afinal de contas dizer que o Brasil é o único país que fala português na América desde 1500*” irrompe na cadeia discursiva como efeito de um pré-construído que já transita entre o apagado e o que se mantém, ou seja, resiste entre o mesmo e o diferente. Ao enunciar “*afinal de contas dizer [...]*” o enunciador atesta “um dizer que se diz”, e em um mesmo movimento, resgata e nega este pré-construído.

O enunciador não se filia à região do interdiscurso que vê, na expansão do espanhol, a razão de que o Brasil seja o único país que fala português na América, sentido esse que habita no interdiscurso e está em situação de conflito/contradição sobre a expansão do espanhol no Brasil. Logo, evidencia-se a contra-identificação do sujeito a este

saber. Estabeleço uma relação de paráfrase com as palavras de Mário de Andrade, que, já em 1926 afirmava: “no rincão de Sulamérica o Brasil é um estrangeiro enorme” (apud CELADA, 2002, p. 53), para justificar que esse saber, de fato, é um sentido instaurado como um pré-construído, porém que está sendo silenciado por força do Mercosul enquanto acontecimento social e historicamente instituído. Não quero dizer com isso que só o acontecimento do Mercosul favoreça ao apagamento desse sentido, mas constitui as *condições de produção* do discurso do professor. Relembro que, segundo Pêcheux, “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas” (1997, p.77), é o exterior que constitui o discurso, tanto em um âmbito mais restrito, como em nível social-histórico. O Mercosul faz parte, portanto, da historicidade que molda os discursos sobre o espanhol, provocadora de mudanças ou reproduções de sentidos sobre a língua.

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

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1. Sobre o imaginário

Foi possível compreender como os professores de espanhol, sujeitos pós-modernos, são determinados social e ideologicamente, e por aspectos do inconsciente, bem como auto determinam-se nos momentos em que rompem com pré-construídos estabelecidos e estilham o ritual do assujeitamento ideológico, botando à prova o imaginário socialmente instituído como realidade.

Nesse momento final, retomo as postulações filosóficas de Castoriadis que possibilitou os subsídios teóricos necessários para compreender de que forma o imaginário é determinante sobre a realidade vivida pelos indivíduos em suas relações inter-humanas e com o mundo. O autor, que concebe o imaginário como “criação incessante e essencialmente indeterminada de figuras/formas/imagens a partir das quais somente é possível falar-se de ‘alguma coisa’ [...] e aquilo que denominamos ‘realidade’ e ‘racionalidade’ são seus produtos” (CASTORIADIS, 1982, p. 13), considera que o imaginário é sempre duplamente formado pelo sócio-histórico e pelo psíquico. Foi possível aproximar sua concepção de imaginário à AD e à Teoria da Enunciação na medida em que, igualmente, essas teorias consideram que o registro imaginário é determinado por instâncias ideológicas e aspectos do inconsciente.

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

Entendo, por ver materializada na estrutura da língua, que a identidade maior do sujeito é a LM unida à sua nacionalidade. Entretanto, o sujeito de língua materna pode sucumbir aos conceitos clássicos estabelecidos e subverter o imposto pelo fato de ter e ver sua identidade modificada. A identidade maior do sujeito professor de espanhol, estruturada por bases até então sólidas de um sujeito monolíngüe, ser de língua materna mesmo antes de nascer, vê-se, agora, desestabilizada pelas mudanças que se operam com relação às identidades até então comedidas e mais ou menos unificadas. O contato com um mundo em que as nações, enquanto “comunidades imaginadas” (ANDERSON, 1983), perdem ou deslocam fronteiras lingüísticas e culturais, e sobre o qual já há quem diga que o plurilingüismo caminha para ser a língua mundialmente franca, propõe questionar a tese do “sujeito da psicanálise” – ser supremo e irremediável em uma língua materna.

5. 2. *Sobre a língua materna*

A língua dita “materna”, apesar de ter seu significado etimológico relacionado à língua da mãe, nem sempre será a língua da mãe e nem sempre será a língua pela qual ascendemos à linguagem. As redefinições e mutações das identidades, provocadas ou favorecidas pelas mudanças que se operam no mundo a “velocidade da luz”, sinalizam também para que se reveja o conceito inquestionável de língua materna como a língua da primeira infância.

Mesmo que a língua materna seja a língua do equilíbrio, na qual “não se erra”, familiar como nossa própria voz, sendo, conforme Revuz (1998), “tão onipresente na vida do sujeito, que tem a sensação de jamais tê-la aprendida [...]”, é relevante dizer que o sujeito historicamente determinado pelos processos evolutivos da sociedade em que se encontra, já é capaz de subverter e encontrar na língua estrangeira a harmonia, o desejo e a liberdade até então atribuídos à clássica língua materna. E, se o bilingüismo, o multi ou o plurilingüismo já são “palavras de ordem” no hibridismo que compõe a sociedade pós-moderna, então resta que a língua materna possa ser reivindicada também por questões afetivas, assim como que a língua estrangeira não se constitua pelo totalmente alheio, distante, enfim, o estrangeiro que não nos pertenceria jamais, senão enquanto diferença.

5. 3. *Sobre as representações*

Identificadas e nomeadas as representações da língua espanhola, evidenciam-se significativas similaridades com também diferenças consideráveis:

Os professores enunciadores falantes nativos de espanhol valorizam e atribuem à língua espanhola, enquanto LE, a “qualidade de ser a língua materna”, isto é, a *língua da identidade*. De forma paralela, os professores que não têm o espanhol como língua materna, tecem representações para o espanhol como a *língua substituta da LM* e como a *língua parecida com a LM*, que promove o *retorno à LM*, transferindo todo desejo da LM para a LE. O espanhol como *língua estrangeira do brasileiro* é uma representação do professor falante nativo de espanhol também sustentada pela semelhança entre as duas línguas. Assim, a língua estrangeira ideal para o brasileiro, enquanto uma possível língua mundialmente franca, seria o espanhol.

Relaciono e encontro pontos em comum entre as representações dos professores falantes nativos de espanhol, de *língua franca do Cone Sul* e de *língua hegemônica do Cone Sul* com a representação de *língua imposta pelo Mercosul*, feita pelo professor brasileiro. O rótulo ou a qualidade de franca, de alguma forma, condiz com imposição política/ideológica e, portanto, encerra em si características hegemônicas. Quero dizer que a aproximação ou a

qualidade de franca e a hegemonia que a promove, foram impostas, entre outras possíveis razões, principalmente, pelo advento do Mercosul.

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

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

5. 4. Sobre as discursividades nos Cursos de Letras

Ao dissertar sobre as discursividades acerca do espanhol que se veiculam nos cursos de Letras, constato, por um lado, a ênfase no pragmatismo manifestado na supervalorização da língua como suporte para relacionar-se em situações reais cotidianas. Por outro lado, compreendo discursividades que valorizam e enaltecem o espanhol por motivos aparentemente culturais, o que talvez seja uma atitude de negação frente ao imperialismo lingüístico norte-americano. Nestas condições, espanhol e inglês encontrar-se-iam em situação de contato/conflito, tanto na concorrência por ser “a mais falada” no mundo, como em contextos mais imediatos – na própria universidade. Cabe lembrar que há uma separação elementar entre inglês/espanhol socialmente instituída. Vale citar que na maioria das escolas de nosso contexto educacional as opções para LE são inglês e espanhol; nas universidades, com raras exceções, repete-se o fenômeno. Outro dado importante: o espanhol, pelo menos em uma das duas universidades da cidade de Pelotas, é oferecido à noite talvez pelo fato de abranger alunos que trabalham durante o dia, o que não é o caso do inglês que se desenvolve à tarde.

Em vista disto, verifico que há uma estreita relação entre tais discursividades e as representações que os professores participantes dessa pesquisa teceram a respeito do espanhol, o que mostra que, de fato, o professor formador de professores, não se limita a facilitar a aprendizagem da LE aos alunos, influenciando diretamente no desenvolvimento de suas identidades e nas representações que estes fazem da língua que estão aprendendo. Ainda havendo sutis diferenças, todos estes registros engendram-se entre si e mutuamente se influenciam.

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

Ciente de que as análises dos memoriais dos professores não se esgotariam aqui devido à grande quantidade de marcas que se mostram de forma mais ou menos explícita na cadeia significante, e que o trabalho não se fecha num gesto finalizador, minha intenção é que sirva como um meio para valorizar a importância de um questionamento crítico sobre a repercussão das representações dos professores em sua atividade docente, afora ensinar línguas meramente como veículos de comunicação.

“La lengua mía, la lengua tuya, la lengua nuestra”

Valesca Brasil Irala

6 INICIANDO O PERCURSO

La necesidad de identidad e identificación es tan grande que - a falta de conocimientos ciertos - conduce en lo individual a la construcción de imágenes falsas acerca de sí mismo y de los demás, y en lo colectivo a la formación de prejuicios etnocéntricos. Sobre esas imágenes y esos prejuicios se han apoyado siempre conductas destructivas, expediciones de dominio, etnocidios, búsquedas de hegemonía mundial, esclavizaciones, suicidios. ¿Quiénes son los europeos? ¿Quiénes somos los americanos? ¿Lo sabemos o lo imaginamos? ¿Tenemos prejuicios o conocimientos? (GUERRERO, 2000, p. 12).

O que aqui escrevo tem como base uma dissertação de mestrado. Assim como em minha dissertação, busco uma posição de narradora e, ao assumir tal perspectiva, iniciarei contando sucintamente a respeito de um conjunto de acontecimentos que culminaram neste texto, ou, como prefiro chamar, nesta “narrativa”.

Poderia começar denominando-me como uma “traidora” da minha própria língua, o português. Talvez não o fosse se desde já há algum tempo (mais ou menos desde que estava no terceiro semestre da graduação em Letras, em 1999) não tivesse nenhuma preocupação profissional primeiro, e posteriormente acadêmica, exclusivamente destinada ao que se referisse à língua espanhola.

Naquela época, em 1999, quando eu freqüentava o terceiro semestre do curso de Letras (Português-Espanhol), em Bagé, cidade localizada quase na fronteira do Brasil com o Uruguai, a minha professora de Língua Espanhola emprestou-me um livro chamado “Internet para profesores de español”, de Casanova Seuma. Através daquele livro, tomei conhecimento das listas de discussão internacionais sobre a língua espanhola e logo em seguida passei a ser assinante de três dessas listas, na época, a lista HISPANIA, a lista APUNTES e a lista ESPAN-L. Recebia aproximadamente quase trezentos e-mails oriundos dessas listas por semana.

Além de questões de ordem gramatical com as quais pude ter acesso por intermédio das listas, passei a entender o fenômeno da variação lingüística de ordem diatópica (variantes geográficas) com um olhar menos simplificador do que estava acostumada, em função de que, antes disso, meu contato com a língua espanhola se restringia aos materiais didáticos e a gramáticas e dicionários. Nessa época, que posso denominar de “encantamento”, costumava referir-me a essas listas de discussão como um “ótimo” ambiente de auto-formação, bem como outros dispositivos de acesso à língua estrangeira disponíveis através da Internet.

Tanto foi assim que, ao concluir o curso de graduação, no primeiro semestre de 2002, escrevi uma monografia intitulada “O uso da Internet na otimização da aprendizagem de E/LE”²³ em que discorro a respeito das “inúmeras” vantagens dos dispositivos virtuais para fins de auto-ensino. Não que hoje não reconheça os benefícios proporcionados por interações como as das listas de discussão, porém, comecei a focalizar o meu “olhar” investigativo de forma, acredito eu, menos ingênua que há um tempo, tentando articular uma soma de fatores imbricados na simples oferta de ambientes virtuais como as listas, restringindo-me àquelas que se referem à língua espanhola.

Começo a partir de agora a delimitar o meu raciocínio, justificando os propósitos que me levaram a produzir esta narrativa, conforme aqui lhes apresento: a língua espanhola começou a ganhar notoriedade como língua estrangeira em termos globais há mais ou menos dez anos. Nessa expansão estão imbricados vários fatores, tais como: o processo da globalização, a expansão da Internet, a criação do Instituto Cervantes (órgão com sede em Madri e com filiais em diversos continentes), etc. Tais fatores vêm impulsionando tanto o mercado educacional quanto o editorial, principalmente da Espanha.

Ao dizer isso, vejo como está difundida uma aparente “necessidade” da existência de uma língua coesa, que idealmente represente os milhões de falantes que dela dependem. Ou seja, a manutenção da “unidade” lingüística é uma das justificativas tanto para o

²³ Texto disponível no TELA 2 (Textos em Lingüística Aplicada), compilado por Leffa (2003). E/LE (Espanhol como Língua Estrangeira).

aumento no número de pessoas que irão buscá-la como língua estrangeira, como no número de publicações produzidas em espanhol. Entretanto, esse esforço pela “unidade” não leva em conta o real da língua e o real da história dos quais faz parte, ou seja, a existência de variantes e variedades lingüísticas decorrentes desses dois reais que se cruzam. Para garantir seu “status” de idioma internacional, a diversidade inerente a qualquer língua é abrandada por políticas de divulgação e planificação lingüística, que nada mais são do que práticas que envolvem relações assimétricas de poder.

Sendo a Internet hoje um dos recursos culturais disponíveis para a divulgação de uma língua, noto a pertinência em investigar, através de um de seus dispositivos (a lista de discussão), como se configuram nesse espaço virtual específico os mecanismos de proliferação do idioma, levando em conta as perspectivas dos “listeiros”²⁴ e das notícias veiculadas através do “moderador da lista” a respeito do espanhol como uma língua internacional em ascendência, bem como sobre os fenômenos de variação lingüística imbricados. Busco entender essas relações entre língua dominante/línguas dominadas, suas variações, seus hiatos e seus conflitos de forma não-ingênuo, redimensionando-as na atualidade.

Proponho-me, assim, compreender²⁵ os domínios da língua espanhola em seus aspectos de conflito, enfatizando as mensagens veiculadas nas listas de discussão sobre o idioma e enfocando discussões sobre a sua diversidade interna e sua relação com outras línguas. Divido este trabalho (esta narrativa) nas seguintes partes:

- a) *Língua Espanhola: mosaico de filiações identitárias* – é um capítulo em que faço um breve histórico da língua espanhola, problematizando elementos constitutivos no processo de construção desse idioma ao longo de sua existência. Também articulo os conceitos de “língua imaginária” e “língua fluida” de que trata Orlandi

²⁴ Listeiros são os participantes das listas.

²⁵ A compreensão, de acordo com a argumentação de Morin (1999, p. 158), é “o modo fundamental de conhecimento para qualquer situação humana implicando subjetividade e afetividade [...]”, diferente do que ocorre com a explicação, adequada aos objetos.

(1988, 1990, 1993b, 2002), imprescindíveis na tessitura do gesto interpretativo suscitado ao longo das análises;

- b) *A Língua Espanhola no ciberespaço e a questão das listas* - traço um panorama da língua espanhola na internet em geral, partindo em seguida para a caracterização das listas de discussão em especial, as quais servem de fonte do material bruto utilizado na investigação;
- c) *Desatando o nó* – capítulo destinado a explicitar os princípios gerais de meu posicionamento metodológico, descrever o *corpus* da pesquisa e os atores/personagens a ela relacionados, bem como as estratégia de análise imbricadas;
- d) *O ápice da narrativa* – apresentação de algumas análises e discussões a respeito das mensagens selecionadas. Divido-o em duas grandes partes, atendendo os objetivos da investigação: a primeira, tratando da diversidade interna da língua espanhola; a segunda, da relação do espanhol com outros idiomas, especialmente com o português e o inglês;
- e) *Gesto finalizador* - fechamento das idéias relacionadas nos capítulos anteriores.

7 LÍNGUA ESPANHOLA: MOSAICO DE FILIAÇÕES IDENTITÁRIAS

Qué buen idioma el mío, qué buena lengua heredamos de los conquistadores torvos...estos andaban a zancadas por las tremendas cordilleras, por las Américas encrespadas, buscando patatas, butifarras, frijolitos, tabaco negro, oro, maíz, huevos fritos, con aquel apetito voraz que nunca más se ha visto en el mundo. Todo se tragaban, con religiones, pirâmides, tribus, idolatrías iguales a las que ellos traían en sus grandes bolsas...Por donde pasaban quedaba la tierra...Pero a los bárbaros se les caían de las botas, de las barbas, de los yelmos, de las herraduras, como piedrecitas, las palabras luminosas que se quedaron aquí resplandecientes...el idioma...salimos perdiendo...salimos ganando...se llevaron el oro y nos dejaron el oro...se lo llevaron todo y nos dejaron todo...nos dejaron las palabras (Pablo Neruda)

7.1 No princípio era assim...

Tento traçar neste capítulo *um* percurso histórico²⁶ alcançado pela língua espanhola desde a sua formação como língua nacional (e posteriormente, transnacional). Marcada pela influência de muitas civilizações e culturas, chega pela memória coletiva ao que hoje a humanidade (ou pelo menos parte dela) classifica como única língua.

Como afirma Cano Aguilar (1995), não é possível estabelecer uma data exata a respeito de quando desapareceu o latim e quando surgiram as línguas romances como o castelhano, o francês, o catalão, o galego, o português, etc. Cada uma dessas línguas seguiu um desenvolvimento peculiar de constituição de suas especificidades; o que, de certa forma, posteriormente viria a influenciar nas distintas posições assumidas por essas línguas em termos de prestígio.

Não há como negar que a incorporação da península ibérica ao império romano no início do século III a.C. deu início ao processo de latinização das diversas culturas aí existentes, embora traços lingüísticos e culturais anteriores não fossem inteiramente apagados.

Quando inicia a romanização, a península está ocupada pelos seguintes povos: celtas (ao norte e oeste), íberos (no centro e no sul) e no mediterrâneo, colônias gregas e cartaginesas. Segundo relatam alguns autores (cf. PENNY, 1991; MALMBERG, 1966), o

²⁶ Utilizo o indefinido “um percurso” justamente pela delimitação, pelo recorte, pela condição de “narração” possível que estou assumindo. Viável, porém não a única.

latim estabelecido na península ibérica nos primeiros anos de colonização apresenta características mais conservadoras e arcaicas que o de outras regiões pertencentes ao império, fato talvez explicável pela localização geográfica “marginal” em comparação ao restante da Europa.

Com a crise do império romano, nos séculos IV e V, a península passa a sofrer grandes movimentos migratórios, principalmente com a invasão de povos germânicos; porém, o legado deixado por esses povos ao substrato lingüístico da região é considerado pequeno, reservado a alguns exemplos no léxico e em alguns traços da morfologia, embora tenham permanecido na região por cerca de trezentos anos. Nessa época, segundo Eco,

Os intelectuais continuam escrevendo em um latim que vai se adulterando cada vez mais e a sua volta se ouve falar os dialetos locais, mesclando-se traços das falas anteriores à civilização romana e as novas raízes introduzidas pelos *bárbaros* (ECO, 1993, p. 26) [*grifos meus*²⁷]

Porém, se os então denominados povos “bárbaros”, os germânicos, não foram capazes de influenciar significativamente o latim falado na península, o mesmo não ocorreu com os árabes, pois esses foram responsáveis por enormes transformações lingüísticas na região. Penny (op.cit.) relata que entre os anos de 711 e 718 o domínio árabe estabeleceu controle de aproximadamente três quartos do território, deixando como núcleo cristão apenas o norte e o nordeste da península.

Os árabes estiveram na península por aproximadamente 700 anos, significando que por muito tempo algumas regiões sofreram influência cultural significativa desses povos e passaram a ser centro de sua difusão, tal como ocorreu nas cidades de Sevilha e Córdoba.

Para Malmberg, baseado em estudos sobre a história da Espanha, o isolamento da península com relação ao Ocidente durante o círculo cultural islâmico favoreceu as condições para o desenvolvimento do espanhol como uma língua com traços significativos sem correspondência em outras línguas românicas, que só podem ser explicados “em

²⁷ Casevitz & Charpin (2001, p. 28) informam que a noção de “bárbaro” é onomatopéica na origem e serve para designar “o estrangeiro”, desqualificando-o por não falar a mesma língua. Na qualidade de não-inteligível, ele não fala, “balbucia”.

razão das especiais condições sócio-políticas e culturais da Espanha arabizada” (op.cit., p.27).

Em contrapartida ao domínio árabe, um outro fator que contribuiu para a formação da língua foi o lento processo de Reconquista Cristã. García (2001) explica que, durante a Reconquista, os reis cristãos concediam privilégios para as pessoas que repovoassem os territórios antes ocupados pelos árabes. Segundo ele, essas pessoas eram oriundas dos mais diversos lugares, tais como do norte da Espanha (principalmente bascos) e de outras regiões da Europa, tais como francos, provençais, germânicos, etc.

Com isso, o espanhol surgiu como um idioma de intercâmbio, ou seja, uma *coiné*²⁸. Para García (op.cit., p. 20), “todos os que vieram colonizar as novas terras estavam interessados em que o espanhol fosse um instrumento simples”, com isso a língua foi sofrendo simplificações fônicas, gramaticais e lexicais. O autor denomina o espanhol, então, como uma “língua dos mestiços” (p.21) desde os primeiros tempos de sua formação.

Os judeus habitantes da península na idade média o adotaram (não sem modificá-lo); e mesmo ao serem expulsos da Espanha, levaram-no para o mediterrâneo (e para outras regiões), sob a denominação de “judeo-espanhol”, “ladino” ou “sefardí” (sendo esse utilizado em menor ou maior grau até hoje em países como a Bulgária, Israel, Marrocos, Bósnia, Turquia, etc.). Para muitos filólogos, o conhecimento atual dessa língua, o judeo-espanhol (que para alguns é considerada uma variedade do espanhol) permite saber, em termos gerais, como era a língua falada na Espanha durante a época das grandes navegações; porém, há quem considere que essa constatação não passe de um mito, já que não se pode afirmar que o espanhol daquele período seja sinônimo de judeo-espanhol, apesar de serem semelhantes (cf. HASSÁN, 1995).

²⁸ Conforme informam Casevitz & Charpin (2001, p. 24), a palavra “*coiné*” vem do grego e significa a língua comum, ou seja, compartilhada por “*todos*”.

7.2 A primeira guinada...

Segundo Penny (1991), um dos primeiros responsáveis pela padronização do espanhol foi o rei de Castilha e Leão, Alfonso X (1252-84). Nessa época, tudo que era escrito já não estava em latim e sim no dialeto da região. Assim, o chamado “castelhano” (que posteriormente passou a ser denominado de espanhol, embora há quem questione o uso indistinto dos dois nomes até hoje), passa a ser, já no século XIII, veículo de prestígio científico, historiográfico, administrativo, legal e literário na região, em contraste com outros dialetos, como o leonês e o aragonês. O castelhano, ao ser padronizado, expandiu-se; tornando-se modelo de correção, passando a ser lido, copiado e imitado por outras regiões da Espanha, que não só a de Castela e, não raras vezes, também “imposto” por diversas circunstâncias (cf. GONZÁLEZ OLLÉ, 1995).

Cano Aguilar (1995) afirma que, no século XIII, o espanhol se converte em uma “língua de cultura”. O conceito do espanhol como língua de “cultura” é até hoje difundido entre os falantes nativos e utilizado como argumento na tentativa de somar adeptos como língua estrangeira. Para Britto (2002), a denominação “língua de cultura” está “preche de ideologia”. De acordo com esse autor, uma “língua de cultura” é posta para contrapor-se ao conceito de “língua ágrafa” e pressupõe uma visão também do que é (ou deve ser) a sociedade (de acordo com uma visão hegemônica ocidental):

Ao definir que uma sociedade, porque composta por um pequeno número de membros é “simples”, “não complexa”, “fechada”, eu uso um conceito ideológico. As sociedades simples, fechadas e ágrafas seriam, desse ponto de vista, sem cultura! (BRITTO, 2002, p. 138) [*destaques do autor*].

O castelhano não foi naturalmente incorporado pelas outras províncias; porém, o fato de Castela ter se convertido na monarquia mais poderosa do centro peninsular, absorvendo outras regiões, facilitou também a expansão lingüística (cf. CANO AGUILAR, 1995). Penny (1991) relata que nessa época a cidade de Toledo era o centro do castelhano padrão; porém, Sevilha, uma de suas principais rivais, estabelece algumas formas de

expressão contrastando com as da região de Toledo (para citar alguns fenômenos, tem-se o *seseo*, o *yeísmo*²⁹, o enfraquecimento do /s/ em final de sílaba, etc.).

O autor estabelece que ao ser expandido para além dos limites da península, com as grandes navegações dos séculos XV e XVI, o espanhol era regido por duas grandes normas: a de Toledo (substituída como sede de Castilha em 1560 por Madri) e a de sua rival, Sevilha. O status estabelecido por Madri durante o “Século de Ouro” na literatura, acabou suplantando, em termos de prestígio, as demais variedades regionais, inclusive em lugares onde coexiste com outras línguas, tais como a Catalunha e a Galícia.

Cabe salientar que as outras três línguas hoje oficiais da Espanha (a partir da constituição de 1978) em suas respectivas regiões (catalão, galego e basco) viveram (e em certas circunstâncias ainda vivem) uma situação de diglossia³⁰, alimentada por diversas intervenções estatais na tentativa de exclusão ou redução do espaço designado às “línguas regionais” até os primeiros três quartos do século XX, pois até então o castelhano tentava impor-se em termos lingüísticos como uma aparente “homogeneidade” das várias “identidades” que compõem o espaço discursivo daquele país, em favor de um ideal de unidade erguido sob o lema de “Espanña una” (cf. GONZÁLEZ OLLÉ, 1995).

Como é possível depreender a respeito da formação do espanhol, mesmo antes de chegar à América, essa já era uma língua composta por múltiplas filiações. Os próprios colonizadores eram oriundos de quase todas as províncias espanholas; o que, em contato com as línguas faladas na América pré-colombiana, poderia acelerar a fragmentação dialetal, “provocada pelo desenvolvimento das diferenças dialetais que os imigrantes levavam no germe e que podiam ter criado uma série de línguas regionais” (MALMBERG, 1966, p. 46).

Malmberg considera o surgimento da Gramática Espanhola de Antônio de Nebrija (a primeira da língua), em 1492, como uma “força centrípeta” que serviu de base para os

²⁹ Maiores detalhes sobre esse fenômeno no capítulo “O ápice da narrativa”.

³⁰ Diglossia entendida nos termos de Hamel (1988, p. 51), como parte integrante de um “conflito intercultural”, em que há “uma relação assimétrica entre práticas discursivas dominantes (que geralmente se *crystalizam no espanhol* como língua dominante) e práticas discursivas dominadas” (...) [grifos do autor].

centros de ensino do Velho e do Novo Mundo, modelando o falar dos velhos e novos cidadãos do então ampliado universo hispânico. No prefácio de sua gramática dedicada à rainha Isabel, de Castilha, conforme retomam Bugel (2002), Padley (2001), Phillipson (1992), entre outros, Nebrija aponta a língua como companheira do “império”. E assim tem sido, não só durante a tomada das terras americanas pelos europeus, mas também atualmente, quando os impérios se manifestam de formas outras...

