

RELAÇÃO SUJEITO/LÍNGUA(S) - MATERNA, NACIONAL, ESTRANGEIRA.

Maria Onice Payer
Maria Teresa Celada

Neste trabalho apresentamos aspectos de pesquisas e reflexões conduzidas no grupo temático “Relação sujeito/língua(s) - materna, nacional, estrangeira”, no XII Simpósio Nacional de Letras e Linguística (UFU, 2009), onde propusemos reunir e discutir trabalhos¹ sobre a relação sujeito/língua(s), na perspectiva da teoria do discurso, em sua relação constitutiva com a história e a psicanálise. Assim, contemplamos distinções e nuances entre língua nacional, língua materna e língua estrangeira, como conceitos diferentes, materialidades distintas e dimensões diversas da linguagem. Consideramos também os investimentos subjetivos que os sujeitos produzem nos diferentes processos de inscrição na(s) língua(s); e nossos objetivos se constituem em compreender como essas dimensões da linguagem e esses processos subjetivos funcionam nas práticas de linguagem, e em ensaiar possibilidades, no ensino de línguas, de um trabalho simbólico que considere a memória das línguas e as vicissitudes às quais os sujeitos são submetidos, em sua relação com elas. Desse modo, desenvolvemos reflexões e análises de processos que envolvem o confronto do sujeito com a materialidade das línguas, em seu funcionamento discursivo. O estabelecimento de uma relação instrumental imediata com a linguagem e com as línguas, no mundo contemporâneo, é contraposto a esforços subjetivos e à constituição de posições que um sujeito entre-línguas deve efetivamente produzir, para atravessar os umbrais simbólicos.

No espaço deste livro, nos coube – como organizadoras desse grupo de trabalho – apresentar aspectos de nossas pesquisas e reflexões que, de algum modo, vêm se constituindo em espaço de sustentação e apoio ao desenvolvimento conceitual e analítico dos temas em questão. O que tomamos a cargo, conforme o título, é um tema que apresenta desafios, envolto em nossas áreas de trabalho, e no qual temos efetivamente nos implicado, cada uma em seu fazer e a seu modo, mas que em diversos momentos das nossas relações de trabalho se afetam, se entrecruzam às vezes, e se impulsionam sempre.

Na primeira sessão deste artigo, intitulada “Dimensões materna e nacional das línguas”, são apresentados elementos esboçados por Payer em trabalhos anteriores (2006; 2007a e b; 2009) e aqui desenvolvidos. Esta sessão toma como objeto de pesquisa a relação sujeito/língua em processos de identificação relativos à memória da língua, tendo como base o campo da imigração. Nesta parte é trabalhada a constatação e a proposição de uma necessidade teórica importante para o ensino: a de discernir entre língua materna e língua nacional, considerando-as como dimensões distintas da linguagem, na ordem da memória, de modo que a sua relação, que é tensa na história e no sujeito, possa deixar de significar apenas em espaços subterrâneos, silenciosos, e vir à superfície da palavra, nela tomando lugar.

Na segunda sessão, intitulada “Sujeito da linguagem e fatos discursivos em processos de aprendizado de línguas estrangeiras”, Celada retoma aspectos explorados em trabalhos prévios (2002, 2004a, 2004b, 2006), que submete a uma revisão e reformulação. Assim, ao considerar os processos de ensino-aprendizado de língua estrangeira como processos de identificação, propõe abordar as marcas deixadas pelo sujeito aprendiz nas produções que realiza nesse simbólico como “fatos de linguagem” e ainda propõe que, nos casos nos quais estes permitirem uma interpretação que os vincule às condições de produção – e, portanto, à história – sejam considerados como fatos discursivos. Num segundo momento, a análise de alguns destes fatos, no contexto de processos de ensino/aprendizado de espanhol por

¹ Alguns dos trabalhos envolvendo estas questões, apresentadas e discutidas no referido grupo de trabalho, encontram-se disponíveis nos Anais do XII SILEL.

brasileiros, lhe possibilita refletir sobre a língua ou línguas que são re-colocadas em jogo em tal processo pela estrangeira e isto leva a autora a levantar questões relativas à língua materna e nacional e, também, à relação sujeito/linguagem.

Dimensões materna e nacional das línguas

As reflexões que aqui se apresentam elaboram-se na continuidade de pesquisas empíricas e análises interpretativas apresentadas em outros momentos, que têm como objeto de reflexão a relação entre sujeito, língua e memória que acontecem em processos atuais de significação. Nas identificações sujeito/língua(s), no campo da imigração, as línguas funcionam interpretadas em lugares historicamente instituídos, como ‘língua nacional’ e/ou ‘língua materna’, e mesmo língua estrangeira.

Propomos desenvolver a compreensão a que as pesquisas conduziram, de que estes lugares de língua, nacional e materna, constituem-se como *dimensões da linguagem que são da ordem da memória discursiva*. A considerar as identificações estudadas nesse campo, é possível dizer que estas dimensões funcionam também para sujeitos monolíngues.

Atendendo à necessidade apresentada em fatos discursivos observados, temos trabalhado na direção de distinguir teoricamente entre as noções de língua materna e língua nacional, tanto na reflexão teórica quanto em práticas de ensino de língua(s). Neste momento procuramos, num outro passo, examinar outras inflexões teóricas que se projetam necessariamente junto a estes conceitos, como a de materialidade lingüística e memória discursiva, e considerá-los numa relação pertinente para o estudo discursivo sobre língua e ensino.

Alguns antecedentes

Estudando a questão das línguas no processo de nacionalização de imigrantes (italianos) no Brasil, identificamos, tanto no discurso oficial quanto nas entrevistas com sujeitos que trazem a historicidade da imigração, *uma forte tensão entre a língua nacional (português) e a língua materna* dos imigrantes (italiano e dialetos).

Nas relações produzidas ao longo da história do sujeito moderno, no contexto dos Estados e das nacionalidades, certas injunções interpretativas sobre as línguas as levam a serem consideradas como nacionais ou, por diferença, como línguas maternas, ou estrangeiras. Estas injunções sobre as línguas são produzidas e interpretadas sob o imaginário de um jogo tenso, vinculado ao político. Elas são projetadas para a zona de um “batimento” de lugares de línguas que, nesse jogo, dá margem tanto a pequenas questões identitárias quanto a grandes conflitos que marcam a história de um grupo, tomando de fato corpo no sujeito, em sua relação à língua e aos sentidos (cultura), e cujos sintomas podem ser considerados a partir de diversos campos profissionais.

Formulamos e trabalhamos, de nosso lado, a hipótese de que certos efeitos da relação vivenciada deste modo entre sujeitos imigrantes e línguas, ainda fazem efeito na atualidade, em determinados processos de identificação que se tornam palpáveis no estudo da relação sujeito/língua/memória. Processos que envolvem histórias de interdições e recalques, silenciamento de sentidos e apagamentos do lugar de fala do sujeito (o imigrante como ‘estrangeiro’ no Brasil).

Estes estudos, desenvolvidas no campo da Análise de Discurso, em sua relação constitutiva com a história e a psicanálise, têm encontram força heurística no conceito de memória, como memória histórica, pelas vias do marxismo; como memória discursiva – interdiscurso - na elaboração de Pêcheux (1975, 1982), Courtine (1981), Orlandi (1992;1996), entre outros; como memória no psiquismo humano, pela Psicanálise freudiana e seus

esclarecimentos sobre encobrimentos inconscientes, que também são relacionados à língua, conforme C. Révuz (1987), De Lemos (1984; 1998), Pereira de Castro (1998), entre outros. Conceito que relacionamos às noções de materialidade da língua (PÊCHEUX, 1975), de interdição e de silenciamento (ORLANDI, 1992), de língua materna e de língua nacional.. Estas articulações conceituais, somadas à singularidade da situação histórica da imigração italiana no Brasil e a certo cuidado interpretativo requerido pelo objeto “memória” quando em relação à ideologia, foram conduzindo a uma constatação que passa a ter lugar central na reflexão: *certos traços de memória da língua materna, que foi apagada, retornam, para o/no sujeito, através da materialidade mesma da língua, que ele não controla, e que vem se apresentar como memória da língua materna apagada, na língua atual.*

A memória na língua

Nesse processo somos levados a compreender que *a língua materna, apagada, guarda entretanto um lugar no sujeito.* Como memória e como matéria lingüística de valor simbólico indelével, de proporções afetivas intensas, sujeitas a múltiplos modos de identificação e de interpretação, como memória afetiva, romantizada, (de)negada, ironizada, fetichizada em arquivos.