A construção da gramática de Nebrija coincidiu com um momento histórico pertinente (a chegada dos espanhóis ao novo continente) e acabou fixando regras para uma língua, que, na prática, era produzida de diversos modos. Nessa época, “as línguas vivas eram consideradas corrompidas e pouco aptas à regulamentação” (PADLEY, 2001. p. 57). Com o objetivo de estabelecer a uniformidade ao que não era uniforme, muito do que está em sua gramática foi reduzido “em artifício”, adaptando o castelhano às normas que já estavam presentes nas gramáticas latinas, ainda que essas não existissem efetivamente. O fato de ter sido uma das primeiras (se não a primeira) línguas modernas a ser “regulamentada” conferiu-lhe, ao longo dos séculos seguintes, a possibilidade de sobrepor-se às demais línguas com as quais foi se deparando nos diversos territórios em que pode estabelecer-se.

7.3 O choque

Durante a colonização espanhola, a Europa era o centro de propagação cultural e lingüística, acabando por relegar as línguas americanas (pré-colombianas) à condição de dominadas, o que viria a afetar a percepção da identidade social de inúmeros povos.

Escobar (1988), ao investigar a influência da política lingüística do Peru em cidadãos bilíngües (falantes de castelhano e de línguas vernáculas, como o quechua) e monolíngües (falantes de línguas vernáculas) encontra um cenário de equívocos e contradições: a necessidade de melhoras econômicas e políticas está relacionada com o conhecimento do castelhano e ao mesmo tempo, existe também a noção de identidade cultural com relação ao quechua, havendo o desejo de sua conservação.

O autor esclarece que antes da chegada dos europeus a diversificação lingüística era grande, mas estava restrita a uma distribuição regional e micro-regional que possibilitava a coexistência de línguas gerais. Com a chegada do espanhol, produziu-se uma relação dual, colocando em um mesmo setor todas as línguas de origem americana e do outro lado o castelhano, produzindo uma relação de dominados (para os primeiros) e dominadores (para os segundos). O autor resume a situação da seguinte forma: “o sistema colonial gera, pois, um reordenamento sociolingüístico, no qual a discriminação aparece como um resultado da estrutura sócio-econômica e de seu reflexo no plano da linguagem, como em toda cultura” (ESCOBAR, 1988, p. 15).

Para compreender melhor a questão, trago a discussão de Orlandi (1990) a respeito dos termos “civilização” e “cultura”: “na divisão das perspectivas européias, civilização se liga à idéia de processo e cultura à de produto” (p.46). Para a autora, essa divisão acarreta uma contradição em termos de colonização, pois essa tem o papel de universalizar “todos” os colonizados, “submetidos aos desígnios (dever ser) da civilização ocidental”, embora esses mesmos colonizados já fossem seres culturais por excelência.

Cabe aqui trazer a reflexão feita por Orlandi (1990) quanto à atitude do europeu:

O europeu nos constrói como seu “outro” mas, ao mesmo tempo, nos apaga. Somos o “outro”, mas o outro “excluído”, sem semelhança interna. Por sua vez, eles nunca se colocam na posição de serem nosso “outro”. Eles são sempre o “centro”, dado o discurso das des-cobertas que é um discurso sem reversibilidade. Nós que os temos como nossos “outros” absolutos (ORLANDI, 1990, p. 47).

Resultado desse discurso, o imaginário coletivo cria a ilusão de estar produzindo uma língua superior às “divergências internas insignificantes”, conforme apresenta Moreno Fernández (2000, p.15-17), usando 6 argumentos em favor da “unidade do espanhol”: a) o espanhol é um idioma homogêneo; b) o espanhol é uma língua de cultura de primeira ordem; c) o espanhol é uma língua internacional; d) o espanhol é uma língua geograficamente compacta; e) o espanhol é uma língua em expansão; f) o domínio hispano-

falante apresenta um índice de comunicabilidade muito alto e um índice de diversidade mínimo ou baixo.

Esses argumentos não surgiram de um “nada”, de um vazio discursivo. São, na realidade, um exemplo de um discurso amparado por dizeres legitimados, para usar as palavras de Foucault (2003), de “suporte institucional”, introduzindo (e, em grande parte, reintroduzindo) pontos de vista sobre uma ação, um conjunto de ações ou sistemas inteiros, neste caso, a respeito de uma língua. Assim, esses argumentos não podem ser reduzidos a sua materialidade instantânea, mas como afirmações respaldadas por um conjunto de outras ações representadas na atualidade de diversas formas.

O imaginário³¹, que por muito tempo considerou a “diversidade lingüística” como insignificante, aponta para o apagamento da alteridade, conforme analisa Orlandi (1990), pois somos considerados “apenas ‘singulares’, temos ‘particularidades’. Não somos o outro constitutivo porque não ‘somos’ (seres históricos etc.)” (op.cit.,p. 48). Como resultado dessa relação entre o central e o periférico, alguns desencontros e equívocos se configuraram como “legítimos”, como se agissem na tentativa de abrandar relações de tensões inconclusas...

7.4 É mesmo tudo igual?

Alguns puristas, inclusive nativos de variedades não-peninsulares, defendem a idéia de “unidade” lingüística, como se a unidade de uma língua estivesse vinculada à vontade de alguns intelectuais (e políticos) e não na interação verbal do cotidiano e aos seus condicionantes históricos. Aqui está um fator importante a ser considerado no tratamento das variedades (e por conseqüência, às suas variantes), havendo o entendimento de que “não existem variantes inferiores: toda variação no uso de uma língua é lógica, complexa e

³¹ O termo imaginário é tratado diferentemente por distintas teorias, em diversas áreas do conhecimento. Defino-o, para fins desta pesquisa, como resultado de um conjunto de forças sociais que atuam na construção das práticas (também sociais), gerando nos indivíduos a aderência a determinadas posições, julgamentos, teorias, pensamentos, enfim; ações fundamentais para a sua constituição identitária.

regida por regras gramaticais. O que leva à escolha de uma como superior às demais são considerações culturais ou políticas” (LOBATO, 1986, p. 26).

Justamente no sentido de compreender essas considerações que extrapolam o lingüístico e que servem para redimensionar a noção de “poder”, o qual inegavelmente relaciona o domínio lingüístico aos domínios econômico e político, é que uma análise como a que proponho neste trabalho é pertinente, pois a ilusão da uniformidade lingüística (ou o desejo de alcançá-la) acaba constantemente se manifestando, inclusive em um ambiente de interação tão peculiar, como as listas de discussão internacionais da Internet.

O tratamento dado à variação de forma não-ingênuo e a percepção do mutilamento (explícito ou implícito) resultado da imposição histórica de uma variedade sobre a outra (bem como de uma língua sobre a outra, como foi o caso do espanhol sobre as línguas indígenas americanas e as demais línguas peninsulares) também são necessários para o entendimento da relação entre “variação” e “poder”.

Conforme sintetiza Albó (1988, p.81), “a política lingüística oficial da Espanha na América sempre foi a de reservar a vida pública ao castelhano e decretar reiteradamente que de uma vez por todas, os índios se castelhanizem”. Tal política não se mostrou eficaz e o índio se manteve com seu idioma. O autor apregoa a existência de interesses extralingüísticos que fomentaram, nos anos de colonialismo, uma política dualista, com a vontade das classes dominantes (essencialmente monolíngües do castelhano) em manter seus privilégios e *status*, deixando de promover uma política lingüística bilíngüe séria, gerando como conseqüência a permanência de uma sociedade injusta, já que as classes dominadas permaneciam monolíngües nas diversas línguas indígenas. Enquanto isso, os falantes de castelhano consolidavam a sua condição de dominação, em virtude do prestígio “inegável” do idioma dominado por eles, em detrimento daqueles que falavam línguas indígenas.

Assim, o esforço inicial pelo aniquilamento das línguas indígenas nos primeiros séculos da colonização deu lugar à necessidade de apagamento dos resquícios que essas deixaram na língua espanhola em solo americano, representada, em primeira instância, pela criação da *Real Academia Española de la Lengua* (doravante, RAE), em 1713. Nessa

época, o castelhano passa a ser “a norma lingüística de prestígio e autoridade que servirá de modelo, principalmente aos grupos letrados e elites dirigentes das diversas colônias” (BERENBLUM, 2003, p. 48).

Conforme Luis (1998, p. 35), o discurso da “unidade lingüística” iniciado naquela época é “algo historicamente construído e não algo dado de antemão ou pertencente à língua”, o que acabou por gerar posteriormente nos próprios estados hispano-americanos a opção³² pela unidade; e, conseqüentemente, “significou também o cancelamento das línguas aborígenes ou, na melhor das hipóteses, sua marginalização como línguas institucionais” (op.cit.,p.36).

A língua nesse caso exerce assim o que Bourdieu (2000) chama de “poder simbólico”. Ao estabelecer a ordem (coesão social) por meio de sistemas simbólicos como a língua, também se afunda a assimetria nas relações de dominação (os que detêm ou dizem deter a variedade de prestígio e os que a ela devem submeter-se constantemente, embora sem sucesso). Para Bourdieu, a submissão à norma é uma das características que apresentam os dominados, pois esses vivem na “convicção resignada de não poder fazer outra coisa”, inclusive, sentindo-se destinados a tal submissão (op.cit., p. 87).

Apesar disso, a exaltação do particular, em especial no século XIX, logo após ao período de independência, proporcionou nas nações embrionárias o fomento da noção de uma língua diferente da européia. Nessa época, falava-se em “idioma nacional”, principalmente em nações como a Argentina e o México. De acordo com Saguier (1972), essa tomada de consciência operou em dois níveis: o político e o intelectual.

Entretanto, já no final do século XIX, retoma-se um imaginário que não permite escapar das “marcas” da “condição subalterna” (CAMPRA, 1987, p. 25), apoiado em um discurso que vê o espanhol como um “fato natural e benéfico para alcançar os ideais das

³² Cabe salientar que essa “opção” foi iniciada de “cima para baixo”, ou seja, quem optou foram os governantes que detinham o poder local, não o povo. Berenblum (2003, p. 49) informa a esse respeito: “o uso da norma culta, urbana, peninsular, tanto por *criollos* quanto por peninsulares, estabelecia hierarquias sociais e uma clara distinção em relação aos nativos que habitavam os campos e os cinturões urbanos”.

nações modernas” (CIFUENTES & ROS, 1993, p. 136-7), dado ao entendimento que supostamente o vê como “língua comum”, omitindo até hoje as diferenças lingüísticas.

Grigoletto (2002), ao investigar o discurso colonial britânico sobre a Índia, encontra uma situação semelhante ao que se passou na América Espanhola, pois apregoa que o discurso do colonizador é dicotômico: de um lado está a plenitude; do outro, a falta. O colonizador vê seu papel como o de quem traz o progresso e a civilização (a ciência e a religião “corretas”) para quem tudo lhe falta (carente dos elementos essenciais para a construção de uma “verdadeira sociedade”). Assim, consegue justificar o controle, construindo no imaginário social a idéia de que a metrópole é a “fonte de salvação” e dela se deve adquirir tudo: sua língua, sua cultura, sua identidade.

Porém, de que forma o colonizado sofre a “normalização”? Esse possui características que devem ser semelhantes às do colonizador, porém, não iguais. Para Grigoletto (2002, p.77), isso acontece de maneira a indeterminar a “representação da diferença e a sua desqualificação”. Explica-se da seguinte forma: o colonizado precisa ser conhecido para ser disciplinado; porém, sua presença não é total, pois se assim o fosse, tornar-se-ia uma ameaça ao poder.

O que ocorre nessa relação é que o colonizado se apropria da cultura do colonizador de forma imitativa, e assim o fazendo, também está transformando-a. Em contrapartida, o colonizador não sai intacto dessa relação, “pois também ele é perpassado pela alteridade do outro” (op. cit., p. 78). Se trouxermos essa reflexão para a língua espanhola, perceber-se-á que embora se negasse ou se negue ainda hoje (através do não-reconhecimento oficial de certas estruturas e vocábulos utilizados na América), o castelhano foi “tocado” pelo substrato autóctono americano, independente da vontade dos que se encarregam por normatizá-lo.

7.5 A segunda guinada...

García (2001) aponta que no começo do século XIX, quando as novas repúblicas americanas se tornaram independentes, somente 10% da população falava Espanhol

(basicamente as elites). Ao se tornarem nações, o espanhol passou a ser língua obrigatória nos centros de ensino, amparado pelo poder local e pelo “centro cultural” representado pela Europa. Assim, o domínio do saber estava vinculado a um “já-dito europeu”, produzindo um silêncio que tem a função de pôr em funcionamento o apagamento de sentidos e ao mesmo tempo pode levar à resistência, aos falares outros, que não os já estabelecidos (cf. ORLANDI, 1990, p.52).

Para melhor elucidar essa questão, trago dois conceitos de Orlandi (1988, 1990, 1993b, 2002) redimensionados aqui para os estudos sobre a língua espanhola: “língua imaginária” e “língua fluida”. A primeira é entendida como a língua sujeita às coerções da norma, ou seja, submetida à “necessidade” de unidade lingüística do espanhol (para ser uma língua de prestígio e internacional).

O segundo conceito vive uma relação de dependência com o primeiro, pois a “língua imaginária” é na realidade um esforço para o apagamento da “língua fluida”, entendida como aquela que foge à sistematização fixada pelos analistas, é a língua em mudança, em ação, que fervilha na fala das sociedades que a constitui. Justamente por isso a língua imaginária tem um papel político, pois determina paradigmas na tentativa de controlar as mudanças lingüísticas.

A RAE vem centralizando seus esforços em busca dessa “língua imaginária”. Órgãos como esse servem para pensar a “heterogeneidade lingüística” de que fala Orlandi (2002) como algo que põe na língua um fundo falso, onde o diferente, o outro, é tratado como se fosse um mesmo, sem distinção.

É como se várias interdiscursividades estivessem sendo tratadas como idênticas. Essa ilusão de homogeneização é resultado da própria história da colonização e da euforia por ser “potência”, podendo ainda acrescentar-se a idéia de expansão da língua espanhola pelos diversos continentes em comparação ao latim na Antigüidade (cf. MALMBERG, 1966). Tentar evitar o percurso da história por normas e regulamentações parece não funcionar, pois do contrário ainda estaríamos falando latim...

Para problematizar os conceitos definidos por Orlandi temos a seguinte situação: a língua espanhola é formada por distintos sistemas simbólicos (o da Espanha, o da Argentina, o do México, o do Uruguai, etc.), e dentro desses, outros sub-sistemas, com distintas histórias lingüísticas, mas que apresentam a mesma materialidade empírica (baseada em uma “língua imaginária”).

Essa materialidade empírica colabora para o apagamento³³ da diversidade histórica e simbólica, embora haja também um discurso de resistência – às vezes equivocado e também heterogêneo – que tenta impedir a consolidação desse apagamento (essas discussões têm sido acalentadas por escritores, intelectuais e cientistas de diversos países, em especial a partir do século XIX, quando os países hispano-americanos passaram pelo processo de [in]dependência da Espanha).

Orlandi (2002, p. 24) ressalta que na relação de confronto “nem sempre se pode estar certo de qual porção nos cabe nos diferentes processos de significação identitária”, o que significa dizer que a identidade depende do funcionamento da memória e sua relação com o simbólico e o histórico, sendo as “redes de filiação histórica que enformam (dão forma) as interpretações”.

Para compreender melhor essa questão, posso dizer que, por exemplo, um argentino (ou um colombiano, um peruano, um equatoriano) considera-se um verdadeiro herdeiro da tradição européia e a dependência de sua filiação é que determinará a sua posição-sujeito no discurso. É baseada nesta concepção que a autora fala em “caráter descontínuo da memória simbólica”. Isso ocorre porque muitas vezes a identidade de “colonizado” é negada e o desejo de ser um outro reconhecido como alguém que realmente É, torna-se, imaginariamente, a única saída.

Orlandi (2002) acredita que a heterogeneidade da língua não está somente no que ela chama de “acidentes” empíricos (sotaque, rodeios sintáticos), mas o que distingue fundamentalmente a “língua imaginária” da “língua fluida” são as propriedades inerentes a

³³ O apagamento “é parte da experiência da identidade, parte constitutiva do processo de ‘subjetivação’ (identificação)”, (ORLANDI & SOUZA, 1988, p. 31).

elas, gerando a diferenciação dos processos de significação em que a materialidade lingüístico-histórica está inserida.

No caso do espanhol, a gramática de Antonio de Nebrija, a própria fundação da RAE e recentemente a criação do Instituto Cervantes, podem ser denominados de “acontecimentos lingüísticos” que afetaram a materialidade da língua num percurso a favor da consolidação da “língua imaginária”, sendo os mesmos considerados como chaves para a unificação (ou imposição?) lingüística.

Ao dizer isso não quero minimizar a importância que esses acontecimentos tiveram para o momento histórico-discursivo em que se circunscreveram, porém as conseqüências teóricas e práticas decorrentes a partir deles, bem como de outros também relevantes se refletiram (e ainda se refletem) na transmissão de normas e comportamentos que afetam diversas estruturas sociais (ou sistemas simbólicos), atuando, na área da linguagem, ao lado de outros tipos de preconceitos, tais como os raciais, os sócio-econômicos e os relacionados ao gênero (cf. PHILLIPSON, 1992).

A própria existência dos conceitos de “língua fluida” e “língua imaginária” deixa claro que a relação entre as duas “envolve processos de linguagem que não são neutros pois historicamente determinados”, inscrevendo-se neles “relações políticas e ideológicas” (ORLANDI & SOUZA, 1988, p. 33).

7.6 Na batalha das línguas...

Semelhante à divisão feita por Orlandi, Eco (1993) traz dois conceitos dados por Dante Alighieri em sua obra *De vulgari eloquentia*, onde o autor faz apologia ao “vulgar”, entendendo-o como língua natural, utilizada pelo mundo inteiro (considerada língua primária, aquela aprendida pelas crianças sem a necessidade de nenhuma regra); enquanto a outra, denominada secundária, intitulada “gramática” pelos romanos, “é uma língua regida por regras que se aprendem com um estudo profundo” (p. 41).

Vale dizer que a língua imaginária, conforme salienta Orlandi (1990) apresenta produtos diferenciados: pode ser a língua-mãe (o indo-europeu), a língua ideal (lógica), a

universal (a autora trata do esperanto, mas cabe aqui o conceito abstrato de Gramática Universal, introduzido na ciência lingüística por Chomsky), a língua simplificada (*basic english*) e a língua nacional *standard*. Todas elas são imaginárias porque caminham na ilusão da homogeneidade, algo incompatível para o contato lingüístico real entre falantes que ocupam simbolicamente um mesmo espaço discursivo ou afim.

Como a própria ciência lingüística percorreu por muito tempo o desejo de uma “língua ideal”, temos não só arraigadas no senso comum certas noções de “idealização” ou “neutralidade”; mas também por estudiosos da área, através de métodos científicos homogeneizantes (ORLANDI, 1988, p.8), que acabam sempre respaldando as políticas lingüísticas dos países.

Serrani-Infante (2002) aborda essa questão a partir da posição da Análise do Discurso (AD), como uma “tentativa anti-positivista de dar conta de um real da língua, estranho à univocidade lógica, tendo também como pressuposto a rejeição de toda metalíngua universal inscrita de modo inato na mente humana” (p. 247). Posicionando-se dessa forma, essa autora lembra que tanto alguns discursos científicos quanto outros oriundos do senso comum trabalham para escamotear as materialidades discursivas produzidas no seio da língua fluida.

Eco (1993), em seu livro “A busca da língua perfeita”, relata que essa é uma utopia perseguida não apenas pela cultura européia, mas que aparece na história de todas as culturas, resultando na história de uma série de fracassos. O autor aponta esse ideal como um “sonho impossível”, que vem se mantendo vivo ao longo dos séculos. Para justificar a necessidade de uma língua perfeita ou universal (também “imaginária”), o autor faz a seguinte consideração, tratando-a como “resposta ao drama das divisões religiosas e políticas, ou inclusive somente como resposta às dificuldades das relações econômicas” (p. 28). Ou seja, a “maldição babilônica” não é interessante para a economia e para a política, pois as diferenças étnico-lingüísticas tornam-se uma barreira a mais quando se está querendo ampliar os domínios de poder.

No caso do castelhano, a instituição de um “Espanhol *standard*” (difícil de ser fixado, pois imaginário, também conhecido como “língua consagrada”) segue tendências ideológicas resultantes do momento atual, tal como considera Demonte (2003), vendo-o como vital para a sobrevivência da língua espanhola na comunidade internacional, principalmente por sua difusão através da Internet. Sua normalização, portanto, percorre duas vias: as políticas lingüísticas (de ensino do espanhol como língua materna e língua estrangeira), por um lado; e o uso da língua nos meios de comunicação, por outro.

Outros autores também mantêm a mesma postura, tal como Zorraquino (2001, [*online*]):

A língua standard não é (...) um fantasma: ela é ensinada e a aprendemos, e podemos identificá-la sobretudo na unidade da língua escrita das comunidades hispanas. Apresenta-se como uma forma lingüística – uma variedade – que foi se formando no seio da tradição idiomática, e que, além disso, é necessária, tanto para preservar a unidade do idioma, como para garantir o ensino e a aprendizagem deste.

Ou ainda Moreno Fernández (2000), que sustenta “o modelo lingüístico que se impõe no ensino de espanhol deve ser um modelo culto, baseado em uma norma prestigiada, a qual tenha um peso singular nos usos gerais do mundo hispânico” (p. 88). Para garantir o que abarcaria esse modelo, o autor ressalta a “autoridade reconhecida” da RAE, ao frisar que “se a Academia sanciona algo, admite-se a sanção com poucas ou nulas discussões” (p. 74). Para completar, admite que ao não satisfazer uma necessidade pelas “normas” da RAE, é válido utilizar-se de uma “norma pseudo-oficial” de gramáticos reconhecidos, os quais, segundo o autor, tecerão comentários “sobre o *correto* e o *incorreto* de enorme utilidade para os professores de espanhol espalhados pelo mundo” (op.cit.) [*grifos meus*]. Como se vê, o peso do normativo (entendido como pertencente mais a uma tendência pré-científica de ver a linguagem) está ainda muito presente. Podemos entender a partir da leitura do texto desse autor, que ele vê a Academia³⁴ como legítima responsável

³⁴ Neste capítulo e nos seguintes, sempre que eu usar “Academia” ou “acadêmico”, estou me referindo à *Real Academia Española* (ou às academias associadas) e/ou aos seus membros.

pela eleição do “melhor modelo lingüístico”, encontrado entre os “melhores usos dos melhores falantes” (op.cit.).

Ao refletirmos sobre esse dizer, quem seriam esses melhores falantes? Que critérios servem para dizer que modelo e que usos são os melhores? Ou seja, no movimento da normalização está presente a crença pseudo-científica de que existem usos e falantes melhores do que outros. Assim, os “melhores” falantes devem ser imitados e os “melhores usos”, incorporados para que o espanhol “siga existindo”; e, além disso, ganhe espaço no cenário internacional.

O percurso histórico-discursivo de unicidade da língua pode ser questionado. Não há, porém, como controlar os processos e a história em que os sujeitos estão inscritos (cf. ORLANDI, 1993a), havendo essa impressão de controle por parte de quem normaliza e institui, justamente porque “as práticas sócio-históricas são regidas pelo imaginário, que é político” (op.cit. p. 7). O imaginário está tão arraigado, que nem a proliferação de teorias e aplicações da lingüística são capazes de superar o “confronto entre americanistas e casticistas, entre reformadores e conservadores; quer dizer, das diferenças da ordem do imaginário (político, lingüístico) na relação entre América e Espanha” (LUIS, 1998, p. 35), as quais são projetadas sobre as diferenças lingüísticas, ou seja, sobre a “língua fluida”.

A aceitação da norma institucionalizada não ocorre de forma tão natural assim, conforme um exemplo dado por Silva (2001) para o caso da epêntese de “g” antes de palavras iniciadas por “h” seguidas de semivogal: “a RAE decidiu que a palavra whisky se escreve ‘güisqui’, o que causou surpresa porque os falantes que bebem uísque ainda pronunciam [wíski], mas não foi ‘liberado’ o ‘g’ para ‘huevo’ e as outras palavras” (p. 291). Tem-se portanto, a estigmatização de algumas variantes consideradas *populares*, *incultas* e *vulgares*, enquanto outras, sem nenhum motivo aparente, podem ser livremente utilizadas, mesmo sem fazer parte do uso geral de uma grande parcela de falantes.

A tentativa de minimizar a diferença segue um percurso que se expande de várias formas, principalmente ao colocar a necessidade da padronização como uma vantagem, apagando todos os processos históricos que têm levado à sua manutenção, tendo como

conseqüência o “confronto de discursos distintos, que veiculam percepções, crenças e valores também distintos” (ESPIGA, 2002, p. 100), pois o sujeito não existe em um vazio social e sim constrói sua identidade pelo discurso, que por um lado tende a ser unificador e por outro, “dispersor”.

O discurso que tenta remeter a uma “modelação”, acaba levando ao retorno da “língua imaginária” sobre o real, tendo como mote uma hierarquização dissimétrica, colocando a “língua fluida” como oposta à língua do dominador, em si, superior (cf. ORLANDI, 1988). Esse processo é denominado, ingênua ou estrategicamente de “planificação lingüística”.

Tal planificação se estende para o ensino atual de língua estrangeira, como mostram algumas pesquisas (cf. BUGEL, 1998; LIMA & SILVA, 2001, 2002; IRALA, 2003, 2004) que verificam o prestígio tradicional da variedade peninsular sobre as variedades americanas, tanto em termos de materiais didáticos para o ensino de espanhol como língua estrangeira, como por parte dos imaginários construídos pelos alunos e professores de E/LE - nativos ou não - em prol de uma “língua neutra”, identificada com a variedade peninsular, mais especificamente a da região de Castela, que é o centro do “discurso fundador” de constituição da língua espanhola tal como é conhecida hoje.

O termo “discurso fundador” , segundo Orlandi (1993a, p. 07), “não se apresenta como já definido, mas antes como uma categoria do analista a ser delimitada pelo próprio exercício da análise dos fatos que o constituem, observada sua relevância teórica”, além de que “são discursos que funcionam como referência básica no imaginário constitutivo”, no caso da língua espanhola, afetando vários países.

Entendo, para a língua espanhola, o conceito de “discurso fundador” como um movimento (ou melhor, uma série de movimentos) que proporcionam a consolidação (ainda que instantânea), materializada através da linguagem, de certas atitudes gerais que estabilizam ou categorizam uma língua como “importante” ou não, “digna” de estudo ou não, inclusive, que chegue a ser considerada como “língua”, ou não. Nesses movimentos, pode-se dizer que não há neutralidade, porque são feitos de forças sociais e ideológicas e de

disposições individuais e/ou grupais contundentes em direção a sua consolidação. É preciso levar em conta que a “fundação” é um efeito de referência, não uma “verdade”; portanto, ao ser delimitada pelo analista, já se indica por quais caminhos segue o seu gesto interpretativo. É nessa relação que os discursos fundadores aqui apresentados coincidem com o caráter narrativo deste trabalho, pois ao narrar, tomo como exemplo os discursos fundadores que me mobilizam como personagem-narradora (tais como a ação do rei Afonso X, o surgimento da gramática de Nebrija, a fundação da RAE e do Instituto Cervantes, etc.).

7.7 Quem vence?

O que Orlandi (1990, p. 21) chama de apagamento do discurso histórico e produção de um discurso sobre a cultura é pertinente no caso da língua espanhola no seguinte aspecto: as diferentes formas de autoritarismo e repressão (explícitas ou implícitas) que muitas línguas americanas e as línguas regionais espanholas sofreram (e por conseqüência a influência dessas na língua supostamente homogênea trazida pelo colonizador) são apagadas em benefício da idealização de uma língua *standard*, elevando a língua que é de “todos” para um patamar de prestígio, de língua internacional, que conferirá mais “poder” para aqueles que a dominam (seja como língua materna, segunda língua ou língua estrangeira).

É apoiando-se em discursos como esse que muitas línguas estão desaparecendo e outras esforçando-se para manter-se “unificadas” – para não correr o risco de perder sua posição na escala de prestígio internacional – convertido não somente na apropriação de bens culturais, mas também – e principalmente – para conferir maior poder político e/ou econômico³⁵ a quem delas faz uso.

Em relação a essa questão, está em jogo o que se chama hoje de globalização³⁶, que, apesar de estar diretamente relacionada a fatores econômicos, não ingenuamente

³⁵ As escolas de idioma remetem ao discurso “sem inglês e/ou espanhol não se consegue um bom emprego”.

³⁶ A globalização é entendida por mim nos termos de Orlandi (2002, p. 97-8), com um “fato político, econômico e mediático”, um “sub-produto” de “efeito pragmático da noção de universal”. Para essa autora, “a globalização

tenta produzir efeitos minimizadores de diversidade nos âmbitos lingüísticos e culturais de regiões e países envolvidos. Culturalmente, os efeitos se direcionam para a homogeneização de hábitos, fortemente manipulados pela dominação capitalista e consumista que determina o que pode e o que não pode estar na moda (inclusive em termos lingüísticos). Com o avanço das telecomunicações e a expansão da Internet no final do século XX, pode-se dizer que se gerou nas intercomunicações a “necessidade” de uniformidade. Sendo assim, para manejar as informações “globais”, deve-se saber uma “língua global”, internacional, de amplo alcance...

O inglês se apresenta como símbolo da globalização, entretanto, o “mercado” cria espaço para a expansão de outras línguas, sendo uma delas o espanhol. Ao dizer o “mercado”, posso representá-lo concretamente pelas editoras (e volume de obras que produzem), escolas de idiomas e ainda, pelo turismo lingüístico dos países “donos” do idioma; no caso do espanhol, principalmente a Espanha. Nisso, que se pode chamar de “globalização cultural”, não está desvinculada a questão econômica, já que, nos anos 90, os investimentos espanhóis, principalmente na América Latina, tomaram grandes proporções. Paralelo a isso, o Instituto Cervantes se expandiu por todos os continentes, inclusive recebendo investimento da iniciativa privada espanhola, que considera “proveitosa” a unidade lingüística (cf. OTERO, 2004, [on-line]).

Não é por acaso que o embate acontece. Conforme Orlandi (1990, p. 21-22), “os europeus procuram absorver as diferenças, projetando-nos como cópias em seus imaginários”. Ao assumir a “condição de simulacros³⁷”, pode-se aderir a um discurso de cópias ou não, ou ainda, radicalizar os seus efeitos: “sendo mais europeu do que o europeu”. A esse respeito, a autora chama atenção para a “semelhança para mais”, considerando-a “mais corrosiva” do que a “semelhança para menos”. No caso do ensino da língua espanhola, essa “remissão” à Europa é latente: a Espanha é o elemento centralizador, o foco da atenção, o modelo a ser “copiado”, embora seja possível

reduz o universal a seu aspecto pragmático”, causando, entre outras conseqüências, “efeitos nas questões de política lingüística”.

escamotear algumas intenções³⁸, através de um discurso levemente democrático e ao mesmo tempo, dando voz aos julgamentos de valor a respeito da língua:

Não há legitimidade normativa que não se baseie nos modos de usar a língua. Mas os usos são muito variados e as preferências por algum em particular não costumam responder a razões objetivas explícitas. Assim, ao lado da crença generalizada de que onde melhor se fala espanhol é em tal cidade ou zona, por ser o mais ‘puro’ ou mais de acordo com a ‘tradição’, também há o parecer de que algum outro é bom por trazer novidades ou ser atual, ou mais culto, etc. (JIMÉNEZ, 2001, [on-line]).

Em relação ao Brasil, Bugel (2002) enfatiza que não há dúvida ao que se refere a quem a política de ensino de E/LE está servindo, notadamente ao “Espanhol europeu”, embora que para aproximadamente 10 falantes nativos, 9 usam uma variedade não-européia. A autora exemplifica a questão da escolha da variedade européia como a mais privilegiada no Brasil, demonstrada tanto com as notícias entusiastas dos jornais espanhóis a respeito da presença do castelhano no “gigante” da América do Sul, quanto com a instalação do Instituto Cervantes, o qual atua na formação de professores, na elaboração de materiais e na coordenação/apoio a eventos nas principais regiões do país, a partir de 1998. Menciona ainda que no mesmo ano em que o Instituto Cultural Brasil-Argentina fechou suas portas por falta de investimento do governo argentino, o Cervantes é inaugurado, ocupando lugar de prestígio e destaque na difusão do espanhol em terras brasileiras.

A relação com a Europa acaba sendo a de colocá-la na posição de “vilã” ou de “heroína”, conforme se percebe ao tomarmos como perspectiva o discurso do falante nativo americano, relatado por Serrani (1997) a partir de seu estudo para tese de doutoramento a respeito da discursividade sobre a língua e nacionalidade na Argentina. A autora conclui

³⁷ “imagens rebeldes e avessas a qualquer representação” (ORLANDI, 1990, p. 21).

³⁸ Atualmente a moda pela “norma pan-hispânica” difundida pela RAE e pelo Instituto Cervantes, tendo como marco o 22º Dicionário da RAE, lançado em 2001, entendida como aparentemente mais democrática, é vista por Moreno Fernández (2004, palestra pronunciada em 13/10/04, no III Congresso Brasileiro de Hispanistas) como uma “palavra mágica”. Se concebemos que “mágica” refere-se a algo não natural, que pretende ter ação sobre as pessoas, a noção de que a “norma pan-hispânica” abarca as distintas variedades da língua espanhola (satisfazendo a TODOS, inclusive aqueles que antes nunca haviam visto as suas “variedades contempladas”, não passa, para usar as palavras de Moreno Fernández, de “mágica”, ou seja, fantasia, irrealidade, ilusão, artifício estratégico.

que a representação da identidade lingüística ora caminha “em prol de uma língua distanciada da espanhola, ora de uma língua à espanhola” (p. 119).

Esse duplo deslocamento afeta todos os âmbitos que envolvem a tomada de decisões a respeito da língua, até os dias de hoje, pelos diversos países que dela se servem (tanto como língua materna quanto como língua estrangeira). Assim sendo, ao tentar compreender essa dispersão³⁹ de sentidos, o analista pode também depreender o poder do jogo da linguagem e suas conseqüências para além da materialidade lingüística.

8 A LÍNGUA ESPANHOLA NO CIBERESPAÇO E A QUESTÃO DAS LISTAS

O ciberespaço é um espaço em constante mutação, em conflito e em regulação (ALAVA, 2002, p. 21).

³⁹ “cruzamento de múltiplas vozes nas constituições da textualidade e da subjetividade” (SERRANI, 1997, p.30).

8.1 Ciberespacio: nosotros en ‘todos’ los rincones

Ciberespacio é o termo criado em 1984 pelo escritor William Gibson no livro *Neuromancer* para designar o “território não-físico por onde os dados são transportados de um sistema para o outro. É um espaço virtual pelo qual circulam coisas concretas, como os e-mails, mas que não podem ser percebidos pelos cinco sentidos humanos” (GEHRINGER & LONDON, [2001], p. 23-24). Poderia dizer que esse espaço, a primeira vista aberto e democrático, acompanha paralelamente a expansão de outros fenômenos não tão democráticos e solidários e a eles acaba servindo. Interessa-nos aqui dois fenômenos vistos de forma extensiva e correlacionada, a globalização e a solidificação de línguas hegemônicas⁴⁰.

A globalização movimenta-se a favor da universalização e essa, por sua vez, provoca deslocamentos. Um deles é o lingüístico. O ciberespacio é o lugar “ideal” de materialização desse deslocamento, pois é preciso abdicar o “local”, o “não-universal”, o que não se “representa em grandes escalas”. Nesse lugar, é “preciso” homogeneizar para comunicar. De acordo com Leffa (2002), essa uniformização é o lado negativo da mundialização dos relacionamentos proporcionada pelo contato humano através do ciberespacio.

A “necessidade” dessa homogeneização se constitui a favor do inglês, por questões, de acordo com Levy (2000, p. 242), “essencialmente técnicas”, já que essa língua é favorecida por que além de usar o alfabeto romano, não tem acentos gráficos, como o francês, o português e o espanhol, por exemplo. Seja como for, as justificativas em favor da sustentação de línguas hegemônicas escamoteia a “historicidade e a materialidade dos fatos simbólicos”, deixando emergir apenas as “posições pragmático-utilitárias” que se sustentam a partir de dizeres semelhantes ao que apresenta Levy (cf. ORLANDI, 2002).

⁴⁰ Hegemonia, para Fairclough amparado em Gramsci (2001, p. 122), “é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar o seu consentimento”.

Apesar de o inglês dominar no cenário do ciberespaço, algumas línguas parecem disputar os postos seguintes entre as mais utilizadas no ambiente virtual; estando entre elas o espanhol (cf. ROJAS GORDILLO, 2001; FISHMAN, 2001; DEMONTE, 2003, etc.). Sendo assim, os argumentos que favorecem a expansão do espanhol na Internet percorrem dois sentidos: o primeiro, de que é a língua oficial de mais de vinte países; o segundo, que está presente como língua estrangeira em países de grande extensão e de representações econômica e política significativas, como o Brasil e os Estados Unidos, ao contrário de outros idiomas que apesar de terem um número superior de falantes como língua materna, não são tão difundidos em termos de língua estrangeira.

A possibilidade de comunicar-se virtualmente em língua espanhola proporciona também a manutenção do imaginário da “unidade” lingüística. Do contrário, como se divulgaria uma língua de “milhões e milhões de falantes” se não se reduzisse ou se negasse nos discursos expansionistas as diversidades internas?

Demonte (2003, [on-line]) fala em “decisões e atitudes oportunas” em favor da estandarização do espanhol, utilizando como argumentos a necessidade de “garantir a unidade” e a “vida de uma língua”. Nesse processo globalizador, um dos fatores destacados por essa autora seria o fato da homogeneização do léxico entre as distintas zonas dialetais em função da facilidade de acesso à informação. A Internet e as televisões de alcance internacional são alguns exemplos de meios eletrônicos que “favorecem” a uniformidade, embora se saiba que ainda há uma grande maioria da população que não tem acesso a esses meios.

O ciberespaço tornou-se um dos grandes desafios para a língua espanhola, pois manifesta-se como o lugar ideal de consolidação do “espanhol como língua internacional” (cf. ROJAS GORDILLO, 2001, p. 9). Ele possibilita, de acordo com essa autora, a expansão do “espanhol como recurso econômico” e a abertura de “novas fronteiras” para o idioma.

Ao compreender a gama de complexidade de relações manifestadas no ciberespaço para a questão lingüística, é possível reordenar a amplitude nas situações de domínio e abrangência de um idioma (no caso, o espanhol); ou seja, nesse espaço virtual se

estabelece uma reorganização das situações de contato lingüístico-cultural entre países e indivíduos, talvez não imaginadas em situações reais. Apesar disso, esse contato, como qualquer outro de natureza semelhante ou diversa, não está livre de tensões e múltiplos cruzamentos.

8.2 Listas de discussão

Sem fazer apologia às vantagens ou desvantagens da Internet, sem entrar em questões técnicas ou sócio-econômicas e sim considerando-a como um artefacto cultural (difundido assimetricamente pelos diversos países), vejo necessária nesse trabalho a caracterização de uma das ferramentas disponíveis na Internet (e por sinal, uma das mais antigas), que serve como base para o presente estudo: a lista de discussão, definindo-a como um gênero do discurso, de acordo com a concepção bakhtiniana (BAKHTIN, 1997). Neste trabalho, considerarei lista de discussão como um espaço de confronto simbólico em ascendência.

Apesar de outras definições sobre gênero do discurso, ao lançar mão da definição de Bakhtin, opto pelo fato de que o autor reconhece a mobilidade da caracterização de um gênero, pois afirma que esse está condicionado ao desenvolvimento de cada época, ao dinamismo das mudanças, refletindo, assim, as transformações na vida social. Assim sendo, é importante ressaltar que através da Comunicação Mediada por Computador (doravante CMC) e nesse caso, as listas de discussão, comportam uma possibilidade alternativa de caracterizar os gêneros do discurso, pois essas apresentam características tanto dos gêneros primários (derivados dos diálogos orais), como dos secundários (derivados da produção escrita). Essa é, pois, uma área de estudo em expansão, que configura no ciberespaço a consolidação de um gênero híbrido.

O termo “cibergênero” vem sendo adotado por alguns autores (CAMPBELL & TOMS, 1999; SHEPHERD & WATTERS, 1999; ARAÚJO, 2003) mais preocupados com aspectos técnicos dos gêneros digitais emergentes; porém, nesta pesquisa, deixo claro

que focalizarei os atributos <conteúdo⁴¹> e <propósito⁴²>, excluindo os atributos <forma⁴³>, <funcionalidade/interatividade⁴⁴> e <usabilidade⁴⁵> atribuídos aos gêneros digitais (cf. ARAÚJO, 2003), por não pertencerem ao escopo desta investigação.

Alguns investigadores da área da linguagem e da educação têm desenvolvido estudos no âmbito da CMC: Paiva (2001, 2004), Marcuschi (2001, 2004), Motta-Roth (2001), Araújo (2003), Freire (2003), Leffa (2003), entre outros (alguns voltados para o aspecto educativo, outros para o de letramento, de gênero, etc.). No exterior, cabe citar os trabalhos de Herring (1996), da Universidade do Texas, que advoga uma nova sub-área para os estudos lingüísticos: a Análise do discurso mediado pelo computador (ADMC) e, na mesma linha dessa, Torres (2001), da Universidade de Barcelona; Jonsson (1997), que deu origem ao termo “discurso eletrônico”; Cruz Piñol (1999), da Universidade de Barcelona, voltada para aspectos educativos e interativos da CMC e Rivera (2003), do México, voltada para aspectos cognitivos e também educativos das listas de discussão.

Neste trabalho, tentarei visualizar as listas investigadas não apenas como um suporte técnico que possibilita a comunicação entre um número representativo de pessoas que, em condições reais, possivelmente jamais teriam contato entre si, mas principalmente como um dos meios através dos quais imaginários⁴⁶ a respeito da língua espanhola são veiculados e difundidos.

A lista de discussão é muito semelhante ao correio eletrônico (doravante e-mail), utilizando inclusive a mesma estrutura técnica desse; porém, posso definir lista de discussão, numa perspectiva técnica, como “um programa que gerencia e-mails entre um grupo de pessoas através de um servidor” (FAUSTINI, 2001, p. 214), o que a coloca em um patamar superior ao do simples correio eletrônico, pois esse normalmente tem caráter individual e limitado (em termos de acesso ao seu conteúdo). O servidor citado

⁴¹ Que temas são abordados?

⁴² Numa perspectiva crítica, qual seu objetivo?

⁴³ Quais seus aspectos (físicos e/ou lingüísticos)?

⁴⁴ Que recursos instrumentais são disponibilizados?

⁴⁵ É fácil de ser usado?

⁴⁶ Para o conceito de imaginário adotado, ver capítulo “Língua Espanhola: mosaico de filiações identitárias”.

anteriormente é um programa de computador que organiza o funcionamento de uma lista de discussão. Entre os mais conhecidos estão o majordomo, o listserv, o listproc, o mailbase e o maiser⁴⁷.

Uma lista pode possuir um “moderador”, ou seja, uma pessoa que controla as mensagens enviadas, julgando-as pertinentes ou não para o tema geral de discussão. Esta é outra característica que distingue a lista de discussão de um simples e-mail: o teor das conversas e os rumos das discussões podem ser interrompidos por uma mensagem do moderador que reconduz (direta ou indiretamente) os tópicos ou os redireciona para um outro assunto, de acordo com o seguinte exemplo:

Exemplo 1:

No momento podemos afirmar que já houve suficientes considerações para conhecer as diferentes opiniões sobre o tema.⁴⁸

No caso da lista em questão houve um tópico tratado que levou o moderador a escrever tal enunciado, pois se percebia o “desajuste” entre o que se estava dizendo e a própria gênese da lista (seus objetivos e sua “ideologia⁴⁹”), ou seja, o quanto aquele tópico “abalava” a estrutura própria da lista, representada pela figura do moderador. A ideologia própria de uma lista pode ser verificada através da mensagem de “boas-vindas” enviadas para os novos listeiros, conforme exemplo a seguir:

Exemplo 2:

A lista HISPANIA pretende ser o ponto de encontro acadêmico da rede em tudo que estiver relacionado com a Língua Espanhola. O Espanhol será o latim do século XXI e a prova disso é o interesse que desperta na Europa e nos Estados Unidos sua aprendizagem e o conhecimento da cultura espanhola⁵⁰.

⁴⁷ Esses nomes de servidores nos permitem deduzir que não estamos nos dirigindo a pessoas, sim a computadores que repartirão as mensagens a todos os usuários assinantes de cada lista. Os usuários, por sua vez, comunicam-se com o servidor através de comandos específicos. Esses comandos, em geral, independente da procedência da lista, estão em inglês (cf. BAJARLÍA & SPIEGEL, 1997).

⁴⁸ Mensagem enviada pela moderadora da lista de discussão ELEBrasil, destinada, como o próprio nome já diz, a professores que trabalham com o ensino de espanhol no Brasil. Todos os exemplos aqui mencionados foram traduzidos por mim para o português.

⁴⁹ Adoto a concepção de “ideologia” dada por Thompson (1998), vista como fenômeno simbólico significativo, que em condições sócio-históricas específicas ajuda a estabelecer e sustentar relações de dominação.

⁵⁰ Excerto retirado da mensagem de boas-vindas enviada a todos os “listeiros” da lista de discussão HISPANIA.

Ora, na própria constituição desse texto de “boas-vindas” aos novos integrantes da lista já se interpreta – ou se antecipa - o que pode ocorrer no teor das mensagens: ao comparar o Espanhol ao Latim, remete-se a um discurso de dominação, pois bem sabemos através da história que o império romano e sua expansão não se configurou pacificamente.

Em segundo lugar, a presença da língua no continente europeu e na parte “rica” da América é que lhe confere *status*. Também se nota a expressão “cultura espanhola” e não “hispanica” (o que expandiria o interesse pela cultura de lugares outros onde a língua é falada, não só à Espanha⁵¹).

Existem listas sobre os mais variados campos do conhecimento, contribuindo para a interação de pessoas que atuam na mesma área profissional ou se interessam pelos mesmos assuntos, sem levar em conta o local físico em que estão inseridas. Sendo assim, por exemplo, cientistas políticos de vários países podem organizar uma lista e dela participar pesquisadores pertencentes as mais diversas “práticas discursivas”, considerando essas como momentos de produção da linguagem em que convivem tanto a ordem como a diversidade (cf. SPINK et al., 1999).

Em uma mesma lista, por sua própria natureza constitutiva, encontramos um espaço que une virtualmente distintas “posições-sujeito”, aquilo que Orlandi (1999, p. 49) define como “a posição que deve e pode ocupar todo indivíduo para ser sujeito do que diz”. Nesse sentido, o anonimato de quem participa da lista pode ser considerado um fator positivo para que realmente se consiga captar a verdadeira posição-sujeito dos “listeiros”, pois o jogo de imagens que determina o funcionamento das formações imaginárias⁵² se reduz, ou seja, o objeto do discurso é o mesmo, mas as posições atribuídas pelo locutor e interlocutor podem ser apagadas, já que a antecipação quanto a imagem que cada um tem do outro pode não existir (mesmo que o anonimato não seja através de pseudônimos ou

⁵¹ A esse respeito, maiores detalhes no capítulo “O ápice da narrativa”.

⁵² Cardoso (1999, p.39), ao discutir o conceito de “formação imaginária”, apresenta-a como “o lugar que destinador e destinatário atribuem a si mesmo e ao outro, a imagem que eles fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro”.

apelidos – comuns em listas de discussão, não existe o contato face a face e na maioria das vezes, se desconhece a posição-sujeito ocupada por outros listeiros).

Por exemplo, em uma lista sobre “língua”, podem participar lingüistas reconhecidos internacionalmente, alunos de graduação, “curiosos” da língua, investigadores de outras áreas, tradutores, etc. e estarão todos compartilhando no mesmo plano as trocas lingüísticas sobre o tema, podendo reduzir as relações de poder tradicionais.

O confronto, ao dar-se no plano virtual, apresenta condições de produção específicas, diferentes daquelas da interação verbal tradicional. Posso dizer que nesse “novo” tipo de interação o “embate” pode revelar-se mais explícito, condicionando menos o dizer e a forma de dizer. Provavelmente muito do que é revelado em uma lista de discussão não seria dito por pessoas que convivem no mesmo ambiente físico, principalmente se essas estão condicionadas por relações assimétricas de poder.

Algumas características da lista de discussão são também encontradas nos demais dispositivos aos quais temos acesso através da Internet, podendo citar como exemplo a interação, que pode se dar através da comunicação ou tipo de difusão (conversa entre várias pessoas) por um lado, e a relação com a mensagem, por outro (PERAYA, 2002). Importa aqui, nessa relação com a mensagem (entendendo mensagem como sinônimo de prática discursiva), o “como” que os sentidos são atribuídos pelos inúmeros sujeitos pertencentes à lista a esses textos (de que forma significam?), dependendo dos diferentes imaginários formados a respeito do tema.

A interação com a mensagem se dá de forma positiva (reforço) ou de forma negativa (confronto), sendo mais recorrente em listas de discussão a segunda opção, pois normalmente é mais comum a atribuição de sentidos para mensagens pertencentes a práticas discursivas opostas (contestando o que foi dito pelo outro), salvo quando o teor das mensagens é meramente para comunicar eventos, reproduzir uma notícia veiculada em um periódico, pedir ajuda sobre gramática, etc. Mesmo nesses casos aparentemente “neutros”, a posição-sujeito está manifesta.

Outra característica recorrente em listas de discussão é o fato de poderem ser usados fragmentos das mensagens de outros listeiros para a composição da própria mensagem (cf. SOUZA, 2001). Ao tecer comentários sobre os fragmentos recortados do discurso do outro, existe a preocupação em demonstrar aos demais participantes o que exatamente está sendo confrontado ou reforçado, sendo essa uma maneira visualmente explícita para contrapor práticas discursivas solidárias ou em confronto.

Como me interessa especialmente a questão de listas sobre a temática da “língua”, é passível de se verificar nesses ambientes virtuais a manifestação de identidades nacionais, apesar dos prenúncios de uma “cultura híbrida”, sem dono e sem história, surgida junto com a “globalização”, que desintegra o local e age em prol da homogeneização. Para comprimir o espaço local, muito do que se veicula nas listas defende um discurso de consumismo global, abolindo as diferenças e as distinções culturais e defendendo uma língua franca internacional (cf. HALL, 2000). Um exemplo de que as identidades nacionais ainda estão presentes, apesar do discurso contrário, é esse trecho de uma mensagem enviada à lista HISPANIA:

Exemplo 3:

É inquietante que em listas de discussão onde há intercâmbio entre latino-americanos e espanhóis, falta apenas uma faísca para que se acendam os nacionalismos.

Neste caso, nota-se o espanto de quem enviou a mensagem a respeito de como estavam sendo conduzidos os turnos de intervenções entre os listeiros das distintas nacionalidades. Apesar de ser um caso extremo, a perplexidade a respeito da manutenção e defesa do “seu”, do “local”, é interpretada pelo listeiro como algo impossível em tempos de “desterritorialização”. As inúmeras mensagens em prol de uma língua neutra também demonstram a necessidade incessante de uma nova forma de colonização, realizada amplamente através dos meios eletrônicos e em especial, através da Internet. Também são comuns em listas de discussão a reprodução de notícias que fazem prognósticos a respeito

do futuro do espanhol como um idioma que dentro de alguns anos pode vir a substituir o inglês como primeira língua internacional.

A seguir, uma breve descrição das três listas escolhidas para análise neste trabalho:

a) HISPANIA: entre as três listas, é a que apresenta a temática mais vasta, já que se destina ao tema da língua espanhola em geral, enquanto as outras duas têm um enfoque mais específico. Para Maestre (2001, [on-line]), o fato de abarcar uma multiplicidade de interesses sobre a língua, possibilita que “se produza um interessante cruzamento de intervenções”, sem nunca perder “o rumo temático”. Fundada em 1999, é, entre as três listas investigadas, a que apresenta maior número de intervenções e fluxo de informação, ainda que com um menor número de listeiros, comparando-a com as duas listas seguintes (total de 268 listeiros⁵³).

a) FORMESPA: é uma lista sobre a formação de professores de espanhol como língua estrangeira e foi criada em 1999 pela *Consejería de Educación de España en los Países Bajos*. É uma lista em que abundam informações sobre congressos, cursos, *links* e reprodução de notícias. Não há, na lista FORMESPA, a incidência de intervenções polêmicas por parte dos listeiros, como ocorre com a lista HISPANIA. Na maioria das vezes, quando os listeiros intervêm, predominam quase que exclusivamente perguntas de ordem gramatical ou dúvidas no âmbito lexical. Total de listeiros: 622.

b) ELEBrasil: as primeiras mensagens enviadas a essa lista datam de janeiro de 2003. É uma lista moderada pela *Consejería de Educación y Ciencia de España en Brasil* e tem como objetivos: servir de ferramenta de comunicação para todos os profissionais de espanhol como língua estrangeira no Brasil; oferecer assessoramento da *Consejería de Educación y Ciencia* no Brasil no *campo da formação de professores*; divulgar as atividades (cursos, seminários, e tc.) que organiza ou em que participa a *Consejería de Educación* e outras instituições de interesse dos listeiros; divulgar publicações, trabalhos, artigos, materiais, etc., relacionados com a formação de professores de E/LE,

⁵³ O número de listeiros aqui apresentado em todas as listas refere-se a data de 15/03/04, quando solicitei ao servidor, através de comandos automáticos, o número de participantes de cada lista e em que países residiam.

o ensino-aprendizagem de E/LE e com a *língua e cultura espanholas* (mensagem enviada pelo moderador a todos os listeiros, em 06/02/03, 12:55:06, [*grifos meus*]). Total de listeiros: 670.