Para exemplificar, lembramos a junção de radicais e morfemas envolvendo elementos das duas línguas, na formação de vocábulos. Em *puerinho*, tem-se o morfema de diminutivo do português, *-inho*, junto ao radical *puer*. Em *cinz+ ol + ento* (*cinza* ou *cinzento*) e *esfreg+ol+ar*, temos o retorno do elemento *OL* presente em léxicos dos dialetos (*brontolar*, *esbegolar*). Essa relação lúdica com a língua é possibilitada a partir das dimensões do equívoco (GADET & PÊCHEUX, 1981), da *lalangue* (na compreensão lacaniana), da língua materna, do humor e da poesia, dimensões que ligam o sujeito à língua de um modo *constitutivo*, e não apenas *representado*.

Outros exemplos encontram-se na memória de traços sintáticos, como a função de pronomes demonstrativos: *aquele(a)*, *um(a)*, *algum(a)* diversos do português

(a) - “A concha era... bom, *aquela* esqueci”. (E3, p. 3).

(b) - “A: O Djalma me apareceu lá em casa.

E: Ah! *Aquele* veio aqui também”. (S2, p.3).

A esta *memória sintática da língua* relacionamos a identificação que se manifesta no riso que se segue à enunciação deste mesmo traço, na seguinte conversa (ao telefone):

Sr. A: Está na época da colheita e machuquei o braço, está na tipóia

Sr. G: Qual?

Sr. A: O direito

Sr. G: *Justo aquele?*

Sr. A: *Quello próprio! (risos) (Anotações de campo)*

É o caso de dizer que estes elementos da língua materna apagada se mostram como um “lugar de memória”, para remeter ao conceito de P. Nora. Estes elementos se apresentam, de fato, como *traços de memória da língua apagada que retornam*, traços de memória presentes na estrutura da língua: na memória sonora, na memória sintática, semântica, entoacional.

Para o campo escolar, assim como para a cultura, uma questão a considerar é que *a partir deste lugar mesmo, como língua apagada, esses traços funcionam com valor discursivo*.. Esta questão apresenta seus desafios, solicitando atenção a um sutil “trabalho de memória”, necessário para alcançar certas relações com os sentidos, pelo vínculo sujeito/língua/memória.

‘Abrir a língua’ às dobras da memória

Ocupando-nos de temas relativos a ‘ensino-aprendizagem’ de língua(s), temos procurado compreender e trabalhar algumas heranças das tensões envolvendo as línguas, que podem ser pensadas também como tensões de ordem disciplinar. Interessa-nos proporcionar experimentações que possam de algum modo absolver os sujeitos, pelos sentidos presentes nas dobras da memória das línguas, de sua materialidade. A imagem, em analogia, é de “abrir a língua”, olhar os des-dobramentos que ela congrega e esconde, pensá-la como um “lugar de memória” cheio de camadas arqueológicas de formas e sentidos. Desdobrá-la: olhar o que funciona sob a tensão das imagens historicamente constituídas de língua nacional, de língua materna, para imigrantes e outras figurações subjetivas.

As inflexões projetadas sobre o que seria “língua nacional” e “língua materna”, produzem-se na história, não deixando de ter realidade na memória discursiva que constitui os sujeitos, que os “seguram”, antepondo-se ao simbólico efetivamente presente a si.

Assim, temos nos deparado com fatos discursivos que falam desse intrincado vínculo entre sujeito e língua, por sua relação com o que seria da ordem da língua materna, aqui também entendida como *cultural*, *familiar* e, de certo modo, *privado* – e da *língua nacional*, em situações de linguagem que perpassam a cultura, as relações públicas e privadas, mais rituais ou no mais ordinário do simbólico.