9 DESATANDO O NÓ

Uma prática de pesquisa é um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar; uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle; uma maneira de fazer amigas/os e cultivar inimigas/os; de merecer ter tal vontade de verdade e não outra(s); de nos enfrentar com aqueles procedimentos de saber e com tais mecanismos de poder; de estarmos inseridas/os em particulares processos de subjetivação e individualização. Portanto, uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida. A ‘escolha’ de uma prática de pesquisa, entre outras, diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivadas/os, como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder. Por isso, não escolhemos, de um artesanal de métodos, aquele que melhor nos atende, mas somos ‘escolhidas/os’ (e esta expressão tem, na maioria das vezes, um sabor amargo) pelo que foi historicamente possível de ser enunciado; que para nós adquiriu sentidos; e que também nos significou, nos subjetivou, nos (as) sujeitou (CORAZZA, 2002, p. 124).

9.1. Princípios gerais

A opção por esse ou aquele aporte metodológico pode significar para qualquer pesquisador o momento de maior tensão na tessitura do objeto científico (pelo menos para mim o é). Talvez o seja porque por intermédio de nossas opções metodológicas nos posicionamos como sujeitos, marcando, de certa forma, o que nos identifica e o que nos alterna. Dito isso, procuro marcas de identificação que me movimentam enquanto pesquisadora. A seguir, descrevo essas marcas, apoiando-me em Silva (2003), Morin (1999), Galán R. & Montero M. (2002) e Spink *et al.* (1999, 2001, 2004):

- O investigador é um “narrador do vivido”, um “pesquisador de imaginários”, sendo esse um anarquista epistemológico, “sem lealdade para com nenhum programa, teoria ou doutrina” (SILVA, 2003, p. 87);
- A pesquisa, para mim, é vista como uma “narrativa intelectual”, levando em conta que “não existem personagens/imaginários planos ou transparentes” (op.cit., p. 93), inclusive a própria narradora (pesquisadora) não é neutra;
- Os integrantes das listas, entre eles a pesquisadora, são na realidade atores/personagens sociais, pessoas ativas no processo de produção de sentidos através de seus imaginários, manifestados pela linguagem (práticas discursivas), no caso desta investigação, formalizada através das mensagens veiculadas;

- A linguagem é vista como construção social, não como representação. A língua produz imaginários que AGEM na sociedade, não os representa abstratamente;
- A própria ciência é uma narrativa, um imaginário, sendo apenas uma das possibilidades de mostrar o vivido, importante, porém não única ou verdadeira: “a idealização de uma ciência despersonalizada e à margem da pressão de forças sociais, políticas e econômicas é só um mito” (GALÁN R. & MONTERO. M., 2002, P. 34);
- O narrador do vivido precisa compreender o passado para visualizar os sentidos produzidos atualmente (imaginários), partindo do pressuposto que esses são vistos de forma “natural”, quando na realidade são construídos socialmente (naturalizados);
- A situação narrativa segue três percursos: estranhamento, *entranhamento* e retorno a si mesmo:

Um narrador externo – estranhado na origem – narra desde dentro vivências das quais participa, o mais que puder, e observa sistematicamente. Portador de um estranhamento inicial, esse narrador externo passa pelo entranhamento quando se dilui no imaginário investigado, antes de retornar a si mesmo, deixando as suas marcas no outro e trazendo deste um patrimônio de dados e percepções. É dessa dialógica estranhamento/entranhamento que surge a possibilidade da descrição de um fenômeno compreensivamente, ou seja, por um observador/ator [...] (SILVA, 2003, p. 84) [*Grifo do autor*].

Ao percorrer essas três etapas, selecionei, portanto, em três listas de discussão da Internet (FORMESPA, ELEBrasil e HISPANIA) aquelas mensagens a respeito da língua espanhola que podem ser categorizadas/analizadas conforme critérios de unidade/dispersão⁵⁴ sobre esse idioma na atualidade.

9.2 O *corpus* da pesquisa

O *corpus* da pesquisa é composto por materiais de arquivo, ou seja, por textos produzidos em um determinado momento particular para circular na sociedade a fim de atingir um propósito (podendo esse propósito estar implícito ou explícito), ao contrário de um *corpus* experimental, produzido para atender os objetivos de uma determinada pesquisa (cf.

⁵⁴ Unidade/dispersão são partes constitutivas de qualquer prática discursiva.

SERRANI, 1997). Como já mencionei, o *corpus* foi retirado de três listas de discussão da Internet (HISPANIA, FORMESPA, ELEBrasil), de âmbito internacional (pois participam listeiros residentes em diversos países), que tratam a respeito da língua espanhola, seja de forma abrangente, seja enfocando aspectos pertinentes a temas educativos (para ensino de língua materna e estrangeira).

Optei por selecionar mensagens enviadas a essas listas entre os anos de 1999 (na lista FORMESPA a partir de setembro daquele ano e na HISPANIA, a partir de abril, com exceção da lista ELEBrasil, fundada em 2003) e o mês de março de 2004. Os arquivos contendo as mensagens das listas podem ser acessados através do endereço eletrônico <www.rediris.es>, que abriga inúmeros serviços acadêmicos em ambiente informatizado, entre eles, listas de discussão (desde que as pessoas se tornem listeiros).

A RedIRIS, responsável por esse *site*, é uma rede acadêmica de investigação fundada a partir do Plano de Investigação e Desenvolvimento, respaldado pelo governo espanhol a partir de 1988. Primeiramente surgiu a IRIS (sigla advinda de Interconexão de Recursos Informáticos) e posteriormente a RedIRIS. A RedIRIS abriga em seu servidor listas de discussão sobre vários temas, entre eles, algumas listas a respeito da língua espanhola.

O fato de ser um projeto do governo espanhol, não restringe os serviços da REDIris ao universo daquele país, pois várias listas que ali hospedam seus arquivos são moderadas por pessoas residentes em qualquer país, embora normalmente para as listas de língua ou ensino de E/LE os moderadores sejam funcionários das *Consejerías de Educación* das Embaixadas da Espanha em países em que o espanhol é ensinado como língua estrangeira, como é o caso do Brasil (onde é moderada a lista ELEBrasil) e a Holanda (onde é moderada a lista FORMESPA).

A partir daquilo que chamo de “*corpus recortado*” selecionei aquelas mensagens e notícias de jornais reproduzidas no interior das listas pelo moderador que abarcassem o objetivo geral da pesquisa, o qual se propõe a focar discussões sobre a diversidade interna da língua espanhola e a relação dessa língua com outras. Optei por identificar cada

mensagem através da data de envio e hora, não me referindo a nenhum listeiro por nomes ou pseudônimos, pois interessa os diversos sentidos produzidos por cada mensagem, não os sujeitos empíricos que as escreveram.

Enfatizo nas análises aqueles temas que geraram maior repercussão entre os listeiros⁵⁵, despertando um maior fluxo de respostas e elementos que favorecessem a aparição de imaginários conflitantes, apesar da relevância de outras mensagens pertinentes ao tema da pesquisa, porém, por terem sido silenciadas (não gerando nenhuma intervenção), foram descartadas da análise. Também descartei as notícias de jornais reproduzidas no interior da lista que não geraram reação de concordância ou discordância ao tópico tratado (por isso, praticamente estão ausentes das análises as mensagens da lista FORMESPA).

9.3 Estratégias de análise

Os mecanismos de análise foram surgindo ao longo do desenvolvimento do trabalho, sem determinações *a priori* de como seria sistematizada a “narrativa”. Isso significa que cada mensagem selecionada do “*corpus recortado*”, cada excerto, cada movimento de *estranhamento*, *entranhamento* e *retorno a mim mesma* me conduziram a estratégias diferenciadas, apoiando-me e adaptando-me a algumas explicitadas por Spink *et al* (1999, 2001, 2004). Descrevo-as e explico-as a seguir:

Lanço mão do conceito de *repertórios interpretativos* para sistematizar e sintetizar os efeitos de sentido oriundos no interior das mensagens, sendo esses conceitualizados como um “conjunto de termos, lugares-comuns e figuras de linguagem utilizados para falar de um fenômeno específico” (SPINK, 2001, [on-line]). Menegon (1999, p. 230) afirma que essa forma de análise “permite maior visualização do processo analítico”, além de que “fornece subsídios para a interpretação e facilita o desenvolvimento dos passos subseqüentes”.

⁵⁵ É válido lembrar que, apesar de centenas de listeiros terem acesso às mensagens, um número reduzido participa ativamente, já que a grande maioria se caracteriza como assinante passivo.

Uma das estratégias utilizadas é a construção de *mapas de associação de idéias*. A organização desses mapas não segue uma estruturação fixa. São antes construções idealizadas pelo pesquisador iniciadas pela escolha de categorias gerais e a introdução de qualificadores ou referências de investimento afetivo representado nas mensagens principalmente pela aparição de figuras de linguagem. Nos mapas, busca-se preservar a seqüência das falas (embora em mensagens muito extensas opte por exposições paralelas das categorias, como por exemplo, no mapa de associação de idéias nº 03). Outra característica dos mapas é que o conteúdo é exposto tal qual é escrito pelo listeiro, não havendo adaptações para fins de sintetização por parte do pesquisador.

Também introduzo nas análises, em algumas ocasiões, *árvores de associações de idéias*. Essas são estratégias que ajudam a compreender os argumentos utilizados pelos listeiros, através da retirada de passagens específicas do material disponível, não os reproduzindo fielmente, caracterizando-as como uma estratégia sintética que, no caso desta pesquisa, pode englobar tanto uma quanto mais mensagens disponíveis no “*corpus recortado*”.

Uma outra estratégia é a construção de *linhas narrativas*. Essas servem para “esquematizar os conteúdos das histórias utilizadas como ilustração e/ou posicionamentos identitários” (LIMA & SPINK, 1999, p. 117). Opto pelas linhas narrativas em situações em que uma mensagem gera um grande número de intervenções por parte de outros listeiros e através do contraste entre essas intervenções consegue-se visualizar diferentes posicionamentos identitários.

Em cada linha narrativa resumo seis mensagens com as palavras dos próprios listeiros (escolhendo entre todo o conteúdo de cada mensagem o que é mais significativo). Essas seis mensagens são verticalmente dispostas por seis colunas. Por sua vez, cada coluna divide-se em três partes: uma destinada a apresentar as designações e associações feitas pelos listeiros referente ao tema em discussão; a outra, demonstrando quês conotações afetivas são produzidas por cada listeiro sobre a temática e, a terceira, informando a data e a hora de envio de cada mensagem.

Por vezes opto pela construção de *quadros-resumo* e pela *reprodução de excertos* retirados na íntegra ou com pequenos recortes de mensagens disponíveis no “*corpus recortado*”. Uso, em algumas mensagens, o recurso do **negrito** com o objetivo de suscitar a produção de sentidos possíveis para o conteúdo de determinado excerto. Falo em “possibilidade”, justamente porque como narradora/personagem que sou, narro a mim mesma, estou “mergulhada” intersubjetivamente nesse ambiente interativo que são as listas de discussão sobre a língua espanhola. Por isso, em minha análise, o meu “olhar” está marcado, historicamente articulado pela minha estreita presença nessa narrativa tão virtual quanto real.

10 O ÁPICE DA NARRATIVA

Alguns se regozijam ao ver superada assim a maldição de Babel. Outros se perguntam sobre o poder de “enceguecimento” provocado por esse encobrimento da diferença (REVUZ, 2002, p. 228).

Língua Imaginária x Língua Fluida: práticas discursivas em confronto

Procuro articular o uso dado aos repertórios interpretativos mobilizados em torno dos conceitos de “língua imaginária” e de “língua fluida” já expostos nos capítulos anteriores e, a partir dessa esquematização geral, partirei para exemplificá-los através de discussões específicas.

Língua Imaginária	Língua Fluida	
LENGUAJE/IDIOMA/ESPAÑOL NEUTRO – LENGUAJE/ESPAÑOL/IDIOMA/LENGUA ESTÁNDAR – UNIVERSALISMO – LENGUA ÚNICA – “BUEN GUSTO EN EL USO DE LA LENGUA” – NORMA/NORMALIZACIÓN – “LENGUA DE COMUNICACIÓN UNIVERSAL” – HOMOGENEIZAR – IDIOMA NACIONAL/INTERNACIONAL – “FOMENTAR LA UNIDAD DE LA LENGUA” – LENGUA COMÚN - “PUREZA DEL IDIOMA” – IDIOMA DE CERVANTES – LENGUA OFICIAL – ESPAÑOL GENERAL – ESPAÑOL BÁSICO- NORMA HISPÁNICA – BUEN ESPAÑOL – NORMA PANHISPÁNICA - HERRAMIENTA DE COHESIÓN – “ESPAÑOL/USO CORRECTO” – “LIMPIA, FIJA Y DE ESPLENDOR” - IDIOMA MUNDIAL - IDIOMA DE TODOS – NORMA CULTA – “FONDO COMÚN” – “CASTELLANO MODÉLICO” - CONVERGENCIA LINGÜÍSTICA – “CARÁTER AGLUTINANTE” – LENGUA GLOBAL – GRAMÁTICA NORMATIVA- “NUESTRA LENGUA COMÚN” - LENGUA FRANCA – “IDIOMA ESPAÑOL – “LENGUA UNIVERSAL DE CULTURA Y PROFUNDAMENTE RICA” – “ESPAÑOL IDEAL” - “HABLA GENERAL” .	VARIEDADES LINGÜÍSTICAS – VARIANTES LINGÜÍSTICAS - FORMA DE HABLAR DE RÍO DE LA PLATA – ESPAÑOL DE ESPAÑA/PENINSULAR – CASTELLANO DE ESPAÑA - “FORMA COLOQUIAL O VULGAR DEL USO DE LA LENGUA” –“VARIEDAD HISPANOAMERICANA” – DESPRESTIGIO – DIVERSIDAD – SPANGLISH/ANGLICISMOS –HABLA REGIONAL - “PROBLEMA DEL BILINGÜÍSMO” – LUNFARDO (“LENGUAJE DE LA CRISIS”) – ARGENTINISMOS – DIALECTOS- ACENTOS – SEFARDÍ (“VARIEDAD PERIFÉRICA DEL ESPAÑOL”) – EXTRANJERISMOS – CASTELLANO DE HISPANOAMÉRICA –“VULGARIDAD IDIOMÁTICA” – AMERICANISMOS – IDIOMA MÚLTIPLE – MEXICANISMOS – CATALANISMOS – ARGOT – LOCALISMOS – EL HABLA ANDALUZA – CASTELLANO “VULGAR” - REGIONALISMOS –ESPAÑOLISMOS – “ESPAÑOL DE LATINOAMÉRICA” – “LO MAL QUE HABLAMOS” – DIFERENCIAS LINGÜÍSTICAS – “ESPAÑOL AMERICANO”- ARABISMOS - GITANISMOS	R E P E R T Ó R I O S

Quadro 01 – Repertórios interpretativos para “língua fluida” e “língua imaginária”

Construí esse quadro (Quadro 01) com o objetivo de elaborar uma estratégia sintética de análise que me possibilitasse visualizar, entre todo o *corpus recortado*, que conceitos se moviam na direção da afirmação simbólica (pelas práticas discursivas retiradas do *corpus*) da existência de uma “língua imaginária” e, por outro lado, daquelas que reconhecem, embora não efetivamente concordem, como se vê através de alguns repertórios como “crisis”, “vulgar”, “problema”, com a existência de uma “língua fluida” .

Os repertórios relativos ao conceito de “língua imaginária” podem indicar uma congruência de sinonímias dispostas em diversos momentos das práticas discursivas efetuadas ao longo dos debates das listas de discussão analisadas (“habla general”, “fondo común”, “lengua única”, etc.). Porém, latente está na mobilização desses repertórios a presença do “caráter aglutinante” manifestado nas designações elencadas, causando um efeito de “unicidade” em relação à língua, sendo essa justificada nas discussões de formas variadas, trazendo à tona imaginários que embora não-coincidentes, acabem sendo complementares entre si, como por exemplo, o de que só o que a RAE decreta como “aceitável” faz efetivamente parte da língua ou que a “defesa” da língua como “una” deve ser “uma atitude natural de todo falante”, pois essa unidade garante o “esplendor” de uma “língua standard”, que se pretende “global”.

Os efeitos expansionistas, desde o princípio, trazem como consequência o contato dessa língua que se pretende “homogênea” com outras formas de apropriação do idioma, gerando assim, o crescimento dos “ismos” (argentinismos, catalanismos, localismos, anglicismos, etc.) no quadro de repertórios da “língua fluida”, vistos como um “problema” por alguns ou como um direito legítimo por outros.

Na emergência desses “ismos”, as forças normalizadoras encarregadas de reforçar a “língua imaginária” são ora fortalecidas (através de discursos em defesa da “pureza” do idioma e da importância de manter a sua “coesão”), ora combatidas (através de manifestos de indignação contra os efeitos normalizadores), podendo surgir também, nessa teia de inter-relações, posições neutralizadoras que, ao não problematizar, tentam capturar o

‘todo’, dando oportunidade de emergir um outro imaginário, denominado recentemente de “panhispánico⁵⁶”.

10.1. ¿Los de acá o los del otro lado del charco? Imaginários movediços

10.1.1 ¿Nosotros, los americanos, somos humanos?

Algumas semanas após a sua fundação (em abril de 1999), surgiu na lista HISPANIA uma discussão a respeito da inserção de vocábulos americanos no dicionário da RAE (pertinência das explicações de uso de determinados vocábulos e/ou sua presença nessa ou naquela zona, etc.). A partir dessa, uma série de mensagens referentes à variação lexical foram enviadas ao servidor, inclusive, a de um listeiro que copiou uma mensagem que havia sido produzida em uma outra lista (de tradução) a respeito do tema, proporcionando assim o aumento de comentários sobre o tópico.

Reproduzo um recorte realizado no fio do debate através da elaboração de um mapa de associação de idéias (Mapa 1) a respeito do tema da variação lingüística que abarca o universo da língua espanhola em diversos países (mensagem enviada em 06/05/1999, 14:48:53).

Por esse primeiro recorte já é possível depreender que a língua imaginária, tão carregada de designações “generalizantes”, é capaz de provocar o aparecimento de reações adversas, pois no momento em que a listeira se posiciona como “de latinoamérica” já está situando seu contraponto ao imaginário de que “tudo é comum a todos” e de que não há conflito em relação à diversidade.

Através do uso de qualificadores, a listeira manifesta a sua insatisfação em relação ao modo como os vocábulos hispano-americanos são tratados nos dicionários elaborados na Espanha, que não só são exportados para os países onde o espanhol é língua materna, mas também onde é ensinado como língua estrangeira.

⁵⁶ Classifico esse como pertencente também à “língua imaginária”, pois a apreensão do “todo”, além de sempre parcial, manifesta-se mais como uma intenção estratégica (das editoras, dos institutos, da RAE) do que uma prática.

OBJETO (mensagem desencadeadora)	Associações	Explicações das associações	Qualificadores
<p>¿Qué valoración tenéis de los diccionarios hechos en España? (06/05/1999, 12:37:28) – enviada por um listeiro espanhol.</p>	<p>Siendo como soy de latinoamérica, el primer diccionario que agarro es el Larousse,</p> <p>Los diccionarios españoles nunca fueron muy generosos al recoger las voces regionales hispanoamericanas,</p>	<p>No se inclina tanto por ‘espanyolismos’ (sic), sino que nos trata...</p>	<p>Que como buen francés,</p> <p>...como si también fuésemos seres humanos (...).</p> <p>No sé si por considerarlas inferiores o innecesarias. A ver, quién me pelea?</p>

Mapa 01: De *Latinoamérica*

A título de exemplificação do problema levantado pela listeira, busquei em dois dicionários elaborados na Espanha nos últimos anos e destinados ao público brasileiro, como é feita a transcrição fonética correspondente ao grafema “LL”⁵⁷. No primeiro, editado pela Espasa-Calpe (2001), a única transcrição aludida trás a representação fonética através do som [ʎ], o que também ocorre com o dicionário *Señas* (2000), elaborado sob a responsabilidade da *Universidad de Alcalá de Henares* (Espanha). Não haveria problema nessa informação se os estudos sociolingüísticos não indicassem a existência do fenômeno do “yeísmo”⁵⁸ como predominante nas oito zonas geoletais (três em território espanhol e cinco na América) sintetizadas por Moreno Fernández (2000) com base em estudos

⁵⁷ Escolhi esse exemplo pois retrata bem a exclusão de um uso generalizado não só na América, mas também na própria Espanha e desconsiderado pelos dicionários, o que contribui para manter o estudante estrangeiro do idioma afastado da “língua fluida” e imerso na “língua imaginária”.

⁵⁸ Penny (1991, p. 93) considera o “yeísmo” como a perda de oposição entre dois fonemas: o /ʎ/ (fonema palatal lateral) e o /j/ (fonema central palatal fricativo), favorecendo o aparecimento do segundo, resultando que palavras como “pollo” e “poyo” sejam pronunciadas da mesma forma.

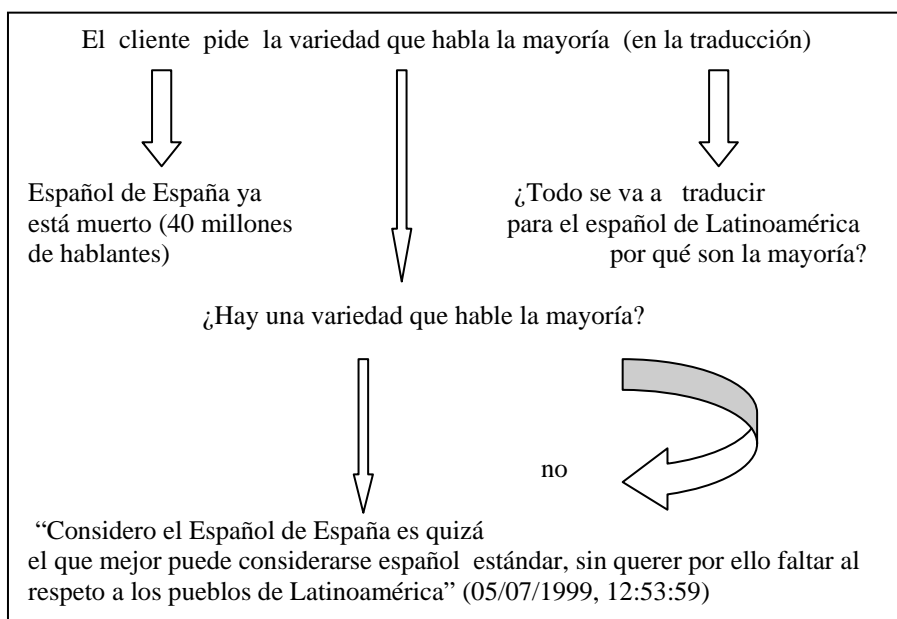
preliminares a respeito do tema. A seguir (Quadro 02), um quadro resumido da extensão do “yeísmo”, de acordo com esse autor:

1. Espanhol castelhano	Ocorre o “yeísmo”. O autor registra que a distinção entre [ʎ] (representado pelo grafema “ll”) e [j] (representado pelo grafema “y”) está presente <i>apenas</i> nas gerações mais antigas e em zonas rurais.
2. Espanhol de Andaluzia	Ocorre o “yeísmo”
3. Espanhol de Canárias	Ocorre o “yeísmo”
4. Espanhol do Caribe	Ocorre o “yeísmo”
5. Espanhol do México e América Central	Ocorre o “yeísmo”
6. Espanhol dos Andes	Ocorre o “yeísmo”, porém existem zonas de distinção entre [ʎ] e [j] na parte ocidental.
7. Espanhol do Rio da Prata e o Chaco.	Ocorre “yeísmo” com “rehilamiento” [ʎ] (fortalecimento) e com ensurdecimento [j] (Buenos Aires e Montevideú), porém existem zonas de distinção no Paraguai.
8. Espanhol do Chile	Ocorre “yeísmo”

Quadro 02 - O “yeísmo” no mundo hispânico

Voltando às discussões da lista, a listeira “provocadora” não encontrou, naquele momento, eco em seu posicionamento, porém, o tema voltou à tona quando um outro listeiro enviou uma mensagem intitulada “Español de España”, que, segundo ele, havia sido escrita por alguém numa lista de tradução e era considerada pertinente à lista HISPANIA. Para representar essa mensagem (confusa pela inserção de falas de outros listeiros que não podem ser recuperadas por não fazerem parte dos arquivos da lista HISPANIA), resolvi elaborar uma árvore de associações (Árvore 01).

Com essa mensagem, gerou-se um encadeamento de reações que trouxeram à baila manifestações dos imaginários de listeiros interessados no tema, principalmente da listeira que deu origem ao mapa de associação 01, que pode desenvolver o assunto antes silenciado pelos demais. Demonstrarei, resumidamente, através da linha narrativa 01, como se desencadearam as práticas discursivas relativas ao tema.



Árvore de associações 01 - ¿Español de España?

Designações e associações					
1	2	3	4	5	6
La imposición del estándar refuerza las idiosincrasias	El estándar es la posibilidad de entenderse millones de personas sin consultar un diccionario	Si los hispanoamericanos proponen su “variante” como estándar , estarán en franca minoría .	El castellano es el español de Castilla, pero el español es mucho más amplio, que tiene más ‘ variantes ’, que se habla en lugares próximos y lejanos a Castilla.	No hay un estándar. La opinión de los diccionarios es sólo eso: opinión de os diccionarios, por muy respetables que sean.	Tenemos una gramática normativa que nos “describe nuestra lengua” de una forma estándar . Si los estudiantes adquieren ese “español de los diccionarios” van a ser capaces de defenderse en cualquier sitio.
Conotação afetiva					
Lo peor que pueden hacer los españoles es tratar de forzar el suyo. Los colonialismos son viejos y no muy amados. A mí me molesta que me enchufen el “vosotros”.	Es inquietante que en listas donde hay intercambio entre latinoamericanos y españoles sólo falta una chispa para que se enciendan los nacionalismos. El estándar no es una muestra de colonialismo, sino de eficacia comunicativa.	Hasta hay estadounidenses que, sin tener ni idea de español, deciden que el de México es el Latin American Spanish Estándar y se quedan más anchos que largos. Anécdotas no sobran para demostrar cualquier cosa.	No tiene ningún sentido pensar que en Argentina van a hablar igual que en Salamanca, ni falta que hace. Lengua como medio de comunicación no significa homogeneización cultural, social, política y económica.	Los lectores pueden diferir. ¿o no? ¿Está prohibido? (con relación a lo que dicen los diccionarios)	Yo sí que creo que hay una lengua estándar. No creo que por ello haga falta discutir la gran variedad dialectal que tenemos en nuestra lengua.
Data e hora da mensagem					
05/07/99 – 4:53 AM / 16:07:35	05/07/99 - 19:13:16	06/07/99 - 00:40:04	06/07/99 - 09:28:32	06/07/99 – 15:35:06	07/07/99 – 00:39:19

Linha narrativa 01 - ¿Hay un estándar?