Deste ponto de vista, interessou-nos mais recentemente (PAYER, 2009) trabalhar a relação dos processos discursivos que se encontram nesse lugar de sujeito, “entre a língua nacional e a língua materna” – como o imigrante, ao processo de *objetivação* do sujeito e da língua, processo vinculado à disciplina, tal como trabalhado por Foucault (1995). Para nós, interessa o fato histórico da *disciplina* enquanto ligada à produção social do *discernível da língua*, do sentido possível a certa “lógica” de língua.. Estes elementos, como sabemos, foram longa e detalhadamente percorridos na pesquisa que M. Pêcheux orientou com C. Haroche (1984), *Fazer dizer, querer dizer*. Trata-se, ainda, do problema da determinação na relação entre sujeito e a(s) língua(s), questão por nós investida no estudo da determinação na constituição interna de formações discursivas. Trata-se enfim da entrada do sujeito-imigrante numa relação com a determinação dos sentidos em língua, e na língua: numa língua *x* ou *y*. Determinação social e historicamente proposta como aquela do *discernível da língua*, *mas também do discernível do sentido, e do sujeito (imigrante, estrangeiro, brasileiro...)*.

Os aspectos que são hoje objeto de discussões envolvendo o “requerimento” a abandonar (elementos d) a língua materna para a entrada do sujeito na língua cidadã (“língua jurídica”), guardadas as especificidades, são portanto também aqueles que envolvem a disciplinação do sujeito em sua definição nacional objetiva. Processo que se encontra atualmente em transformação, na medida em que o trânsito entre nacionalidades e línguas é propagado de outro modo no discurso predominante. A determinação vai funcionar também em relação à memória discursiva, ligada ao simbólico em certa língua (materna – ou, entrelaçada), que o sujeito imigrante pode (ou não) assumir, quanto ao *ponto de vista* a partir do qual ele produz e enuncia os objetos do discurso, os referentes – na relação entre língua e mundo.

Distinguir entre língua materna e nacional?

As considerações anteriores nos colocam uma questão. Partimos da proposição de uma necessidade teórica fundamental, que vimos observando: a de distinguir entre língua materna e língua nacional. Trata-se de uma distinção plena de riscos, e que nos parece poder ser realizada produtivamente, em vários sentidos: como conceitos diferentes, como materialidades distintas e como dimensões da linguagem que operam diferentemente nos enlaces do sujeito às materialidades lingüístico-discursivas, no funcionamento da memória discursiva das línguas.

Como temos enfatizado, a língua atual desses sujeitos brasileiros é plena de traços de memória discursiva dos processos históricos, que nela se materializam. Se compreendermos a língua como um “lugar de memória”, logo identificaremos como os traços dessa memória na língua funcionam na identificação do sujeito ao simbólico. A ironia em relação à língua, a imitação em seus muitos sentidos, a ultra-correção e a denegação de traços de alteridade/identidade estão aí para serem interpretados. A questão, como foi apontada, é que estes elementos têm valor discursivo.. E assim desafiam o trabalho com a língua, em espaços institucionais, políticos e culturais..

Observando elementos como estes, passamos a trabalhar com a língua pensando em que se estabeleçam estatutos mais consistentes a um vasto material simbólico silenciado ao longo da história da nacionalização, assim como em outras situações específicas, que sobrevive de modo constitutivo no sujeito, como memória, pela língua. Basta começarmos a escavar esta relação, projetada no subterrâneo dos sentidos pelo saber lingüístico instituído para que, já nas camadas mais superficiais dessa arqueologia, nos deparemos com a vastidão e o valor do material simbólico que foi e continua sendo soterrado no estabelecimento de uma relação super regulada com a língua e os sentidos, na racionalidade homogeneizante..

Nesta direção, propomos dar passos adiante da fina camada de língua nacional que recobre os recônditos desse vasto material pantanoso, onde se encontram armazenados de modo quase indelével elementos de nossa memória da/na língua.

A partir de trabalhos práticos e atenção aos meandros das noções teóricas que vimos considerando, reavaliadas e discutidas com a responsabilidade que cada novo contexto e objeto apresentam, em nosso trabalho na docência e de pesquisa, temos discutido a possibilidade, que nos parece importante, de discernir *teoricamente* entre as noções de *língua materna* e de *língua nacional*, para novamente relacioná-las, dando a cada uma seu lugar, no processo discursivo em que ocorrem as identificações.

Não se trata de estabelecer para estes conceitos uma *distinção* parafrástica, esquemática, fechando a riqueza processual que a relação entre elas pode proporcionar. Diferente disso, fundamental ao nosso ver é, antes de tudo, prover lugar para as múltiplas dimensões da língua. A língua sendo habitada pela memória de outras, cumpre explorar não somente o importante arquivo lingüístico já objetivado na relação da sociedade com a língua (AUROUX, 1992), sob o estatuto de língua nacional, mas também explorar aquilo que ‘da língua’ restou no espaço do in-forme, do sem lugar, do ‘ilegítimo’ da língua que vem se apresentar na própria língua.