Através dessa linha narrativa construída a partir de seis mensagens enviadas à lista para contrapor à mensagem representada anteriormente na árvore de associações (Árvore 01), já se vê a relação de não-harmonia entre a temática da diversidade interna do idioma. Ainda que representadas de forma resumida, fica claro que aparecem mensagens que se movem em torno da produção de argumentos favoráveis à “estandarização” (2 e 6), vendo esse fenômeno como positivo; em contrapartida, nas mensagens 1, 4 e 5, essa é tratada negativamente. Assim, é possível sintetizar a primeira reação da seguinte forma: (ESTANDARIZAÇÃO -> comunicação, globalização, unificação). Já a segunda posso sintetizá-la assim: (ESTANDARIZAÇÃO -> colonização, imposição, homogeneização).

Além desses dois movimentos, aparece na mensagem 3 um elemento intensificador do “conflito”, pois além da defesa de um modelo standard, argumenta-se preconceituosa e ironicamente contra que esse seja baseado em alguma das variedades hispano-americanas, reforçando o que foi dito na mensagem representada na árvore de associações (em que o listeiro é favorável à utilização do “Espanhol da Espanha” como melhor opção no processo de padronização da língua).

O conceito de standard veiculado nas mensagens 2 e 6 não coincide com os seus propósitos (“eficácia comunicativa” e “defender-se em qualquer lugar”), pois a língua standard (ou padrão) nada mais é do que uma das variedades de uma língua “considerada pelos falantes como a mais apropriada nos contextos formais e educacionais” (TRASK, 2004, 174), em que se leva em conta a língua utilizada nos meios sociais de prestígio. Ao acreditar que o domínio da língua padrão elimina as barreiras comunicativas, se está produzindo uma concepção no mínimo reducionista (e imaginária) de como se realiza a linguagem.

A mensagem 6 também veicula um equívoco ao tratar a gramática normativa como descritiva. A tradição gramatical normativa das línguas vivas remonta aos séculos XVI e XVII, e foi criada com um objetivo claramente prescritivo, determinando o que é “correto” e o que é “incorreto” na língua, independente da extensão do uso (cf. MENDONÇA, 2001

e PADLEY, 2001). Já a descrição surgiu com o advento da Lingüística no início do século XX, através de uma postura dita “científica” baseada nos princípios do empirismo (dados verificados pela observação) e da objetividade⁵⁹, pois “não especula nem faz afirmações sobre como a língua deveria ser” (PETTER, 2002, p.21).

A confusão entre gramática normativa e descritiva não reflete uma atitude isolada do listeiro, pois Luis (1998) recorda que o acadêmico Rafael Lapesa, em 1956, no *Congreso de Academias de la Lengua Española*, tenta conciliar, contraditoriamente, os dois elementos: “o que se exige...é uma gramática que seja ao mesmo tempo científica e prática, descritiva e normativa, que, atenta a registrar e compreender o funcionamento da língua falada e escrita, seja guardiã contra as *incorreções e vulgarismos*” (LAPESA apud LUIS, 1998, p. 44) [*grifos meus*⁶⁰].

As mensagens 3 e 4 carregam um outro equívoco conceitual, pois nelas aparece o termo “variante” onde deveria aparecer “variedade”. Barrios (2002) já alerta para esse tipo de confusão, feita inclusive por pesquisadores da área em relação aos dois termos. Uma variante é uma alternativa pertencente a um determinado sub-sistema da língua em relação a uma outra possibilidade de uso equivalente dentro desse mesmo sub-sistema (por exemplo, o uso aspirado ou apagado do /s/ em final de sílaba). Já uma variedade é um composto de uma soma de variantes (que podem ou não estar presentes em mais de uma variedade). A variedade andaluz, por exemplo, pode abarcar variantes fonéticas como o “yeísmo”, o “seseo”, a aspiração e o apagamento do /s/, entre outros fenômenos que caracterizarão essa variedade regional, porém não necessariamente exclusivos a ela.

⁵⁹ Apesar da descrição seguir parâmetros “científicos”, ela não é neutra, pois a própria eleição de que subsistemas serão descritos (fonético e fonológico, morfofonêmico, sintático, semântico, etc.), sob a luz de quê teoria e quem serão os informantes (escolarizados ou não; residentes nas zonas urbanas ou não; dessa ou daquela região, etc.), compromete ideologicamente a análise, o que não a invalida, principalmente se os analistas assumirem que a língua é afetada por elementos extra-lingüísticos determinantes, principalmente de ordem geopolítica, por exemplo (cf. RAJAGOPALAN, 2002).

⁶⁰ Penso ser oportuno lembrar que o caráter normativo da RAE exerce forte influência até hoje nos países em que o espanhol é língua materna, como expõe Moreno Fernández (2000, p. 74): “cada vez é maior a aura e a autoridade reconhecida à Real Academia Española”, justamente porque ela serve de elemento determinante para aqueles que acreditam nas “vantagens” de uma língua standard (leia-se imaginária).

Em mensagem posterior as resumidas na linha narrativa 01, um listeiro denomina de “ideológicos” os argumentos que manifestam contrariedade à existência de um “standard” (07/07/1999, 18:26:57), classificando-os de “elementares”, “próprios de escola primária” (como se o seu pensamento também não fosse ideológico!). Além disso, comemora o fato de a tecnologia “pressionar” em favor da existência do standard, deixando claro nessa relação um critério exclusivamente econômico: “la tecnología está en manos de los que tienen dinero y recursos”, e assim, para ele, a região com maior poder econômico sobressairá às demais lingüisticamente, impondo a sua forma como standard.

Já em outra mensagem (09/07/1999, 02:20:31), enviada por uma listeira que trabalha com o ensino do espanhol como língua estrangeira na Grécia, aparece novamente a idéia de preferência de que variedade serve para impor-se como standard. Ela descreve que, em Atenas, onde mora, entre os professores não-nativos de espanhol, classificados na mensagem como “bastante improvisados” domina o imaginário de que “el verdadero español, el sublime, el correcto es el de Madrid”.

Esse não pode ser considerado um posicionamento isolado, já que coincide com resultados de pesquisas em torno do ensino de E/LE no Brasil, tais como a dissertação de mestrado de Bugel (1998), em que professores de escolas de idiomas identificam a língua standard com o castelhano peninsular; a pesquisa de Daher & Sant’Anna (1998), realizada com professores de espanhol no ensino superior em que “as manifestações da cultura espanhola aparecem num nível hierárquico superior às da América Hispânica” (op. cit., p. 110) e a minha pesquisa (2004) com professores de espanhol no ensino fundamental e alunos da licenciatura em Letras, em que a opção pela variedade peninsular aparece baseada em critérios totalmente subjetivos, preconceituosos e até equivocados a respeito do sistema lingüístico.

Outro tema levantado em uma das mensagens exemplificadas na linha narrativa (mensagem 4) e abordado em outras ocasiões é a coincidência entre as denominações “castelhano” e “espanhol”. Para a listeira da mensagem 4, o castelhano se resume ao dialeto da língua espanhola utilizado em Castilha (região responsável pela expansão dessa

língua dentro e fora da Espanha), enquanto se pode chamar de espanhol a língua que abarca uma infinidade de dialetos (entre eles, o castelhano). Aparentemente essa informação não seria pertinente se a noção de standard não tivesse, para muitos, uma relação de sinonímia com a variedade de Castilha, proporcionando assim o surgimento de um conflito por parte dos falantes nativos que não vêem essa variedade como representante legítima da “sua” língua, como se pode ver no excerto a seguir, retirado de uma mensagem enviada em 07/08/1999 (02:44:44):

Excerto 1: (*Veo el*) Español como lengua que hablamos un buen montón de pueblos del mundo, con sus múltiples y sabrosas variedades, muchas de ellas alejadas del dialecto original: el castellano. En esto soy un poco más militante, por varias razones: 1 – Soy andaluz (ceceante de nacimiento, reconvertido a “enorme lío-mental” por mor de la “corrección lingüística”), bastante harto de escuchar lo mal que hablamos (aunque lo gracioso que somos). 2 – El castellano (como norma lingüística) es, muchas veces, una rémora para una “normalización y estandarización democráticas” de todo el dominio en todos los niveles. Ejemplo: no se puede afirmar hoy, sin sonrojarse, que el español tiene un sistema fonológico de 24 fonemas, cuando sólo un diez por ciento de sus hablantes los realizan todos y la gran mayoría sólo 22 (aunque los otros dos estén presentes en la escritura) [...].

Nessa mensagem o listeiro expressa claramente o ressentimento em relação ao tratamento dado a sua variedade, o andaluz, e o esforço para se enquadrar dentro das normas de correção (“lío-mental”), pois o fato de ser “ceceante⁶¹” não é visto com bons olhos pelos defensores do “bom uso da língua”, que o consideram como um fenômeno “vulgar”, típico de setores de “baixa cultura”, apesar de seu uso ser registrado já no século XV, sob a hipótese de que tenha surgido como conseqüência da influência moçárabe e árabe na região, conforme informa Penny (1991). O que hoje é considerado como um uso “vulgar⁶²”, durante a colonização espanhola na América, no século XVI, era visto como um modismo prestigiado entre os falantes americanos (cf. PACHECO, 2001).

⁶¹ O “ceceo” é um fenômeno fonológico em que a distinção entre os fonemas /s/ e /θ/ desaparece em favor desse último (cf. GÓMEZ TORREGO, 1999).

⁶² Um uso “vulgar”, para Moreno Fernández (2000, p. 11), é o que rompe “com a norma social institucionalizada, a norma lingüística ou ambas; são usos com frequência *incorretos*, não admitidos como adequados, não consentidos em certos contextos e situações e não aceitos abertamente. Tudo isso não significa que não sejam usados, inclusive por falantes do mais alto status” [*grifo meu*]. Ou seja, por trás dessa definição está manifesto um preconceito incoerente, pois ao mesmo tempo que um uso é condenado, admite-se a sua extensão e não se exclui a possibilidade de sua utilização inclusive pelos falantes “economicamente favorecidos”, que acabam normalmente sendo tomados como modelo no imaginário da “correção/incorreção lingüística”.

A mensagem do excerto 1 é corroborada por outra (07/08/1999, 03:11:46), na qual a listeira afirma que no colégio em que estudou na Argentina ensinavam-lhe “castelhano”, manifestando acordo com essa denominação, já que (*reproduzo suas palavras*): “lo que me enseñaban no tenía mucho que ver con lo que yo hablaba que era el español argentino”.

10.1.2 La cultura... la lengua... ¿da lo mismo?

A presença de temas retratando a tensão entre o “central” e o “periférico” volta a figurar entre as discussões mais representativas (em termos de quantidade de réplicas) quando uma listeira questiona o fato de aparecer entre os objetivos da lista HISPANIA o interesse manifestado pela *cultura espanhola* nos Estados Unidos e na Europa, não mencionando as culturas hispano-americanas (21/03/2000, 12:09:35). A listeira sugere que seja acrescentado como objetivo da lista o interesse por essas últimas.

A primeira resposta a esse e-mail (21/03/2000, 15:20:43) desconsidera a sugestão como necessária, já que para esse listeiro “en lugares como Argentina o Chile no hay nada que enseñar, son parte de la lengua española. Tan español es lo que hablamos en España como lo que hablan en Méjico o Ecuador”. Ao tentar desproblematizar a mensagem anterior, o listeiro além de deslocar o conceito de “cultura” para o de “língua”, está tentando recobrir as evidências do que é negado pelo seu discurso, ou seja, “línguas que são consideradas as mesmas” são na realidade marcadas por “se historicizarem de maneiras totalmente distintas em suas relações com a história de formação dos países” (ORLANDI, 2002, p. 23).

A próxima mensagem (21/03/2000, 16:51:16) tem, entre outros propósitos, o de desfazer o equívoco que deslocou o termo “cultura” em direção à “língua”, além de “provocar” os demais listeiros a respeito de outros temas correlatos que estão presentes nas listas de discussão com um certo grau de circularidade (pois de tempos em tempos ganham espaço entre os debates centrais). Através do próximo mapeamento, busco resumir o desencadeamento das idéias veiculadas nessa mensagem:

Como nomeia	Como describe	Como explica	O que dizem os outros	Como qualifica
<p>el idioma que compartimos tiene dos nombres (...): castellano y español</p> <p>El de todos los países hispanohablantes,</p> <p>El de todos (...)</p> <p>El idioma común, en cuya defensa, calidad y difusión estamos empeñados (...) se llama castellano y también, como sinónimo, español (...)</p>	<p>Que si hoy no existe ningún "idioma argentino", "cubano", etc.</p> <p>Sí existen respectivas culturas nacionales argentina, cubana, española, mexicana, paraguaya, peruana (...)</p>	<p>Aunque no siempre con esa designación y de todos los hispanohablantes (...)</p> <p>Cosa que no siempre fue así (...) el riesgo de la fragmentación continental y aun nacional era cierto en el siglo XIX y hubo quienes lo desearon y alentaron en el siglo XX</p> <p>Aunque no sea la adjudicación nacional ni siquiera continental la única ni necesariamente la mejor que pueda hacerse a lo que entendamos por "cultura" (...)</p>	<p>Como si aquí la atribución fuera lo mismo, "cultura española" (...) como si tuviera un mismo alcance semántico de "idioma español"</p>	<p>Como ustedes saben,</p> <p>Sin darte cuenta, (menciona o nome do listeiro da mensagem anterior), tu desliz o lapsus de decir "idioma español"</p> <p>Nadie se atrevería a discutir, ¿no?</p>

Através de uma mensagem extensa e composta por uma série de comentários, o listeiro (Mapa 02) tenta justificar a mensagem de quem o precedeu classificando como um “lapso” o posicionamento que ali estava exposto (em que se confundia língua com cultura), além disso, assevera-se que esse ocorreu pelo fato de haver duas denominações para a “língua espanhola”. Para ele, apesar de ser denominada no mundo hispânico de formas diferentes, deixa claro que essa é uma língua de “todos”, embora lembre que houve o “risco da fragmentação” no séculos XIX e XX. O listeiro manifesta aqui uma posição que une unidade política (e por quê não, também econômica) à lingüística, situando a fragmentação como indesejada nos dias atuais, em quaisquer âmbitos da sociedade em que ela possa atuar.

Ele reproduz em sua prática um discurso universalizante e, “ao universalizar, pela globalização, suprime-se o real da história” (ORLANDI, 2002, p. 59), ou seja, ele aceita pacificamente (e defende) a existência de várias culturas no universo hispânico, porém, tratando-se de “língua”, repete, por práticas discursivas diferentes (“el de todos”, “el común”, “el que compartimos”, “el de todos los países”), a idéia de que essa não é fragmentada, é única, apesar de receber duas denominações (castelhano ou espanhol). Partindo dessa hipótese, justifica o “lapso” do outro listeiro que por extensão à idéia de que há apenas *um* idioma, também acredite que exista *uma* cultura.

Ao dizer que ninguém se atreve a discordar da “unidade lingüística”, ele está pressupondo que todos os falantes de língua espanhola assumem, nos dias de hoje, a responsabilidade de “defensa, calidad y difusión” necessários a essa unidade. No primeiro caso, a questão da “defesa”, cabe a pergunta: defendê-la de quê? De quem? Ele dá uma pista ao referir-se em determinado momento ao “monolingüismo del idioma dominante mundial” (ou seja, o inglês); em se tratando de “qualidade”, a que ele se refere? Provavelmente ao uso de formas tidas como “vulgares” que devem ser evitadas e, no último caso, o da “difusão”, o fato de a língua espanhola poder exercer um papel de concorrência com o “idioma dominante” (imaginário freqüentemente presente na lista como algo positivo).

Nessa mesma época, são veiculadas na lista algumas mensagens a respeito de vocábulos considerados “palavrões” na Espanha, porém, em vários países da América não o são (e vice-versa), gerando assim o aparecimento de uma série de piadas em torno da variação lexical da língua espanhola, como forma de exemplificação ao tema da diversidade lingüística.

A listeira que havia sugerido a mudança nos objetivos da lista, considerando que deveria ser acrescentado o interesse pelas culturas hispano-americanas, volta a pronunciar-se (23/03/2000, 09:34:43) dizendo que “somos incapaces de leer ‘objetivamente’ porque estamos realmente atravesados por nuestra cultura”. Ao dizer isso, está se referindo ao listeiro que havia posto “cultura española” como a cultura de todos os países que falam espanhol. Para ela, ao ser espanhol, ele não problematiza em torno do tema, já ela acredita que “un hablante de español que no es de España, no entendería que ‘cultura española’ puede referirse a su cultura”. Também, acrescenta que há necessidade de que se discuta o papel do espanhol na América (nos países em que o tem como língua materna), utilizando os seguintes argumentos:

Excerto 2: “(...) porque si bien es ‘su lengua’ hace siglos, una importante cantidad de la población está al margen de ella y eso sucede porque pocos se han tomado el trabajo de consultar con esa población en qué medida le interesa el español y cómo considera que podría incorporarse hablantes de esa lengua. No tengo un discurso de victimización de los americanos por parte de los españoles, nada de eso. La responsabilidad es totalmente latinoamericana a ese respecto. Sin ir más lejos, yo aprendí recién después de los 20 años que lo que me decían en la escuela ‘América Latina es un continente bilingüe (español y portugués)’ no era tan así. Y es una maravilla ! Para el desarrollo cognitivo de los pueblos indígenas, esa posibilidad de bi o plurilingüismo, tan a mano, es una maravilla que habría que poner en práctica”.

Através de seus argumentos, a listeira replicou às mensagens que sucederam a sua reivindicação, pois se os listeiros anteriores manifestam a certeza da “lengua de todos”, ela expõe que há uma quantidade da população dos países que têm o espanhol como língua oficial que estão à margem dessa situação, o que acaba sendo ignorado pelos que defendem “la difusión del idioma”.

A título de exemplo do que expõe a listeira, o artigo de Aronsson & Rindstedt (2002) mostra o paradoxo ideológico em torno da revitalização da língua quechua numa

comunidade indígena denominada *San Antonio*, localizada nos Andes equatoriais. Nessa região, hoje, quase todos os adultos são bilingües em quechua e espanhol; porém, a língua indígena não é corrente quando os pais se dirigem às novas gerações, para que os filhos não sofram problemas na escola, onde são ministradas aulas em espanhol.

O espanhol, para eles, representa o sucesso econômico futuro, enquanto a língua indígena está associada à vida rural e à pobreza. Em contrapartida, esses adultos querem manter as suas tradições e acreditam que quando terminarem a escola ou se casarem, seus filhos falarão em quechua, garantindo assim, a continuidade da sua cultura. Ou seja, com esse exemplo, vê-se que a questão da “língua” não é ponto pacífico, nem que essa língua de “todos”, represente, na prática, um elemento identitário comum.

Hamel (1993, p. 17) cita um caso semelhante ocorrido no México durante o período pós-revolucionário, no qual foram implantadas extensões das escolas rurais nas zonas indígenas, com o objetivo de acabar com “as barreiras lingüísticas, a ignorância e o atraso dos índios”, como se fosse a diversidade lingüística a culpada pelos conflitos e não as diferenças sócio-econômicas, que, por sua vez, não desapareceram em virtude da política lingüística implantada.

10.1.3 *¿Me gusta o no me gusta la norma?*

A próxima discussão com relação ao imaginário da unidade, deu-se em torno da função da RAE como elemento centralizador do que é aceito como pertencente ou não à língua. Um listeiro provoca os demais com a seguinte enunciado (5/10/2000, 17:32:49): “No debemos conformarnos con la falacia de que tal palabra es correcta o incorrecta según la RAE. Además, no es ése el lenguaje empleado por la Real Academia en los últimos años, abandonadas ya sus pretensiones normativas”. Para elucidar os posicionamentos suscitados com essa mensagem, elaboro a seguir uma linha narrativa:

Designações e associações					
1	2	3	4	5	6
Yo soy de los que pienso que la RAE está para “legislar” . (...) En América del Norte ya se está “gestando” a nivel de la calle un habla que en unos años será ininteligible para muchos.	La RAE está para fijar normas que separen el grano de la paja, que distingán el uso correcto (o coherente con la idiosincrasia del idioma) del incorrecto .	Ni la Academia es intocable, ni la lengua depende de nadie más que de sus hablantes (...). Los siglos ponen a tender la colada y los grandes autores planchan la indumentaria que ha de quedar.	La Academia puede ser considerada como nuestro estandarte institucional , la representación oficial de nuestra lengua, sobre todo hacia fuera , aunque dentro, sigamos con nuestros debates.	Hay mucha gente preocupada por la defensa de la RAE , que no la precisa. Hace tiempo que renuncié en mis clases a atosigar a los chicos con ortografías, gramáticas, sintaxis y demás zarandajas teóricas.	Creo que quienes amamos la lengua española y deseamos que llegue a ocupar los primeros puestos a nivel internacional, hemos de trabajar para que tenga una dignidad tal que sirva como carta de presentación, y para conseguir hace falta unas normas , un protocolo y una institución que nos avale como es la RAE.
Conotação afetiva					
Con una población castellano/hispano parlante como la nuestra, si no hubiera quién legislara, el caos sería mayúsculo.	Que ella misma reniegue de esa tarea no es más que una muestra de su incapacidad de acometerla.	La RAE tiene la lengua un palacio. Los palacios están para que los principales los habiten y el pueblo los visite previo pago.	No me aprece que “pone diques al mar”, sino más bien parapetos que la salvaguardan de lluvias, alavanchas, y no creo que se trate de estar en “defensiva purista” , sino en vanguardia.	Admiro a los alumnos que soportan estoicamente a esos profesores normativos que les lavan el coco con verbos, morfemas, subordinadas y lavativas semejantes, que acaban por no conseguir nada – o conseguir muy poco- y que además se quejan de tener alunos rebeldes en su aula.	Nuestra lengua es un código , y como tal, si cada uno somos los “amos de la lengua” (...), deberíamos ser unos amos celosos de nuestra lengua, entendida como patrimonio cultural, que nos identifica fuera de nuestras fronteras (...). La RAE propone, aconseja, recomienda, explica, regula. (Trata las dudas) nunca como imposiciones. Es una Institución flexible. Se trata de unas normas de uso que sirven de pautas para comunicarnos mejor, o entendidas como una ayuda, como un material pragmático.
Data e hora da mensagem					
06/10/00, 06:15:29	6/10/00, 08:48:55	07/10/00, 19:45:58	17/11/00, 13:08:06	17/11/00, 18:27:47	17/10/00, 13:19:38

Linha narrativa 02 - RAE: ¿defenderla o rechazarla?

Das seis mensagens resumidas na linha narrativa 02, quatro apresentam argumentos favoráveis ao papel da *Real Academia Española* como instituição responsável por regular o idioma. Desde a sua fundação, em 1713, a RAE, tornou-se, segundo Luis (1998), “a porta-voz do correto”, a legítima representante da “língua imaginária”. Essa missão parece ter sido assimilada como legítima por muitos falantes (como por exemplo, por alguns dos listeiros), que “mais normativos” que a própria RAE (mensagem 2), podem nem

aceitar uma posição menos rígida da Academia, como a que vem acontecendo desde 1973, a partir de uma atitude de negociação entre a variedade peninsular e o aparecimento das diferenças regionais nos textos acadêmicos, principalmente nos dicionários, dando forma ao imaginário da norma “pan-hispânica” (cf. LUIS, 1998).

O fato de a RAE ter amenizado seu discurso normativo, não se deve somente ao fato da existência das diferenças regionais (língua fluida), pois essas sempre existiram e até então eram silenciadas ou rechaçadas como incorretas nos textos acadêmicos, mas principalmente graças à expansão de teorias lingüísticas, principalmente as explicações oriundas da sociolingüística, em que a variabilidade é vista como constitutiva e natural às línguas em uso.

Conforme afirma Álvarez Méndez (1987, p. 19), “os estudos provenientes do campo da lingüística têm demonstrado que em matéria de língua tal atitude academicista é insustentável”, o que nem sempre é bem compreendido pelos falantes que, em geral, ainda estão arraigados num imaginário pré-científico a respeito da linguagem (correto e incorreto na mensagem 2; a responsabilidade dos “grandes autores”, na mensagem 3; “o caos” da diversidade na mensagem 1; o “amor à língua” na mensagem 6, etc.).

Na mensagem 1, por exemplo, o listeiro, ao falar na América do Norte, está se referindo ao *spanGLISH*, resultado do contato entre o espanhol e o inglês ocorrido em várias partes dos Estados Unidos. Esse listeiro acredita que sem uma norma, a comunicação se tornará ininteligível. Na verdade, o que ele teme (o caos) é que a língua que se acredita *una*, acabe se fragmentando de tal forma que as pretensões de “primeros puestos a nivel internacional” (mensagem 6), possam não ser concretizadas. Esse interesse normativo associado à expansão internacional também pode ser verificado na mensagem 4, em que listeiro acredita que a RAE represente, externamente, perante os países em que se pretende expandir o espanhol como língua estrangeira, a unidade lingüística, ainda que internamente se discutam as particularidades.

A mensagem 5 aparece como uma expressão de contraponto entre as mensagens aqui representadas, já que reduz a força da “língua imaginária” ao dizer que não se

consegue nada ou se consegue muito pouco contra a “língua fluida”, embora haja muitos que pretendam o contrário. A discussão é deslocada por ela para a questão do ensino de espanhol como língua materna. Em 1979, Álvarez Méndez já debatia esse problema, principalmente ao reconhecer que a RAE privilegia sobremaneira a “norma de Madri”:

Ao pretender impor uma norma única no ensino, com total esquecimento do modo concreto de falar de cada região ou país, o resultado mais evidente tem sido que a criança aprende uma série de noções que de nenhuma maneira chegam a incidir favoravelmente na língua que lhe é usual, porque a fala e a ouve. Em uma palavra, se chegam a justapor dois sistemas: o que a criança adquire por via natural através do contato direto com a família, com grupos afins, com a comunidade idiomática regional ou nacional, e o sistema que lhe querem impor, sempre distante da realidade em que vive e, em consequência, desnecessário e superficial a partir de suas próprias perspectivas (ALVAREZ MENDEZ, 1987 [1979], p. 19).