A distinção teórica em questão requer ainda observar o justo valor do *materno* e do *nacional* segundo o quê da língua está em jogo a cada situação: ao alfabetizar, ao expor os sujeitos a línguas estrangeiras, ao ler literatura, ao escutar sentidos ao outro.

Outro risco seria subsumir as questões de memória da língua à sempre-já-lá questão de certo/errado, um equívoco que se anteciparia à compreensão mínima da questão da memória histórica tomada pela língua, ao papel de seus efeitos no sujeito..

Dimensões da língua nacional e materna

Como sujeitos históricos, têm-se, pois, para com a língua, relações de identificações várias. Uma delas é a que a apresenta como língua da norma, da correção, língua (a ser) aprendida na escola, cujo domínio faz de seu usuário leitor eficiente e bom falante. Esta dimensão da língua é aqui tratada sob a perspectiva da *língua nacional*.

A língua nacional, enquanto língua difundida e cultivada pelo Estado, que mesmo se pressionada em sua “forma material” pela presença de outras línguas, permanece política e imaginariamente una, conforme Orlandi (2001). Una em sua imagem de unitária em um território e também una na imagem de “sistema” fixo.

Outra relação que temos com a língua é aquela em que este objeto simbólico se apresenta como *língua materna*, remetendo, pelas vias de memórias nem sempre institucionalizadas, a materialidades lingüísticas que envolvem aspectos menos visíveis do que pode estar *contido* na língua, pela relação com a mãe, com a casa paterna, com a apresentação inicial de um mundo que é feita ao sujeito através da língua.

A noção de “língua materna” interessa na medida em que permite indicar essa característica do indelével que é a do materno em nós. Ela aponta como a (des)estruturação lingüística encontrada nesses dados nos fala de uma linguagem que se dá de um certo modo independente de um *sistema lingüístico específico*, podendo se apresentar constituída com base em elementos de mais de uma língua.

Tanto a noção de língua nacional quanto a de língua materna encontram-se em diversos domínios dos estudos da linguagem, e de nossa parte consideramos interessante colocar estas duas noções em relação.

A necessidade de distinguir entre língua materna e língua nacional de que falamos acima requer considerarmos afirmativamente os seguintes aspectos:

A distinção é necessária ao nosso ver tanto de modo *empírico (analítico)* (*quais são as línguas em questão, qual a sua materialidade, qual o seu funcionamento nas práticas de linguagem?*); quanto de modo *teórico: como funcionam no mesmo sujeito de linguagem as diferentes dimensões de língua nacional e de língua materna?*

É de interesse considerar essa distinção de vários modos (ou em várias instâncias). Em uma primeira instância, empiricamente, notamos que língua nacional e língua materna não são as mesmas, por se tratar de línguas materialmente diferentes em confronto na história - o português, o português com traços de italiano, e outras materialidades lingüísticas diversas no português.

Em uma segunda instância, notamos que língua nacional e língua materna não coincidem porque, como dimensões da ordem da memória, têm lugares e funcionamentos distintos para o sujeito de linguagem, e na sociedade.

Mas, sobretudo, língua nacional e língua materna não são as mesmas porque se tratam de conceitos diferentes, que circunscrevem fenômenos distintos em seu funcionamento, na relação do sujeito com a língua, em face da memória histórico-discursiva.

Língua materna, na perspectiva trabalhada por C. de Lemos, é língua construída junto à criança pela mãe, já desde a partir de seus primeiros sons, como estruturante do sujeito desde a infância (RÈVUZ, 1987). Língua materna envolve também a dimensão das intensidades do dizer e do saber, e dos afetos que inundam língua e mundo, por serem postos ao sujeito pela mãe/cuidador, os mais próximos. Daí sua dimensão não se apagar facilmente. Língua nacional, tal como elaborada na história do Estado e das idéias lingüísticas, é a língua elevada a esta categoria pelo Estado Nacional, formadora dele, minuciosamente cultivada e difundida portanto, na construção da Nação, na alfabetização (dos estrangeiros, mas também de outros) e na escrita através da escola e da literatura. Língua gramatizada, de difícil acesso a alguns sujeitos, língua na qual muitos deveriam (ou talvez gostariam) de dizer, mas não podem.