Apesar dessa realidade, elementos constantemente presentes como “nuestra lengua”, “nosotros, los hablantes”, fazem-se presentes no intuito de minimizar ou desproblematizar a “língua fluida”, pois essa, apesar de real é inoportuna, gera tensão. A RAE vem tentando abarcá-la nos últimos anos, aglutinando (ouvindo) as demais academias associadas (localizadas nos países da América), passando a exercer um espaço de mediação, sem perder seu posto centralizador, ou, como prefere Álvarez Méndez, tornando-se a “autência ‘Academia de Academias’” (op. cit. p, 20).

10.1.4 *Eso es “mío”, ¿o no lo es?*

A próxima discussão em torno do que é “próprio” do idioma e do que não o é, surge quando um listeiro envia uma mensagem intitulada “Español macarrónico de la CNN” (22/07/2001, 12:21:31). Para ele, a língua da CNN digital em espanhol é “una retahila confusa de *solecismos*, *anglicismos* y *anacolutos*⁶³. Nada comparable desde luego al

⁶³ Um solecismo, na linguagem normativa, trata-se de “qualquer infração das regras da gramática, sejam erros de pronúncia, de acentuação, de morfologia ou de sintaxe; erro, culpa; vício de linguagem”; um anglicismo, é uma “palavra ou locução inglesa introduzida em outra língua” e um anacoluto, “uma figura de sintaxe que consiste no emprego de um relativo sem antecedente ou na mudança abrupta de construção, ou seja, quando aparece, na frase, um termo deslocado, sem prender-se a outro na frase”, de acordo com o Dicionário Escolar da Língua Portuguesa, de Francisco da Silva Bueno.

límpido castellano que exhibe su competidora BBC digital en español” (*grifos meus*), apoiando-se em alguns exemplos retirados das notícias as quais critica. A manifestação de uma atitude purista, apegada ao imaginário que difere o “correto” do “incorreto”, provoca algumas reações dos demais listeiros. Como as mensagens não são longas, resumo-as em um quadro de referência (Quadro 03).

As mensagens reproduzidas no quadro trazem à tona tópicos já retratados anteriormente na lista, o que comprova o caráter de circularidade de alguns temas e sua capacidade de entre-cruzamentos (unidade x variedade dialetal; normalização do idioma; expansão internacional; aceitabilidade ou não da influência de outras línguas, correção x incorreção, etc.).

Na primeira mensagem (M1), a listeira expressa contrariedade à mensagem desencadeadora, pois o fato de a CNN utilizar vocábulos hispano-americanos, não a qualifica como transmissora de uma linguagem “errônea”, nem que na América Espanhola, a língua perca a sua “limpeza”. Ao mesmo tempo em que defende a frequência e extensão dos vocábulos utilizados pela CNN, ao acreditar na existência de uma língua “limpa”, está reproduzido o imaginário difundido já há séculos pela RAE, através do lema presente em seu escudo, “Limpia, fija y de esplendor”, várias vezes retomado em mensagens na lista em defesa da unidade e da expansão da língua.

Essa idéia de “limpeza” normalmente aparece para combater a “contaminación” (M5) de outros idiomas, em especial, do inglês (idéia claramente manifesta na mensagem desencadeadora e na M6). O fato de haver dois listeiros que se chocam (M2 e M3) com o que não lhes é próprio, reflete uma atitude exclusivista em relação à língua, natural, se essa é vista como o “primeiro vetor identitário” (LERAY, 2003, p. 120), pois ao não reconhecer determinado vocábulo como pertencente ao “seu” idioma, esse lhe parecerá “chocante” ou desprezado: “nunca oí esa palabra” (M7 reiterando M5, do mesmo autor).

Data	Conteúdo
24/07/01, 23:00:47	Escribo este mensaje para responderle al señor que expresó su opinión acerca del castellano que usa el sitio de CNN en español. El señor tiene razón en que algunas cosas puedan no estar bien redactadas. Sin embargo, algunas de las objeciones que hace son erróneas porque bastantes usos del sitio de CNN corresponden al castellano de Hispanoamérica . Por ejemplo, “competencia” no es una forma errónea, sino es la que los hispanohablantes usamos. Otra palabra que el señor califica de arcaísmo es “casata”. Esta palabra es de uso bastante frecuente en toda América y no es “dieciochesca” de ningún modo. En fin, por un lado, se le podrá objetar al sitio de CNN algunos errores de redacción. Estoy de acuerdo. Sin embargo, el hecho de que haya muchos usos americanos no hace que, por esa razón, su lenguaje pierda limpieza . Esto es aún más justificable por la circunstancia de que gran parte (si no la mayoría) de sus lectores son de este continente (M 1)
25/07/01, 09:38:14	Una cosa que me choca en la portada de la CNN digital en español es la ausencia del artículo indeterminado (un adolescente, un argentino, una huelga) en algunos titulares, como por ejemplo: Adolescente arrolla seis autos y suspende el examen de conducir (...). (M 2)
25/07/01, 11:10:55	Desde luego que puede resultar chocante , pero no es algo exclusivo de la CNN sino que representa, como ha dicho otro listero antes, un uso habitual en la prensa americana [<i>mostra exemplos de jornais do Chile, da Colômbia e do México</i>]. (M 3)
25/07/01, 15:02:37	El problema es la definición del español general o internacional , es decir, el español básico o neutro que debe emplearse para una retransmisión por satélite o por correo electrónico a todo el globo, el español tipo o “ estándar ”. Si un americano dice “aeromoza” un español no podrá contener una sonrisa porque lo que él suele utilizar es azafata, que a su vez suscitaría la sonrisa de la gran mayoría de los hablantes, que son hispanoamericanos...Lo correcto sería, pues, utilizar “auxiliar de vuelo”, que es más neutro . Por supuesto que conozco que “casata” es de uso habitual en Hispanoamérica – muchos arcaísmos en España son de uso frecuente allí, así como el recurso más libre a la sufijación, tal se da en el caso de “competencia/competición” – Pero el español que debe permitirse una comunicación global como es el boletín electrónico de la CNN es un español neutro, que puedan entender en todas partes...Y ese no es el caso de “casata”, como no lo es de “azafata” ni de “aeromoza” (...). (M 4)
25/07/01, 10:37:03	Vivo en América y jamás escuché la palabra “aeromoza”, que se debe probablemente a una contaminación con el portugués “aeromoça”. Siempre dije y oí “azafata”. No creo que idear sintagmas como “auxiliar de vuelo” contribuya a la unicidad del idioma. Si no me lo explican antes, pensaría que un “auxiliar de vuelo” es un copiloto y no una azafata. Creo que el español neutro o estándar no existe . Sería muy difícil que existiera la férrea unidad que todos quisiéramos en una lengua hablada en 20 países. Existe sí una norma culta , a través de la cual nos comunicamos aquí, que es admirablemente homogénea si consideramos la universalidad de nuestro idioma, pero que por la misma razón contendrá inevitablemente numerosas diferencias regionales (...). (M 5)
25/07/01, 16:50:11	Se equivoca [<i>el listero del mensaje anterior</i>]. Aparte de la propia CNN, se usa la palabra en México, Argentina, Venezuela, Cuba, Perú, Estados Unidos y Ecuador, al menos, según la primera página que ofrece el buscador Google [<i>da exemplos</i>]. En cuanto al español neutro o estándar, que dice usted que no existe, en efecto, no existe como algo estatuido y por escrito, pero no deja de ser una necesidad derivada del campo, ahora hipertrofiado, de las telecomunicaciones globales; la transmisión internacional de noticias exige un español que pueda entenderse y consumirse a la primera. (M 6)
25/07/01, 13:36:50	No me equivocó, mantengo lo que dije antes: nunca oí esa palabra. En cuanto al español neutro, ahora comprendí que Ud. no afirma que exista como yo erróneamente había entendido, sino que lo considera una necesidad . Coincido con Ud. en que si tal cosa existiera y el idioma no fuera una cosa tan viva sería excelente para todos los que trabajamos con él, como sería excelente para todos los economistas que hubiera una moneda única universal. (...)Es inútil ensayar en un movimiento voluntarista nuevas formas de lenguaje. Si eso fuera posible, sería por cierto muy provechoso , pero creo tal tentativa implicaría desconocer el carácter social del idioma y la complicada trama de influencias que operan sobre una lengua tan extendida en el mundo como la nuestra. No sé exactamente el inglés básico, pero me atrevo a suponer que se trate de una unificación basada en el predominio aplastante de la forma cómo esa lengua es hablada en los Estados Unidos, lo que configuraría un caso bastante diferente del español. (M 7)
25/07/01, 13:43:17	Entiendo que un español demasiado neutro es más peligroso para la unidad del idioma que lo contrario. Si las palabras propias de cada país se difunden internacionalmente , se evita que resulten desconocidas (y por tanto risibles) para los hispanohablantes que no las usan y, por lo tanto, el idioma tenderá a la nivelación. El español neutro surgiría así de forma natural, sin necesidad de crearlo más o menos artificiosamente. (M 8)
26/07/01, 22:30:59	El español estándar es una necesidad, sobretodo de las telecomunicaciones y de los traductores. Es una necesidad que aún no ha sido satisfecha. No existe un estándar, ni estatuido, ni de hecho. No existe de manera análoga al inglés estándar. Si existiera una neutralidad , tendría que ser flexible a las distintas variantes dialectales, pero que sea comprensible para todos los hispanohablantes. Si se dejara a las telecomunicaciones que hagan surgir ese idioma estándar naturalmente, nuestra lengua se llenaría, sin duda, de anglicismos y llegaría a un destino que prefiero no imaginar. (M 9)

As mensagens dispostas no Quadro 03 acabam mobilizando-se em torno de alguns termos não raras vezes vistos como sinônimos, embora não sejam tratados necessariamente de forma coincidente pela literatura em geral: espanhol neutro, espanhol básico, espanhol standard, espanhol geral e espanhol internacional. Pressuponho que os listeiros vêem esses termos mais ou menos como correspondentes, já que mobilizam repertórios interpretativos afins, como unidade lingüística, difusão internacional, necessidade comunicativa, etc.

A fixação dessa norma unitária, apesar de desejada (M4, M6, M7, M9), não é fácil de ser instituída, justamente porque em sua construção estão imbricados fatores não tão “neutros” como seus “propósitos”, conforme relata Stubbs (2002, p. 107), ao referir-se a “línguas-padrão” (leia-se standard, geral, etc.): essas línguas não são reprodutoras de si mesmas, “embora seja parte de sua ideologia a tendência a iludir as pessoas da crença de que se reproduzem”, operando assim como instrumento de controle social (beneficiando certos editores, governantes, instituições, etc.). As reflexões do autor sobre o assunto incidem sobre quem é responsável por selecionar e decidir o que é “neutro” ou o que é “padrão”. Nessa seleção, os responsáveis (seja a RAE, os institutos internacionais, os tradutores) estão situados identitária e historicamente e não há como fugir a essa interpelação. Ou seja, essa “neutralidade” desejada, nunca, efetivamente, será neutra.

10.1.5 *Lo imaginario en el extranjero: ¡ qué lío !*

As mensagens analisadas a seguir pertencem à lista ELEBrasil, o que significa um maior número de inserções ou de falantes nativos de português envolvidos de alguma forma com a língua espanhola ou de falantes nativos de espanhol residentes no Brasil, ao contrário das discussões da lista HISPANIA, em que fundamentalmente se manifestam falantes nativos de espanhol.

A primeira mensagem a ser analisada data de 21/02/03 (10:45:42). O listeiro lamenta o fato de que “actualmente no existe ningún proyecto coordinado en el que, por ejemplo, se intenten integrar *todas* las variantes lingüísticas de un idioma. En principio

resultaría muy útil, a pesar de que la *mayoría* piense que se debe enseñar un lenguaje *neutro* [grifos meus].

O listeiro, ao afirmar que “a maioria” defende o ensino de uma língua “neutra”, reflete aquilo que Corbeil (2001, p. 201) chama de “traço de cultura”, ou seja, a relação que têm os falantes (suas atitudes) em torno do que é “certo” ou “ideal” em termos lingüísticos, sendo “a padronização dos comportamentos lingüísticos parte integrante da organização social, independentemente da descrição ou interpretação que podem fazer dela os observadores, antropólogos, sociológicos ou lingüistas”. Pode-se dizer então, que esse é um traço muito forte no imaginário social (senso comum) a respeito da língua espanhola⁶⁴.

O fato é que essa “língua neutra” (imaginária), quando transladada ao ensino da língua estrangeira, pode ser frustrante ao aluno, pois “a língua real com suas variações estará a uma distância maior ou menor da língua aprendida e perturbará de toda maneira o iniciante em suas tentativas de comunicação com falantes dessa língua em situações habituais de emprego” (op.cit., p. 198).

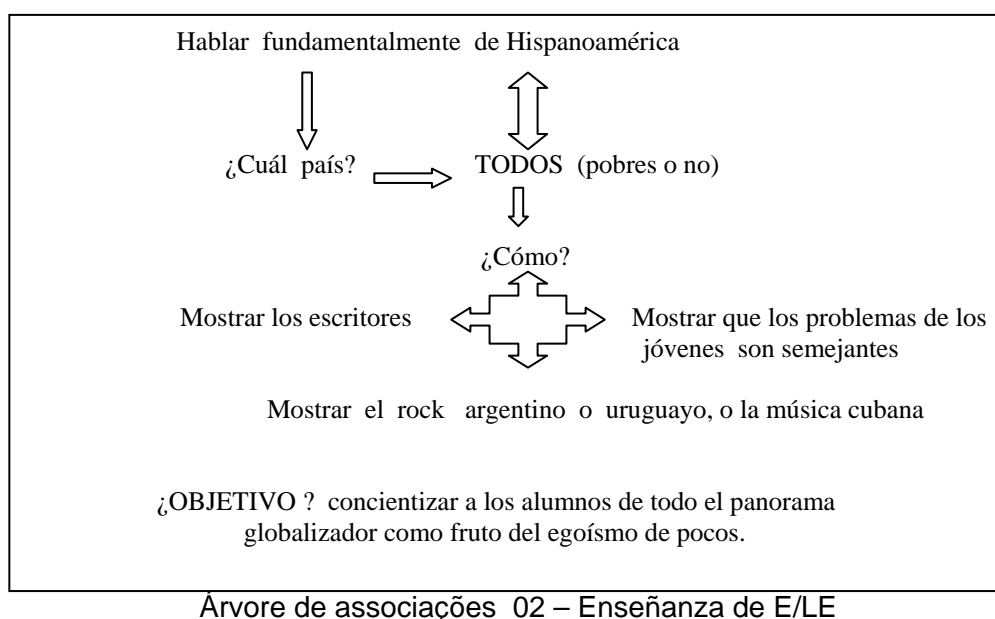
Em uma discussão polemizada a respeito da motivação para o estudo do E/LE, um listeiro (07/03/03, 14:36:34) defende que os professores, ao ensinar a língua, devem “hablar de otros países”, não só da Espanha, que “ya fue imperio”. Sintetizo em uma árvore de associações (árvore de associações 02) o que defende esse listeiro.

Posso parafrasear o dizer “hablar de otros países” por outro, que provoca a produção de um sentido semelhante: “até agora, fala-se preferencialmente da Espanha”, ao referir-se ao ensino de E/LE, se tomamos como base os argumentos do listeiro. Bugel (2002) levanta essa questão ao afirmar que a Espanha está “facilitando quase todos os recursos para ensinar a língua”, implicando que a variedade peninsular prevaleça no Brasil. Segundo essa autora, o material didático fornecido chega às mãos dos professores a partir

⁶⁴ Essa não é uma característica exclusiva da língua espanhola, mas segundo Signorini (2002, p. 100), baseando-se em Achard, o imaginário em torno de um “ideal monolíngüe” estava presente na França desde o século XVIII e “também da maioria dos estados-nação da Europa ocidental e da América instituídos desde então”, motivado pelo “percurso histórico das idéias e fatos que consolidaram esse ideal” e não “fruto da ‘malignidade’ de nenhum poderoso”, mas antes de “processos sociais mais amplos articulados por enciclopedistas e revolucionários franceses em torno da idéia de uma língua comum para todos os cidadãos esclarecidos”, na qual a língua exerce uma função de contigüidade com a noção política de nação, estabelecendo, assim, uma relação de identidade.

de “um ponto de vista europeu” (fato que se confirma através da mensagem desse listeiro, e, a partir dela, sugere uma mudança).

Esse “ponto de vista europeu” não exclui os outros países e suas variantes dos materiais elaborados, mas acabam relegando-os a ocupar um espaço gráfico destinado às curiosidades nas unidades didáticas (descrição sempre superficial) ou, quando não contempladas no livro, “são excluídas em ‘anexos’ criados para tal fim” (CELADA, 2002, p. 126).



A mensagem seguinte (Excerto 3) também aponta para uma “alternativa” quanto a essa questão, e nota-se um deslocamento em relação às fontes que servirão de apoio nessa “investida” didática (enquanto o espanhol peninsular pode ser disponibilizado pelos livros “coloridos” e “bem editados” que circulam em abundância, ao optar por outros falares também é preciso lançar mão de materiais alternativos, como os disponibilizados na Internet):

Excerto 3: La mayoría de las personas no siente que necesite estudiar español, que sea importante para su currícula. Y son muchos los padres de chicos que se preguntan para qué incluir su estudio en escuela, ya que sus hijos se las arreglarán con el “portunhol”...Contarles cuentos hispanoamericanos, leyendas indígenas, descripciones de viajes, lugares históricos, puede ayudar. Hay un sitio desarrollado por el Ministerio de Educación argentino www.educ.ar que ofrece contenidos de lengua, matemáticas, ciencias sociales y naturales, historia, geografía, actividades organizadas según las edades y

enlaces a páginas con más material. Sin duda vale la pena darle una mirada y tal vez adoptar la forma de hablar del Río de la Plata cuando sea necesario (08/03/03, 19:53:06).

Parece ponto comum entre as duas mensagens o fato de os listeiros considerarem o desinteresse pela língua espanhola como entrelaçado à “adoção do ponto de vista europeu” no ensino. Ou seja, para eles, essa “visão européia” não “identifica” os alunos com a língua. De acordo com esse posicionamento, seria diferente se a abordagem fosse voltada para os países hispano-americanos, imaginariamente semelhantes (“mostrar que los jóvenes tienen problemas y aspiraciones parecidas con los de aquí” – *recorte da mensagem representada na árvore de associação 02*).

Esses listeiros retomam um imaginário que, segundo Celada (2002, p.87-8), ajudou a promover em alguns casos o ensino do espanhol, originado a partir da Revolução Cubana de 1959, em que a relação entre os fatos políticos e lingüístico-culturais estava latente (vanguardas juvenis, movimentos guerrilheiros, músicas engajadas, governos populares, etc.). Esse imaginário fundia-se da seguinte forma: “língua espanhola - solidariedade latino-americana – utopia de integração”. Representando, em síntese, a “unificação dos oprimidos⁶⁵” contra os impérios (hoje situados fortemente pelo fator econômico).

A mensagem seguinte reforça às anteriores, alimentada por um extremismo que movimenta a produção de um efeito de exclusão de tudo possa ser originado da Espanha:

Excerto 4: El impulso fundamental para la lengua española en Brasil provino del Mercosur del cual España **ni siquiera fue convidada como curiosa**, sólo que aprovechando la oportunidad y muchas veces la **ignorancia** ante lo nuevo, muchos creen que es el español de España el que impulsa el comercio internacional en el mercosur. Repito que muchos sectores solo aprovechan ese filón para marcar su presencia en **librerías**, películas, programas televisivos, etc. De ahí el fracaso actual de gran parte de la bibliografía para los alumnos quienes confunden la paella con una costumbre latinoamericana en vez de estar curiosos con nuestro puchero, nuestro mate, nuestros asados, nuestros pintores que si son bien propios de hispanoamérica etc. Pues de que vale la pena enseñar fotos del guernica de Picaso en vez de otros de Frida Kalo o de Diego Rivera o Benito Quinquela Martín y otros que **han marcado a fuego** nuestra cultura hispanoamericana y rioplatense? (09/03/03, 13:11:48).

⁶⁵ De acordo com Campra (1987, p. 18), a idéia de “unidade latino-americana” está ligada “à luta contra a condição de colonizado, contra a definição imposta de fora pelas pressões econômicas, políticas, culturais”, que, se bem não são explícitas na atualidade, aparecem sob forma de “declarações informais de intenção” (notas da imprensa e a própria existência de listas de discussão como essas aqui analisadas, por exemplo) como sustenta Bugel (2002), bem menos violentas do que eram no passado (por exemplo, a ação do rei Carlos III, em 1770, que proíbe por decreto o uso dos idiomas locais na América e obriga que todos falem somente castelhano). Os decretos de hoje, pode-se dizer, são bem mais sutis...

O tom dessa mensagem se assemelha, em essência, aos discursos anti-espanhóis da época em que os países hispano-americanos se independizaram da Espanha. Durante esse período, o menor vínculo com a península precisava ser negado. Posicionamentos dessa índole prosperaram principalmente na Argentina e no México, como relata Saguier (1972).

Posições mais ou menos conservadoras ou liberais se davam fundamentalmente no âmbito dos “intelectuais” da hora, gerando, na época, discussões em torno do tema (Andrés Bello x Domingos Sarmiento; na América do Sul e Francisco Pimentel x Ignacio Altamirano; no México, são alguns exemplos). Seja como for, o rechaço à Espanha presente na mensagem retoma um imaginário que “fervilha” já de longa data.

A próxima mensagem também manifesta o ressentimento em relação à ausência de “elementos hispano-americanos” no ensino de espanhol no Brasil, porém ameniza o tom de rivalidade entre esses países e a Espanha:

Excerto 5: Soy nativa de Costa Rica, y lo que más me ha sorprendido en 20 años de vivir en Brasil es que casi ningún alumno, que nunca estudió o que ya estudió español, no sepa donde queda mi país, y mucho menos **saben nada** sobre la cultura de los países centroamericanos. Este es otro tema que se debía abordar sobre las culturas, me pasa la impresión que la **única cultura** que existe es la de **España**. Oigan! **Me encanta España** en todos los sentidos, pero nosotros los de América tenemos el orgullo de tener una cultura riquísima no solamente por su pueblo, sino por sus raíces, la música, el arte en toda su amplitud, deportes en fin, de todo (09/03/03, 15:31:45).

Nota-se, tanto nessa mensagem, como nas que a antecederam, a presença da questão “cultural” imbricada na questão lingüística, exercendo uma sobre a outra uma extensão quase sinonímica (confusão semelhante já havia sido revelada em análises de mensagens encontradas também na lista HISPANIA).

Uma hipótese que alimenta o imaginário da “valorização cultural” pode associar-se ao fato de que, segundo Hall (2000, p.73), as identidades nacionais construídas a partir da Era Moderna passam por um período de desestabilização a partir do fenômeno da globalização, gerando assim, o “medo da desintegração cultural”, reforçando “identidades culturais pela resistência”. Ou seja, para os listeiros, a aclamação desses elementos

culturais nas aulas de língua estrangeira mobilizam em direção do encontro/reforço de uma identidade já ofuscada.

A seguir, surge uma mensagem que aparece para contrapor-se à da listeira costarricense, além de testemunhar a respeito do ensino de espanhol nos Estados Unidos:

Excerto 6: Creo que **no es cierto** lo que dice sobre que no se tiene en cuenta la cultura de los países hispanohablantes de América. ¿Qué material utiliza usted? Porque yo doy clases en los **Estados Unidos** y les aseguro que **se habla de todos** ellos, incluso de Costa Rica. Ahora bien, evidentemente se habla más de México, Cuba o Perú, por ejemplo, que de su país. No me pregunte el motivo, no lo sé, pero me imagino que tiene que ver con criterios como **la proximidad y la relación** entre los países. En cuanto al tema de España, si utiliza material de editoriales españolas, pensado para alumnos que estudian en España, lógicamente están centrados en España y en su variedad lingüística. Me parece que la cuestión principal es que los profesores tenemos que estar concienciados de la riqueza de nuestra lengua, con sus variedades y las diferentes manifestaciones culturales que se expresan mediante ella y dejarnos de **prejuicios y/o esteriotipos** que sólo fomentan la hostilidad y rechazo de unos países hispanohablantes respecto de otros (10/03/03, 15:44:26).

Ainda que apareça para confrontar a idéia de a “Espanha” ser mais “contemplada” do que os países hispano-americanos (conforme vêm argumentando os listeiros que até então se manifestaram), essa mensagem pode não causar o mesmo efeito de contigüidade que as anteriores (não só porque as critica, mas principalmente pela “reterritorialização” que provoca: do E/LE no Brasil, se desloca para o E/LE nos Estados Unidos).

Esse deslocamento acaba revelando que a problematização em torno do ensino de uma ou outra variedade de espanhol aparentemente não é representativa no âmbito do ensino dessa língua nos Estados Unidos⁶⁶.

10.2 Língua e poder: *milhões e milhões de falantes*

Ao mostrar na primeira seção (10.1) alguns imaginários em torno da diversidade lingüística, surgiram, em determinados momentos, posicionamentos que usam como justificativa a expansão da língua espanhola pelo mundo como uma das principais razões

⁶⁶ Ao afirmar isso não me baseio só no dizer da listeira, mas também porque conheço materiais didáticos produzidos naquele país para o ensino do espanhol, normalmente originados do interior das universidades e não tão dependentes da importação de livros oriundos da Espanha, como costuma acontecer no Brasil.

para a sua não-fragmentação, causando um efeito que denota um combate incessante contra a “língua fluida”.

Ao longo dos anos, fizeram-se presente nas listas analisadas (HISPANIA, ELEBrasil e FORMESPA) a presença de inúmeras notícias de divulgação expansionista, principalmente referindo-se a países como Brasil e Estados Unidos, embora não se descartem países da Europa ocidental e do Leste, Ásia e Oriente Médio.

Quando uma língua “mergulha” num espaço geográfico já ocupado por outros idiomas, ocorre, como não poderia deixar de ser, o contato lingüístico (ou como preferem outros autores, o “confronto”). Sendo assim, nesse contato-confronto, os listeiros não poderiam deixar de mencionar questões relativas a essa realidade (seja para condená-las, justificá-las ou compreendê-las). Algumas questões centrais desse contato-confronto se dão em torno do incremento de estrangeirismos no idioma (principalmente anglicismos), implantação dessa língua no ensino regular de algumas regiões (e problemas acarretados a partir daí), bem como a produção de concorrência com outras línguas também de propósitos universalizantes (principalmente o inglês).

Vale dizer que a relação de contato-confronto⁶⁷ não se dá, em termos de língua espanhola, apenas nos países em que essa está tentando se impor como língua internacional, mas também ocorre em países em que aparece como língua oficial, como é o caso da Espanha (não são poucas as mensagens, principalmente na lista HISPANIA, tratando das relações de confronto entre o castelhano e o catalão).

A seguir, analisarei algumas questões enfatizando a relação entre o espanhol-castelhano e outras línguas (ou, por uma outra leitura: a relação de coalisão ou solidarização de espaços políticos, sociais e econômicos em função de atitudes em torno da língua), restringindo-me, para fins de análise, ao contato com o inglês (nos Estados Unidos) e o português (no Brasil).

⁶⁷ O termo “confronto”, segundo HAMEL (1988, p. 51), nasceu justamente de sociolingüistas catalães “em sua luta contra o espanhol dominante e a política lingüística franquista que tinha o propósito aniquilar o catalão”.

10.2.1 Estados Unidos: *un gran hermano*

Em 18/10/99, 08:28:15, um listeiro, professor de espanhol, informa que seus alunos americanos “saben que si hablan español tienen más y mejores posibilidades de empleo, ya que la minoría hispana es la que más crece”. Aqui, o que se manifesta é um imaginário constante quando se quer “seduzir” novos falantes: a ascensão profissional.

Esse tipo de argumento como subterfúgio para promover a expansão de uma língua não é recente. Ocorre com o espanhol desde os tempos da colonização e ainda se mostra presente em localidades em que línguas indígenas são a língua materna (cf. ARONSSON & RINDSTEDT, 2002; ESCOBAR, 1988; HAMEL, 1988, LUIS, 1998, etc.). Em resumo: a promessa de ascensão profissional ao aprender um outro idioma (muitas vezes substituindo o primeiro) revela-se bem mais como um apelo ideológico pela sua adesão do que pela concretização efetiva de seus propósitos.

Em 26/10/99, 17:02:19, o moderador da lista HISPANIA reproduz uma notícia veiculada no jornal *El país* da Espanha, em que o jornalista, apesar de aludir a predominância do inglês na Internet, acredita na possibilidade de, tanto nos Estados Unidos como em todo o mundo, os internautas serem bilíngües em inglês-espanhol. A notícia veicula a idéia de identidade entre EUA e latinidade (muitas vezes os hispanos são denominados “latinos”) ao dizer que esses não seriam imigrantes recém-chegados, e sim “fundadores da nação estadunidense”.

Ao reconhecer o peso político da minoria hispana, reimplanta-se o imaginário da hispanidade como algo próprio dos EUA (na notícia há referência a uma ancestralidade hispânica em estados como o da Califórnia, Texas, Flórida e Novo México). Aqui, nota-se como se manifestam as “interdições” no discurso, para usar as palavras de Foucault (2003), pois essa ancestralidade foi negada em diversos momentos históricos; porém, hoje, a circulação dessa informação é pertinente, graças ao claro objetivo de somar falantes de língua espanhola naquele país.

A mensagem seguinte (13/11/99, 17:57:37), retratada através de um mapa de associações (Mapa 3), aborda algumas questões pertinentes em relação ao processo de

castelhanização e outras línguas (na atualidade e no passado). Para organizar esse mapa, faço a seguinte divisão nos argumentos do listeiro: conseqüências do contato-conflito (1), problemas nas comunidades indígenas (2), efeitos nos Estados Unidos (3), efeitos na Espanha (4), associações (5) e qualificadores (6).

A mensagem resumida pelo mapa de associações 03, apesar de ser motivada pela temática do espanhol nos Estados Unidos, acaba trazendo à tona outras problemáticas a respeito do contato-cofronto do espanhol com outras línguas.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
El castellano que se habla en Yucatán, por ejemplo, se pronuncia ya con sílabas largas y breves como las del maya; presenta tonos altos y bajos como los de esa lengua y una serie de consonantes explosivas o rearticulaciones vocálicas con golpe glotal que son propias de esa lengua indígena.	Una educación que propone la castellanización absoluta para unificar un país comete un grave error. Primero, porque no lo unifica. Segundo, porque destroza las posibilidades de desarrollo cultural, personal, psicológico de la población infantil de las comunidades indígenas. Tercero, porque aparece como lengua dominante en una organización política que no aglutina a esos pueblos en una nueva sociedad ni los unifica culturalmente.	Muchas familias se avergüenzan de hablar español en Estados Unidos. Muchos de los hispanohablantes provenientes de México y de Centroamérica ahora olvidados y agredidos en Estados Unidos han sido olvidados y agredidos en sus propios países y tienen la lengua española como segunda lengua, no como la materna. Hay comunidades zapotecas en la ciudad de Los Angeles, por ejemplo, que solamente hablan zapoteco e inglés, no zapoteco, español e inglés. (...) Gran parte de la inmigración que llamamos hispanohablante es una población que no está llevando la lengua española a Estados Unidos como una primera lengua ni como lengua de identidad nacional, ni mucho menos de identidad étnica, sino como una lengua aprendida malamente, forzosamente como recurso de trabajo.	En España, por ejemplo, la lengua española está siendo más atacada que en cualquier otra parte del mundo; priva ahí una perspectiva muy provinciana y la discriminan permanentemente los vascos, los catalanes, los leoneses o los gallegos, pero a un extremo tal que llegan a olvidar que la lengua española no es un idioma de Castilla, sino del mundo.	En algunas zonas indígenas, por ejemplo, las familias no quieren que los hijos sigan aprendiendo la lengua indígena; quieren que hablen español porque sienten que así estarán mejor preparados para sobrevivir. Muchas familias de hispanohablantes en Estados Unidos, por la misma razón, no quieren que sus hijos hablen español.	Tenemos una lengua española golpeada en Estados Unidos, golpeada en España, golpeada en Puerto Rico, golpeada en otros sitios. (...) Hoy es imposible entender nuestra lengua española a partir de lo que solamente ocurre con los escritores, lingüistas o hablantes de España. Por otro lado, los países y gobiernos iberoamericanos no están a cabalidad trabajando tampoco en el fortalecimiento de una base cultural común del hispanohablante.

Mapa de associações 03 - Teia de relações

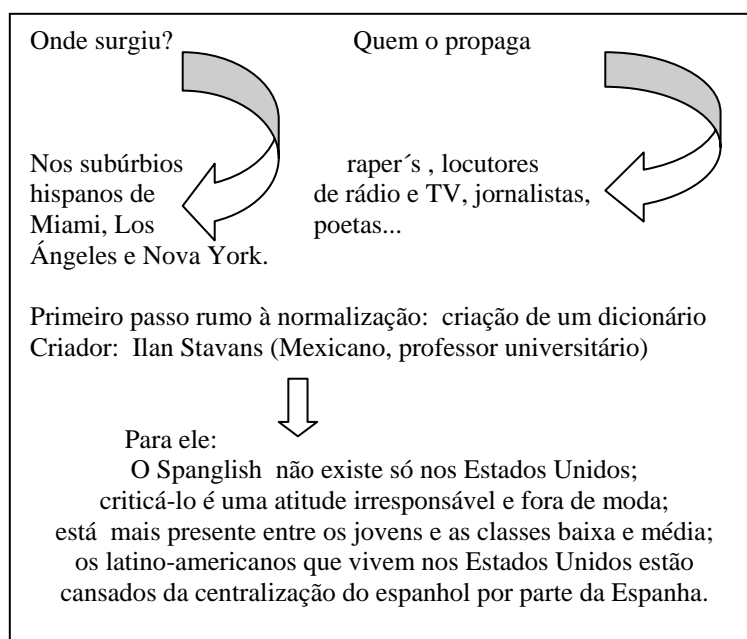
Ao mesmo tempo que se veicula a unificação lingüística (classificada como um erro em 2), defende em 6 a unificação cultural, pois acredita que somente essa identificação comum pode levar ao entendimento por parte dos falantes de que a língua “comum a

todos”, pode, também, como o inglês, ser uma “língua do mundo” (4). O problema está no fato de que uma língua internacional (imaginária) está mais suscetível de ser afetada pela língua fluida, o que leva o leigo a utilizar o (des)qualificador presente em 6 (de que a língua está “golpeada”).

O desejo do leigo de que a adesão ao espanhol seria facilmente consentida se houvesse “fortalecimento da base cultural comum” (6) acaba operando através de uma lógica fraca, pois, “as nações modernas são, todas, híbridos culturais” (HALL, 2000, p. 62). O ideário de uma cultura comum opera de forma tão ou menos operacionalizável do que o de uma língua comum (embora ambos sejam imaginários constantes nos dizeres de muitos leigos quanto querem argumentar a favor da internacionalidade da língua espanhola).

Apesar de todo o otimismo veiculado em muitas notícias a respeito da expansão do espanhol nos Estados Unidos, surgem também aquelas que problematizam o contato das duas línguas (uma, o inglês, por um lado, tradicionalmente sedimentado sobre o monolingüismo norte-americano e a outra, o espanhol, matizado pelo eterno contato-confronto lingüístico a qual foi exposto). É o surgimento do *spanglish*. Em 03/01/00, 09:03:34, o moderador envia à lista uma notícia escrita por um jornalista do *New York Times* a respeito desse fenômeno. Resumo a notícia através de uma árvore de associações

(Árvore 3).



Árvore de associações 03 - *Spanglish*

A partir dessa mensagem, muitas outras irão tratar do *spanglish* e/ou da relação entre os hispanos que vivem nos Estados Unidos e os matizes que envolvem questões lingüísticas e sociais dessa minoria naquele país. A seguir, reproduzo sob forma de mapa de associação (Mapa 04) uma mensagem enviada em 11/01/00, 08:22:11, tratando do assunto:

Como se posiciona	Como explica	O que dizem os outros	Investimento afetivo
<p>Hispanic <i>aquí</i> o sudaca allá, es LO MISMO.</p> <p>No hay una verdadera cultura hispana <i>aquí</i>, sino cultura “de exportación turística” en spanglish, sin contar con la llamada Salsa, que, gustos parte, refuerza la imagen folklorico-turística.</p> <p>Quando hablo en español <i>aquí</i>, por lo general no me entienden.</p>	<p>El verdadero problema de <i>aquí</i> es QUE NO SE HABLA ESPAÑOL. Se habla SPANGLISH, traído por los puertorriqueños y acrecentado por los chicanos.</p>	<p>Quienes desean eliminar la cultura hispánica por entero <i>aquí</i> alimentan con satisfacción la idea de la “identidad cultural” (¿qué será eso, si es qué existe?) de los hispanos es la salsa.</p>	<p>Creo que estas gentes están dando “palos de ciego”.</p> <p>Lo peor es que los racismos y xenofobias de ambos lados del océano hacen perder la oportunidad que, con muy buen tino (alguna vez tenía que ser) la querido aprovechar la RAE para unir a todos los hispanohablantes en favor de la cultura hispánica, de cualquier orilla. (...) “El enemigo” es más democrático que nosotros, porque sabe que TODOS SOMOS HISPANOS, de allende el océano o no, y nos trata exactamente igual...para mal, sin embargo.</p>

Mapa de associações 04 – El español x el *spanglish*

O uso excessivo do deítico “aqui” colabora na tessitura da produção de sentido dessa mensagem: a recorrência do advérbio serve para demarcar bem o lugar social de quem escreveu a mensagem, situado geográfico e historicamente nos Estados Unidos, que,

no fragmento selecionado na seção dos investimentos afetivos, é representado pela designação “el enemigo”.

Ao trazer no início do texto o termo “sudaca” (forma despectiva de denominar os hispano-americanos na Espanha) e compará-lo ao termo “hispanic”, tenta relacionar, ao longo da mensagem, o preconceito (racismos e xenofobias) existentes em ambos os lados do oceano com relação aos hispanos, ressaltando, ao final, que o que difere os Estados Unidos e a Espanha é o fato de os primeiros verem todos de forma igual (ou seja, despectivamente), não distinguindo entre as nações de fala espanhola aquelas que seriam “superiores” ou “inferiores” (como se houvesse, em determinado momento ou a partir de um lugar social alguém que fizesse essa distinção).

Ao utilizar esses argumentos, o listeiro evoca uma relação reducionista para o “problema” do *spanglish*, pois confunde a ação da RAE em criar um dicionário “aberto” aos americanismos com a possibilidade de unificação de uma cultura hispânica legítima (já que o listeiro demonstra a sua contrariedade em identificar na “salsa” uma identidade cultural). Ou seja, para ele, se houvesse efetivamente uma cultura-língua que fosse capaz de englobar todas os diferentes lugares sociais de origem hispânica que se aglutinam no espaço norte-americano, poderia acabar-se com o *spanglish*.

A mensagem seguinte (13/01/00, 15:18:17) rechaza uma informação veiculada na mensagem anterior (Mapa 4) que afirmava ser os portorriquenhos os que haviam levado o *spanglish* aos Estados Unidos. Nessa mensagem, o listeiro afirma que os campesinos daquele país, ao emigrarem nos anos 40/50 não sabiam inglês e sim saíram de Porto Rico falando “muy buen español”, porém, igual ao ocorrido com os chicanos (emigrantes mexicanos radicados nos EUA) e cubanos (a partir dos anos 60), foi através do contato-confronto com a língua inglesa que “empezaron a mezclar la legua y a crear ese horrible patois nuevo”.

Nota-se, nessa última mensagem, o interesse do listeiro em desatribuir uma “culpa” aos portorriquenhos pela existência do *spanglish*. Para ele, a mescla entre as duas línguas, levando ao surgimento de um novo patoá (termo utilizado com sentido pejorativo no discurso

colonizador, cf. PHILLIPSON, 1992), é uma prática “horrível”. Essa classificação denota o que muitos listeiros e notícias de jornais reproduzidas na lista acabam significando: a repulsão à língua fluida, manifestada não só pela aversão ao contato-confronto de línguas (como é o caso do *spanglish*), mas também à diversidade interna dentro da língua (como já havia tratado antes, que, na realidade, também foi resultado de contato-confrontos anteriores, sendo esses apagados historicamente).

A seguir construo um quadro (Quadro 4), que resume algumas descrições e designações atribuídas ao *spanglish* ao longo de várias mensagens que se desencadeiam a respeito do tema:

Designações e/ou descrições sobre o <i>spanglish</i>	Data e hora da mensagem
1) Riesgo evidente	06/03/00, 21:09:23
2) Amenaza real	12/10/00, 23:01:52
3) Es un problema para el inglés, no para el español (opinião do diretor da RAE)	27/10/00, 02:28:12
4) Deformador de dos lenguas universales	25/11/00, 20:24:22
5) Callejón sin salida intelectual / no es lengua canónica ni intelectual	30/11/00, 14:45:01
6) Fuerza positiva, no peligro y discordancia	02/01/01, 08:25:08
7) No corre peligro el español con el spanglish	20/02/01, 20:14:29
8) Sin prestigio en niveles académicos y profesionales	16/03/01, 17:28:54
9) Un engendro, mayor amenaza a la unidad del idioma español	10/05/01, 20:07:09
10) Peligro público	11/05/01, 01:20:51
11) Dialecto, idioma del futuro x disparate en que se incurre, amenaza que se amartilla	11/05/01, 15:55:43
12) Peligro a la “extensión” del castellano en Estados Unidos	11/05/01, 15:33:49
13) No es un idioma, ni un dialecto, ni siquiera es una manera de hablar mal el español. Es tan informe y heterogéneo que es un conjunto de maneras de hablar mal.	11/05/01, 17:34:03
14) Es ciencia ficción, no es una variante del español, sino la suma de varios sociolectos con evidentes afinidades y también diferencias entre sí.	11/05/01, 22:55:48
15) Amenaza para la unidad	08/08/01, 09:22:26
16) Conjunto de dialectos tan variados como sus comunidades de hablantes	17/08/01, 16:39:38
17) Invasión del español por el inglés	17/08/01, 16:39:38
18) Fenómeno lingüístico efímero, mezcolanza de español e inglés	06/07/02, 17:45:34
19) Jeringonza, deformación del idioma	21/07/02, 11:49:55
20) El spanglish no existe	04/07/03, 19:13:22
21) El spanglish es un intercalamiento no sólo de fonemas y morfemas sino de identidades	04/07/03, 19:13:22
22) No es un fenómeno pasajero	27/08/03, 10:37:36
23) Las más burdas deformaciones del español por contagio anglosajón	03/09/03, 02:12:24
24) Dialecto en formación (FORMESPA)	03/10/00, 02:39:40

Quadro 04 - *Spanglish or not spanglish*

Através desse conjunto de mensagens resumidas (Quadro 04), movimentam-se alguns repertórios interpretativos em torno do *spanglish*, indicando quais sentidos são produzidos a respeito do tema, embora não se possa extrair uma única posição, ainda que algumas sejam complementárias entre si. O sentido mais evidenciado é aquele que vê o

spanglish como uma ameaça, assim tenta-se desqualificá-lo de diversas maneiras (geringonça, absurdo, deformação, etc.) ou simplesmente negá-lo.

Inclusive quando o sentido produzido é o de não-condenação a sua existência, esse aparece através do uso de negativas, trazendo à tona o sentido negado pelo enunciado, demonstrando que a afirmativa que o contrapõe ecoa como um sentido presente, aderido ao imaginário sob força de uma ideologia que tenta apagar a “língua fluida” (ex: 3, 6, 7, 22). Por outro lado, a negação também está presente nas mensagens que tentam desqualificar o fenômeno, indicando que apesar de não aceitá-lo, não há como considerá-lo desprezível, embora alguns o façam classificando-o como passageiro.

A mensagem resumida em 12 desloca o sentido da ameaça para uma outra ordem, pois não se vê a expansão do *spanglish* ameaçando o espanhol a ponto de torná-lo uma língua em vias de extinção (como parece ser o caso das outras mensagens que utilizam esse termo), mas sim com relação à expansão do espanhol nos Estados Unidos, visto como uma “possibilidade de mercado promissor”, produzindo um sentido que vai ao encontro do documento redigido por Otero (2004), em que o autor se refere à “importância econômica e política” da língua espanhola naquele país.

O espaço a ser ocupado por esse mercado, segundo esse autor, não será reservado apenas ao México, pois de acordo com as suas palavras, esse país não poderá converter-se em um “centro de irradiação cultural para além da própria comunidade mexicana” instalada nos Estados Unidos, podendo, para ele, a Espanha ocupar-se dos demais mercados onde se estabelecem comunidades hispano-americanas de outras origens.

Para resumir a questão do *spanglish*, chego a seguinte relação: para quem deseja propagar a expansão do espanhol nos Estados Unidos (como a Real Academia e o Instituto Cervantes) é preciso minimizar ou negar a penetração do *spanglish* naquele país, de forma que o “produto” língua espanhola seja valorizado no mercado e a intervenção dessas instituições “seja necessária” (seja por meio da difusão de dicionários de dúvidas, gramáticas, cursos, especialistas e acadêmicos comprometidos com os seus discursos,

etc.). Reduzir o significado do fenômeno ou desqualificá-lo é uma tentativa de barrar a “língua fluida” e deixar a “língua imaginária” implantar seus “benefícios” para os que dela se apoderam (ou tentam apoderar-se).

10.2.2. El “gran” hermano del sur también tem a sua vez!

O Brasil, como os Estados Unidos, também é considerado um “mercado promissor” (OTERO, 2004, [on-line]) para a língua espanhola. Segundo Lafuente (2000, [on-line]), a difusão massiva do espanhol no Brasil é benéfica sobretudo para a indústria editorial espanhola. Esse autor informa que somente entre os anos de 1995 e 1997, a exportação de livros espanhóis aumentou 500% neste país, colocando a Espanha em primeiro lugar entre os países dos quais se originam as importações da indústria editorial, com uma quota de 22% do mercado.

No relatório de Otero (op.cit.), o Brasil é também um “consumidor de professores de espanhol” (leia-se, professores nativos). A assimilação desse imaginário é plenamente assumida por muitos listeiros (na maioria, espanhóis) que se posicionam nas listas de discussão da Internet ofertando seus “serviços” para atuar como professores no Brasil⁶⁸.

Em uma das primeiras mensagens veiculadas na lista ELEBrasil (21/02/03, 12:11:52) está imbricada a idéia de que este é um país promissor para o mercado de professores de E/LE, como se pode ler abaixo:

Excerto 07: (...) debería de haber más facilidades para los jóvenes recién licenciados o doctorados, con una preparación específica en E/LE y con ganas de poder ir a Brasil para ejercer de profesor de E/LE. Es muy bonito decir que hay una gran demanda de profesores de español en Brasil, pero de nada sirve si no hay ayudas para los jóvenes profesores, amén de caras y escasas plazas que oferta el Instituto Cervantes. Así que sería de esperar que se nos ofreciera incentivos para poder seguir dedicándonos al estudio e investigación de la lengua española aplicada a su enseñanza a extranjeros y no tener que coger las maletas y tener que irnos a la “aventura” a un país extranjero. Si quieren colaborar con la enseñanza del español en, además de investigar nuevas propuestas pedagógicas, deberían de ofertar y dar facilidades para que los jóvenes profesores bien preparados en E/LE puedan poner en práctica todo lo aprendido en los cursos realizados sobre el tema.

⁶⁸ Com relação a essa situação, comparando com a oferta de outras línguas estrangeiras (pelo menos no Brasil atualmente), não é comum encontrar americanos, ingleses, franceses, italianos, etc., oferecendo-se para aventurar-se em um país desconhecido para ensinar a sua língua materna, o que deixa a língua espanhola em uma

No excerto 07 está presente um dos enunciados mais freqüentes nas notícias e mensagens veiculadas nas listas quando o tema é o ensino de E/LE no Brasil: a alta demanda de profissionais. Para refletir sobre esse tema, algumas mensagens posteriores irão problematizar essa demanda (informando das dificuldades em trâmites legais, referindo-se aos baixos salários e demais adversidades apagadas do discurso otimista que propaga o interesse do idioma no Brasil).

Por outro lado, outras mensagens (principalmente motivadas pela reprodução de notícias de jornais no interior das listas) irão tratar inicialmente da “obrigatoriedade” do ensino de espanhol no Brasil e nos anos seguintes, sobre a “oferta obrigatória” no ensino médio (que acabou sendo aprovada como lei em agosto de 2005), embora no projeto inicial houvesse a ambição de implantação do espanhol tanto no ensino fundamental como no médio.

Há, por algumas mensagens, a confirmação da afirmação de Bugel (2002): de que a Espanha está diretamente envolvida na situação atual da política lingüística brasileira no que tange ao ensino de E/LE, “facilitando quase todos os recursos para ensinar a língua”. Vejamos abaixo como essa constatação se manifestou em uma das discussões originadas na lista ELEBrasil a respeito da dicotomia nativo/não nativo no ensino do idioma no Brasil:

Excerto 8: (...) la dicotomía “nativo/”no nativo” le da un tinte xenóbofo al asunto que nada tiene que ver ni con Brasil ni con su multiculturalismo ni con la **labor desinteresada de fomento del español** que llevan a cabo en esta tierra inúmeros especialistas e instituciones nacionales y extranjeras. Para no irnos por peteneras mejor ver el problema desde el ángulo “profesionales/”no profesionales”, sin descuidar, por supuesto las **limitaciones** que, **soberanamente, cualquier país y sus leyes puedan imponer al ejercicio de ciertas profesiones o al flujo migratorio** (03/03/03, 17:03:19, grifos meus).

Excerto 9: (...) merecen destaque las actuaciones del Instituto Cervantes en Brasil (San Pablo y Rio de Janeiro), las Consejerías de Educación, asesorías lingüísticas y centros de cultura hispánica; **entidades vinculadas a la Embajada de España en Brasil**; por su **particular interés** en la promoción del español a través de cursos diversos, jornadas, exámenes (DELE), seminarios, encuentros, becas, convenios, publicaciones, etc., atendiendo y apoyando consistentemente la labor y actividades docentes del área; beneficiando alumnos, profesores, comunidad (presencial y virtual) e interesados en general por la cultura hispánica en Brasil (04/03/03, 12:39:30)

No excerto 8, ao referir-se ao “trabalho desinteressado” de algumas instituições (vale dizer, as nomeadas pelo excerto 9), se está interditando a perspectiva de língua espanhola como “mercadoria”, tão presente nos artigos de Lafuente (2000), Otero (2004), entre outros. A intervenção dessas instituições no plano lingüístico tenta ser desvinculada do plano governamental, embora haja um interesse político interdito nesse discurso. Ao referir-se, no excerto 8, à limitação das leis (brasileiras) ao exercício da profissão (de professor) por estrangeiros (em termos de trâmites legais e leis “soberanas” nacionais), o listeiro produz um sentido que complementa os dados presentes no excerto 9: o de que as instituições espanholas estão efetivamente empenhadas na difusão do espanhol no Brasil, porém, só não há maior penetração pela *barreira* das imposições legais e educativas no país (barreiras principalmente de ordem burocrática).

De acordo com Phillipson (1992, p. 49), o “trabalho desinteressado” desse tipo de instituição (como as citadas pelo listeiro no excerto 9), é na realidade um investimento que pode gerar “conseqüências econômicas” vantajosas amparadas pela dependência técnica (tanto através de bens materiais, como livros, dicionários, gramáticas, como não materiais, como professores, bolsas de estudo, formação continuada) do país com “particular interesse” (excerto 9) na expansão do idioma (nesse caso, a Espanha).

11 GESTO FINALIZADOR

Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante, do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo (RAUL SEIXAS).

Através do espaço virtual, que possibilitaria *a priori* o contato de *todos* com *todos*, as questões de poder são cada vez mais condicionadas pelo domínio lingüístico. Surge, então, uma relação tensa de disputa pelos sentidos: ao mesmo tempo que se abre espaço para divulgar as diversidades regionais, mostra-se um discurso que “obriga” a homogeneização lingüística, pois dela “depende” o sucesso econômico dos que a ela estão vinculados.

Na defesa do “único”, tenta-se apagar os “vários” submetidos à norma da “universalidade”. Entretanto, os imaginários “regionais” também emergem, não sem estar vinculados a uma determinada “vontade política” (cf. GONDAR, 2002). Assim, os sujeitos estarão servindo, pelas práticas discursivas e sociais, ao “poder global” ou “local”, pois cada manifestação lingüística está historicamente condicionada a um determinado tipo de poder. Em discussões que tratam nas listas de discussão do contato-conflito entre o castelhano e outras línguas, essa concepção é plenamente visível.

Em épocas em que o uso da língua diversifica-se pela ampliação de gêneros de discurso antes inexistentes, penso que refletir sobre como ela é tratada com relação a condicionantes históricos que têm o poder de mutação e redefinição de papéis sociais, acaba também se configurando como uma forma de resistência, principalmente se escapamos de determinismos e verdades “incontestáveis”.

Em nenhuma época o domínio lingüístico teve tanta importância, passando a ser determinante em relações de poder que antes estavam condicionadas apenas a questões econômicas e políticas. Isso não quer dizer que a política e a economia perderam lugar. O que ocorre é que o ciberespaço tornou-se mais uma poderosa arma de difusão e manutenção do que historicamente tendia a estar disperso.

Através dos discursos veiculados em várias listas de discussão que têm como tema a língua espanhola, é notável o confronto de sentidos (em décadas passadas não tão claras por dificuldades de comunicação e acesso à informação). Com isso, não se está negando a importância e mudança em curso nas relações entre o homem e o meio eletrônico, mas se está dizendo que muito do que antes de sua propagação já era realizado como forma de imposição (lingüística, cultural, etc.), conta agora com mais uma ferramenta na tentativa de barrar e minimizar a dispersão, sem que ao menos os sujeitos envolvidos percebam que estão sendo submetidos a isso.

A “língua fluida” é, muitas vezes, propagada como um “problema”. Há, no interior das mensagens, a transposição de um discurso “bélico” para os temas lingüísticos, em que há “batalhas”, “derrotas”, “ameaças”. Nesse jogo de produção de sentidos, é preciso “vencer” a guerra contra a diversidade para ocupar um espaço hegemônico (e lucrativo de língua internacional). Embora apareçam no interior das listas posicionamentos contrários, esses normalmente tendem a ser “desqualificados” e silenciados por mensagens de cunho “otimista” e desproblematizador.

A temática sobre a diversidade interna do espanhol ganha nas listas um espaço considerável, embora seja interessante notar que normalmente seguido de discussões sobre esse tema, os moderadores acabem lançando notícias ou informes positivos a respeito da expansão do espanhol no mundo, principalmente ressaltando a respeito da presença do Instituto Cervantes pelos diversos continentes.

Ao tratar da diversidade interna da língua, há, entre os listeiros, a predominância de perspectivas pré-científicas (e às vezes até passionais) a respeito do idioma (ainda que seja significativa a presença de listeiros que atuam no ensino superior, em diversos países). A esse respeito, nota-se uma tendência ao silenciamento de algumas perspectivas, principalmente daqueles que não se sentem solidários à imposição de uma “língua imaginária”, pois, ao não encontrar eco nos seus dizeres, acabam silenciando-se.

O tema da expansão do espanhol entre os países em que não está presente como língua oficial é, muitas vezes, uma das “bandeiras” mais difundidas (tanto pelas notícias

trazidas pelo moderador quanto por outros listeiros). Ele opera, ideologicamente, como um “lema” constantemente reforçado no interior das listas (por exemplo, na lista FORMESPA, não há evidências de que haja nenhuma discordância a esse respeito, já que não há mensagens nem ao menos em tom de comentário a respeito dessas notícias).

Por sua vez, na lista HISPANIA, suscitou-se, em momentos específicos (para não dizer raros), a circulação de mensagens manifestando discordância ou, pelo menos, abrandando a “euforia” veiculada pelas notícias reproduzidas no interior das listas. Essas notícias, principalmente ao referir-se ao Brasil, por exemplo, além de produzirem um sentido demasiado otimista, não raras vezes veicularam falácias como a de que o espanhol se tornaria língua oficial neste país.

Já na lista ELEBrasil, circulam, majoritariamente, posicionamentos favoráveis à hegemonia do espanhol no Brasil (principalmente representada pela luta de implantação da oferta obrigatória no Ensino Médio, que afinal, acabou sendo aprovada em forma de lei federal em 2005). Esses posicionamentos são, na maioria, oriundos de falantes nativos de português que atuam no ensino de E/LE ou espanhóis que pretendem trabalhar no Brasil com o ensino da língua.

Os dois grandes temas que suscitei nas análises, a diversidade interna do espanhol e a expansão dessa língua como língua estrangeira (bem como sub-temas originados no interior das discussões) só podem ser tratados separadamente para fins analíticos; pois ambos são fenômenos estritamente interligados e historicamente situados desde que essa língua extrapolou suas “fronteiras” regionais e, por razões políticas e econômicas determinadas, suplantou (ou tentou suplantar) outras línguas e dialetos com os quais se defrontou.

Apesar de serem temas tratados há longo tempo (pelos discursos legitimados, pelos informes oficiais, pelos acadêmicos, pelos literatos e, mais recentemente, pelos lingüistas e lingüistas aplicados), essas questões não se apresentam, de nenhuma forma, como um ponto pacífico, mas antes como uma prática reinaugurada e reinauguradora de confrontos

ideológicos imbricados por posições identitárias diferentes e por manifestações lingüisticamente marcadas também de formas diferentes.

Alguns debates suscitados no interior das listas retomam, guardadas as proporções, discussões a respeito da língua constantes durante o século XIX, apesar de, nesse espaço virtual, haver a possibilidade de manifestação de posições não legitimadas, não prestigiadas (quando ocorriam esses debates no século XIX, os participantes eram, fundamentalmente, representantes da oligarquia). Apesar disso, mesmo sendo, a *priori*, as listas, um espaço “democrático” de confronto de posições, esse confronto não é bem-vindo na maioria das situações, já que convoca à “desestabilização”, ao olhar para o “outro” não como “mesmo”, mas sim como “diferente”. A diferença, “indesejada”, pois problemática, é, preferencialmente, abolida.

A “abolição” da diferença emerge recentemente através do imaginário da “norma pan-hispânica”, a qual também classifico como imaginária, pois surge como uma alternativa de “desproblematizar” o “outro”, assumindo-o como “igual”, num movimento “fraterno” de aceitação e “igualdade”. Estrategicamente, a “norma pan-hispânica” busca cumprir dois objetivos: operar no “outro” (falantes nativos americanos) o sentido de pertencimento e, para os que a ela se associarem (principalmente para os que estudam espanhol como língua estrangeira), perceberem-se como falantes de uma “língua” verdadeiramente “internacional”, que atinge “milhões e milhões” de pessoas.

Finalizo, assim, a parte que me cabe nesta narrativa como quem, ao escrever um diário e chegar no último dia do ano, assume uma nova agenda e se dispõe a um novo recomeço. Outras idéias, outras pesquisas, outras histórias poderei contar a partir desta que aqui termina; porém, apesar da tendência do “repetível” a que estamos destinados, sei que esta história, desta forma, com este posicionamento narrativo, nunca mais a repetirei.

REFERÊNCIAS

- ACHARD, P. Memória e Produção Discursiva do Sentido. In: _____ (org.). *Papel da Memória*. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- ALBÓ, X. El futuro de los idiomas oprimidos. In: ORLANDI, E. (org.). *Política Lingüística na América Latina*. Campinas: Pontes, 1988. p. 75-104.
- ALAVA, S. Os paradoxos de um debate. In: _____(org.). *Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?* Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 13-21.
- ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. Lingüística y pedagogía: aproximación al punto de vista interdisciplinario (1979). In: _____(ed.) *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua: textos fundamentales de orientación interdisciplinar*. Madri: Akal, 1987. p. 12-20.
- AMEY, J. English around the world. In: GRADDOL, D. & MEINHOF, U. (ed.). *English in a changing world*. AILA Review 13, 1999.
- ANDERSON, B. *Imagined Communities*. Londres: Verso, 1983.
- ARAÚJO, J. P. Caracterização do cibergênero *Home Page* corporativa ou institucional. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v.3, n.2, p.135-167, jan./jun.2003.
- ARONSSON K. & RINDSTEDT, C. Growing up monolingual in a bilingual community: The Quichua revitalization paradox. *Language in Society*, Cambridge University Press, 31:5, 2002, p. 721-742.
- AUTHIER-REVUZ, J. *Heterogeneidade(s) Enunciativa(s)*. Cadernos de estudos lingüísticos, 19, p. 25-42. Campinas: 1990.
- _____. *Entre a Transparência e a Opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- _____. *Palavras incertas. As não-coincidências do dizer*. São Paulo: Editora da Unicamp, 1998.
- BAJARLÍA, G. E., & SPIEGEL, A.D. *Docentes usando Internet*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1997.
- BARRIOS, A. M. *Variação lingüística e o ensino universitário do Espanhol como Língua Estrangeira em Porto Alegre*. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira, 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BERENBLUM, A. *A invenção da palavra oficial: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. 3 ed. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: 1996.
- BRITTO, L. P. L. Língua e ideologia: a reprodução do preconceito. In: BAGNO, M. (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p.135-154.
- BUENO, F. S. *Dicionário escolar da língua portuguesa*. 6 ed. São Paulo: FENAME, 1969.
- BUGEL, T. *O Espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?* Campinas: UNICAMP, 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1998.
- _____. *Sobre planificación lingüística en América Latina: el español en Brasil o “Los reyes viajan a Brasil para apoyar la enseñanza de español en la escuela”* – El País, Madrid, 10 de julio de 2000. Proceedings of the Congress ALFAL, San José de Costa Rica, 2002.
- CAMPBELL, D.G. & TOMS, E.G. Genre as Interface Metaphor: Exploiting Form and Function in Digital Environments. In: *Proceedings of the 32nd Hawaii International Conference on System Sciences*. Disponível em: <www.computer.org/proceedings/hicss/1999/0001/02/00012008.PDF>. 1999. Acesso em: 22.abri.2004.
- CAMPRA, R. *América Latina: la identidad y la máscara*. México D.F.: Siglo Veintiuno, 1987.
- CANO AGUILAR, R. La historia del español. In: SALVADOR, G. & SECO, M. (coord.). *La lengua española, hoy*. Fundación Juan March: Madri, 1995. p. 23-35.
- CARDOSO, S. H. B. *Discurso e Ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- CASANOVA SEUMA, L. *Internet para profesores de español*. Madri: Edelsa, 1999.
- CASEVITZ M. & CHARPIN, F. A herança greco-latina. In: BAGNO, M. (org.). *Norma Linguística*. São Paulo: Loyola, 2001. p. 23-54.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*.3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CELADA, María Teresa. *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*. Tese de doutorado. São Paulo/Campinas: Unicamp, 2002.
- CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.
- CIFUENTES B.G. & ROS. M.C.R. Oficialidad y planificación del español: dos aspectos de la política del lenguaje en México durante el siglo XIX. *Iztapalapa*. México, D.F, ano 13, nº 29, jan.-jun., 1993, p. 135-146.
- CORACINI, M. J. Língua Estrangeira e Língua Materna: uma Questão de Sujeito e Identidade. _____ (org.). *Identidade & Discurso: (des)construindo subjetividades*.Campinas/Chapecó: Editora da Unicamp/ Argos Editora Universitária, 2003.
- CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M. V. (org.). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-132.

- CORBEIL, J. Elementos de uma teoria da regulação lingüística. In: BAGNO, M. (org.). *Norma Lingüística*. São Paulo: Loyola, 2001. p. 175-202.
- CRUZ PIÑOL, M. *Espan-1. Um "foro de debate" en la Internet sobre la lengua española*. 1997. Tese (Licenciatura) – Universidade de Barcelona, Barcelona. Disponível em: <<http://elies.rediris.es/elies1/>> , 1999. Acesso em: 06 jun. 2001.
- COURTINE, J. Définition D'orientations Théoriques et Construction de Procédures en Analyse du Discours. In: *Philosophiques*, v.9, nº2, octobre, 1982.
- DEMONTE, V. Lengua estándar, norma y normas en la difusión actual de la lengua española. *Circunstancia*. Madri, n.1, abril 2003. Inst. Univ. Invest. Ortega y Gasset. Disponível em: http://www.ortegaygasset.edu/circunstancia/numero1/art4_imp.htm. Acesso em: 06/07/03.
- DAHER, M.C.F.G. & SANT'ANNA, V.L. de A. "¿Lo ajeno, más que lo propio parece bueno?": um estudo das atitudes dos professores de espanhol como LE no Rio de Janeiro. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.1, n.1, p. 105-114, 1998.
- DOR, J. *Introdução à leitura de Lacan. O inconsciente estruturado como linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ECO, U. *La búsqueda de la lengua perfecta*. Barcelona: Crítica, 1993.
- ESCOBAR, A. Lingüística y política. In: ORLANDI, E. (org.). *Política Lingüística na América Latina*. Campinas: Pontes, 1988. p. 11-26.
- ESPIGA, J. El contacto portugués-español en Latinoamérica: aspectos políticos y estrategias. In: LAMPERT, E. (org.). *Educación na América Latina: encuentros e desencontros*. Pelotas: EDUCAT, 2002. p. 97-114.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001.
- FAUSTINI, C. H. Educação a Distância. O trabalho interativo e a aprendizagem colaborativa na busca pela autonomia. In: LEFFA, V. J. (org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p.211-224.
- FERREIRA, M. C. L. A Antiética da Vantagem e do Jeitinho na Terra em que Deus é Brasileiro (O funcionamento discursivo do clichê no processo de constituição da brasilidade). In: ORLANDI, Eni. (org.). *Discurso Fundador. A Formação do País e a Construção da Identidade Nacional*. Campinas, SP: Pontes, 1993.
- FISHMAN, J. *El nuevo orden lingüístico*. 2001. Disponível em: http://ww.uoc.edu/humfil/articles/esp/fishman/fishman_imp.html. Acesso em: 25/05/04.
- FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- _____. *A ordem do discurso*. 9 ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- FREIRE, F. M.P. Formas de materialidade lingüística, gênero de discurso e interfaces. In: Silva, E.T. (coord.). *A leitura nos oceanos da Internet*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 65-88.
- GALÁN R. & MONTERO, M. *El discurso tecnocientífico: la caja de herramientas del lenguaje*. Madri: Arco/Libros, 2002.

GARCÍA, A.L. El significado de Brasil para la suerte del idioma español. In: REIS, Livia de Freitas; TROUCHE, André Luiz (orgs.). *Hispanismo 2000*. Brasília: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Associação Brasileira de Hispanistas, 2001, v.1, p. 19-29.

GEHRINGER, M. & LONDON, J. *Odisséia digital*. São Paulo: Abril, [2001]. Suplemento das Revistas Vip, Web! e Superinteressante.

GÓMEZ TORREGO, L. *Gramática didáctica del español*. 5 ed. Madri: SM, 1999.

GONDAR, J. Linguagem e construção de identidades – um debate. In: FERREIRA, L.M.A. & ORRICO, E.G.D. (orgs.). *Linguagem, identidade e memória social: novas fronteiras, novas articulações*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GONZÁLEZ OLLÉ, F. El largo camino hacia la oficialidad del español en España. In: SALVADOR, G. & SECO, M. (coord.). *La lengua española, hoy*. Fundación Juan March: Madri, 1995. p. 37-61.

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

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

GUERRERO, J.M.B. La identidad europea en una visión latinoamericana. In: BERND, Zilá.(org.). *Olhares cruzados*. Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 11-17.

GHIRALDELO, C. M. *As representações de língua materna: entre o desejo de completude e a falta do sujeito*. Tese de Doutorado. Campinas, SP: Unicamp, 2002.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro, 4 ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HAMEL, R. E. La política del lenguaje y el conflicto interétnico – problemas de investigación sociolingüística. In: ORLANDI, E. (org.). *Políticas lingüísticas na América Latina*. Pontes: Campinas, 1988. p. 41-74.

_____. Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. *Iztapalapa*. México, D.F, ano 13, nº 29, jan.-jun., 1993b, p. 05-39.

HASSÁN, I. M. El español sefardí (judeoespañol, ladino). In: SALVADOR, G. & SECO, M. (coord.). *La lengua española, hoy*. Fundación Juan March: Madri, 1995. p. 117-140.

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

HERRING, S. (Ed.) *Computer-Mediated Discourse Analysis. Analyse du discours assistée par ordinateur*. Monográfico de *Electronic Journal of Communication / La revue électronique de communication* 6(3), 1997. Disponível em: <<http://www.cios.org/www/ejc/v6n396.htm>> Acesso em: 24 mai. 2003.

IRALA, V.B. O uso da Internet na otimização da aprendizagem de E/LE. Bagé: URCAMP, 2002. Monografia (Licenciatura em Letras), Centro de Ciências da Educação, Comunicação

e Artes, Universidade da Região da Campanha. Disponível em: LEFFA, V. (comp.). *TELA (Textos em Lingüística Aplicada)*. 2. [cd-rom]. Pelotas: Educat, 2003.

_____. *O tratamento das variedades do Espanhol nos materiais didáticos de Língua Estrangeira*. Pelotas: 2003. Não Publicado.

_____. A opção da variedade de espanhol por professores em serviço e pré-serviço. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 99-120, jul.-dez., 2004.

_____. Práticas discursivas sobre o espanhol através da comunicação mediada por computador: “*la lengua mía, la lengua tuya, la lengua nuestra*”. Dissertação de Mestrado. Pelotas, RS: UCPel, 2004.

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

JIMÉNEZ, A.N. Movimientos centrífugos y centrípetos en la(s) norma(s) del español. In: II *Congreso Internacional de la lengua española*. RAE/Instituto Cervantes. Valladolid. Octubre de 2001. Disponível em:
http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/narbona_a.htm. Acesso em: 20.04.2003.

JONSSON, E. *Electronic Discourse. On Speech and Writing on the Internet*, 1997, Disponível em: <<http://www.ludd.luth.se/users/jonsson/D-essay/ElectronicDiscourse.html>>, Acesso em: 24 mai. 2003.

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

LAFUENTE, F.R. El español en Brasil. (19/07/2000). Disponível em:
http://www.unidadenladiversidad.com/opinion/opinion_ant/2000/julio.../opinion190700.ht. Acesso em: 30/05/04.

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

LEFFA, V. J. *O ensino de línguas estrangeiras nas comunidades virtuais*. In: IV SEMINÁRIO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 2001, Goiânia. Anais do IV Seminário de Línguas Estrangeiras. Goiânia: UFG, 2002, v.1, p. 95-108.

_____. Interação simulada: Um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual. In: _____(org.). *A interação na aprendizagem de línguas*. Pelotas: Educat, 2003. p.175-218.

LERAY, C. A língua como vetor identitário: o caso particular do gaulês na Bretanha. In: CORACINI, M.J. (org.). *Identidade & Discurso*. Campinas/Chapecó: Ed. da Unicamp/Argos, 2003. p. 119-137.

LEVY, P. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. 2 ed. São Paulo: Ed. 34, 2000.

LIMA, L.M.D., & SILVA, C.A.M.D. La habilidad lingüística comunicativa relacionada con los americanismos. In: *Hispanismo 2000*. Brasília: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Associação de Hispanistas, 2001. v.1. p.106-116.

_____. El análisis de los americanismos en los manuales de E/LE. In: FIGUEIREDO, F.J.Q.D. (org.). *Anais do IV Seminário de Línguas Estrangeiras*. Goiânia: Vieira, 2002.

LIMA, H. & SPINK, M.J. Rigor e visibilidade: a explicação dos passos da interpretação. In: SPINK, M.J. (org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 93-122.

LOBATO, L. M. P. *Sintaxe Gerativa do Português*. Belo Horizonte: Vigília, 1986.

LUIS, C.R. La Academia Española y la Historia de la Gramática. *Línguas e Instrumentos Lingüísticos*. Campinas: Pontes, n. 2. jul./dez. 1998. p. 33-48.

MAESTRE, J.C. *Una temática ¿un foro? Listas de distribución para ELE*. 2001. Disponível em: <http://sedll.org/doc-es/publicaciones/glosas/n6/coloma.html>. Acesso em: 05/07/03.

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

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

MALMBERG, B. *La América hispanohablante: unidad y diferenciación del castellano*. Madri: Istmo, 1966.

MARCUSCHI, L. A. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 4, n.1, p.79-112, 2001.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: _____ & XAVIER, A.C.S. (orgs). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção dos sentidos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 13-67.

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

MENDONÇA, M. C. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: BENTES, A.C.& MUSSALIM, F. (org.). *Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras*. v. 2. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 233-264.

MENEGON, V.M. Por que jogar conversa fora? Pesquisando no cotidiano. In: SPINK, M.J. (org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 215-242.

_____ & SPINK, M. J. Práticas discursivas. In: IÑIGUEZ, L. (coord.). *Manual de Análise do Discurso em Ciências Sociais*. Trad. Vera Lúcia Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 258-311.

MILNER, J. *O Amor da Língua*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MORENO FERNÁNDEZ, F. M. *Qué español enseñar*. Madri: Arco/libros, 2000.

_____. *Lingüística*. Palestra proferida em 13/10/2004 no III Congresso Brasileiro de Hispanistas, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

MORIN, E. *O método 3: a consciência da consciência*. Trad. Juremir Machado da Silva. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 1999.

MOTTA-ROTH, D. De receptor de informação a construtor de conhecimento: o uso do chat no ensino de inglês para formandos de Letras. In: LEFFA, Vilson J. (org.). *O professor de Línguas Estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p. 175-192.

ORLANDI, E.P. *Terra à vista! Discurso do Confronto: velho e novo mundo*. São Paulo/Campinas: Cortez, Ed. da Unicamp, 1990.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

_____. *Língua e Conhecimento Lingüístico: para uma história das idéias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (org.). *Discurso Fundador. A formação do país e a construção da Identidade Nacional*. Campinas: Pontes, 1993a.

_____. (org.). *Política Lingüística na América Latina*. Campinas: Pontes, 1988.

_____. La danza de las gramáticas. La relación entre el tupi y el portugués de Brasil. *Iztapalapa*. México, D.F, ano 13, nº 29, jan.-jun., 1993b, p. 54-74.

_____. Discurso, Imaginário e Conhecimento. *Em Aberto*, n.61, ano 14, Brasília, p. 53-59, 1º.semestre 1994.

_____. & SOUZA, T.C.C. A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem. In: _____ (org.). *Política Lingüística na América Latina*. Campinas: Pontes, 1988, p. 27-40.

OSTOJSKA ASECIO, M. (ed.). *Diccionario de bolsillo español/portugués, portugués/espanhol*. Madri: Espasa Calpe, 2001.

OTERO, J. *De Bogotá a Rosario. La lengua española y la política regional de España en América Latina*. Documento del Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos. 25/06/2004. Disponível em: <http://www.realinstitutoelcano.org/documentos/imprimir/123imp.asp>. Acesso em: 01/07/2004.

PACHECO, M.A.Q. La fonética del español americano en pugna: dialectos radicales y conservadores en lucha por la supremacía. In: *II Congreso Internacional de la lengua española*. RAE/Instituto Cervantes. Valladolid. Octubre de 2001. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/2_el_espanol_de_america/quesada_m.htm. Acesso em: 20.04.2003.

PADLEY, G.A. A norma na tradição dos gramáticos. In: BAGNO, M. (org.). *Norma lingüística*. São Paulo: Loyola, 2001. p. 55-96.

PAIVA, V.L.M.O. Derrubando paredes e construindo comunidades de aprendizagem. In: LEFFA, V.J. (org.). *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p. 193-210.

_____. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A.C.S. (orgs). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção dos sentidos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 68-90.

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

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

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

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

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

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

PENNY, R. *A history of the spanish language*. Nova York: Cambridge University Press, 1991.

PENNYCOOK, A. *English and the discourses of Colonialism*. Nova Iorque: Routledge, 1998.

PERAYA, D. O Ciberespaço: um dispositivo de comunicação e de formação midiaticizada. In: ALAVA, S. (org.). *Ciberespaço e Formações Abertas: rumo a novas práticas educacionais?* Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 25-50.

PETTER, M. Linguagem, língua, lingüística. In: FIORIN, J.L. (org.). *Introdução à lingüística: objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2002. p. 11-24.

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

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade*. 2ª reimp. Mercado de Letras/FAPESP: Campinas/São Paulo: 2002, p. 21-46.

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

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

_____. Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a lingüística que nos deixou na mão: observando mais de perto o chauvinismo lingüístico emergente no Brasil. In: _____ & SILVA, F.L. (org.). *A lingüística que nos faz falhar: investigação crítica*. São Paulo: Parábola, 2004. p. 11-38.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade*. 2ª reimp. Mercado de Letras/FAPESP: Campinas/São Paulo: 2002, p. 213-230.

RIVERA, P.E.G. *Los foros de discusión en blackbord: su potencial como herramienta en los procesos cognoscitivos*. Recebido por e-mail em 02. jun. 2003. (foros.ppt – arquivo do Power Point).

ROJAS GORDILLO, C. *Internet como recurso didáctico para la clase de E/LE*. Brasília: Embajada de España/Consejería de Educación y Ciencia, 2001.

SAGUIER, R.B. Encontro de culturas. In: MORENO, C.F. (coord.). *América Latina em sua literatura*. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1972. p. 03-38.

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

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

SERRANI, S.M. *A linguagem na pesquisa sociocultural: um estudo da repetição na discursividade*. 2 ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997.

SERRANI-INFANTE, S.M. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade*. 2ª reimp. Mercado de Letras/FAPESP: Campinas/São Paulo: 2002, p. 231-261.

SHEPHERD, M & WATTERS, C. The functionality attribute of cybergenres. In: *Proceedings of the 32nd Hawaii International Conference on System Sciences*. Disponível em: <www.computer.org/proceedings/hicss/1999/0001/02/00012007.PDF>. 1999. Acesso em: 22.abri.2004.

SILVA, C. *Huevo ~ güevo*, em Espanhol: uma questão ortográfica? In: MATZENAUER-HERNANDORENA, C.L. (org.). *Aquisição de língua materna e de língua estrangeira: aspectos fonéticos e fonológicos*. Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 277- 297.

SILVA, J. M. *As tecnologias do imaginário*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

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

SIGNORINI, I. Por uma teoria da desregulamentação lingüística. In: BAGNO, M. (org.). *Lingüística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 93-126.

SOUZA, R. A.D. O discurso oral, o discurso escrito e o discurso eletrônico. In: PAIVA, V. L.M.O. (org.). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001. p. 15-36.

SILVEIRA, V. F. P. *Imaginário sobre o gaúcho no discurso literário*. Tese de Doutorado. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2004.

SPINK, M. J. (org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Tópicos do discurso sobre risco: risco-aventura como metáfora na modernidade tardia*. Cadernos de Saúde Pública, 17, p. 1277-1311. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2001000600002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07/08/04.

STAHEL, M (coord.). *Señas: Diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños/Universidad Alcalá de Henares*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

STAROBINSKI, J. *As palavras sob as palavras – Os anagramas de ferdinand de saussure*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

STUBBS, M. A língua na educação. In: BAGNO, M; GAGNÉ, G. & _____. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002. p. 85-162.

TARALLO & ALKMIN, T. *Falares crioulos. Línguas em contato*. São Paulo: Ática, 1987

TEIXEIRA, T. M. L. *Análise de Discurso e Psicanálise: Elementos para uma abordagem do sentido no discurso*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

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

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

THOMPSON, J. B. *Ideologia e Cultura Moderna*. Petrópolis: Vozes, 1998.

TORRES, M. "L'analyse du discours médiatisé par ordinateur: l'apport de la linguistique à la société de l'information", Actes du colloques. *La communication médiatisée par ordinateur: un carrefour de problématiques*. (Université de Sherbrooke, Quebec, 15-16 de maig 2001). Disponível em: <http://grm.uqam.ca/cmo2001/torres.html>. Acesso em: 24 mai. 2003.

TRASK, R.L. *Dicionário de linguagem e lingüística*. Trad. Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.

ZORRAQUINO, M. A. M. El neoespañol y los principios que fundamentan la lengua estándar o consagrada. In: *II Congreso Internacional de la lengua española*. RAE/Instituto Cervantes. Valladolid. Octubre de 2001. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/martin_m.htm . Acesso em: 20.04.2003.