Sintetizando, consideramos necessário, para compreender os processos de identificação do sujeito na relação com as línguas, considerar, distinguindo:

1- *as línguas/materialidades lingüísticas* presentes em dado contexto;

2- *o funcionamento discursivo* das línguas relativamente ao seu lugar em determinadas condições sócio-históricas, incluindo a interpretação daí decorrente;

3- *os diferentes conceitos de língua materna e de língua nacional*. Em nosso trabalho eles são deslocados para uma compreensão na ordem da memória discursiva: não necessariamente como línguas distintas, mas como diferentes dimensões discursivas

da língua, que são da ordem da memória; dimensões que estruturam o sujeito em sua relação com a linguagem.

Encerrando a sessão

A exploração destes aspectos tem-nos levado a ponderar que, mesmo para contextos e sujeitos monolíngües, as dimensões de língua nacional e de língua materna funcionam, ambas. De um modo distinto, discursivamente.

Elas se expõem como dimensões discursivas resultantes também de mecanismos de poder, que permanentemente engendram a concorrência entre essas instâncias como parte mesmo do *dispositivo de nacionalização do sujeito moderno*.

Essa reflexão sobre a presença da língua materna, suas marcas, diante do exercício necessário da língua nacional, pode ser expandida, deste modo, para a atenção à *relação dos sujeitos com a(s) língua(s) de modo mais amplo, nas identificações com a linguagem*, nas marcas de sobreposição, no silenciamento, no esquecimento e nas memórias ligadas ao materno, ao cultural, à coletividade circundante, bem como com as necessidades da escola, na relação com a leitura e a escrita.

Para nós, essa questão se apresenta com um sentido que vai ao encontro de um material mais subterrâneo na cultura, que vai além da preocupação com o aspecto mais imediatamente incômodo que é o de lidar com a presença de formas lingüísticas não legitimadas em lugares indevidos.

Fundamentalmente, consideramos improdutivo pretender fazer com que essas diferentes dimensões ocupem um mesmo lugar para o sujeito. Trata-se de um funcionamento diverso, embora inter-relacionado. Cabe antes desdobrar a língua para estas suas diferentes dimensões.

Sujeito da linguagem e fatos discursivos em processos de aprendizado de línguas estrangeiras.²

As marcas

Já há algum tempo que estudamos o jogo imaginário convocado pela língua espanhola nos processos de ensino/aprendizagem protagonizados por brasileiros, e o modo como esse jogo alimenta gestos que dão corpo à produção simbólica de tais aprendizagens nessa língua (cf. CELADA, 2002). Em tais processos, que definimos como *de identificação* (e, portanto, de subjetivação), o funcionamento da língua estrangeira solicita do sujeito que este, para se submeter a uma outra memória do dizer, produza “movimentos”; sendo que, de maneira geral, só alguns poderão significar deslocamentos transferenciais, envolvendo identificações imaginárias ou simbólicas. Essa solicitação ou exigência faz com que, na produção desse aprendiz, nos deparemos com um *emaranhado heterogêneo das marcas* – no sentido de pistas, vestígios, indícios, rastros – desses seus movimentos.³

Essa primeira designação de “marcas” – que, neste texto, submeteremos a uma reformulação – contracena, implicitamente, com a que circula nas práticas discursivas de ensino, nas quais o que é visto como deslize ou desvio é tratado como “erro”, fato pelo qual acaba sendo objeto de um trabalho de correção e, em alguns casos, de classificação, que pode

² Agradecemos a Olga Regueira (IES Lenguas Vivas “J. R. Fernández” – Buenos Aires) a revisão de nossas formas de dizer na escrita do português brasileiro.

³ Para realizar tal formulação, inspiramo-nos na formulação de De Lemos (1998). Com respeito à afirmação geral, retomamos elaborações feitas em textos prévios (cf. CELADA, 2004b e 2008).

colocá-lo, por exemplo, em relação com os diversos estratos da língua: fonético, fonológico, morfológico, sintático, e assim por diante. De nossa perspectiva – que é aqui a de um analista do discurso – queremos continuar pensando em *marcas* (“de algo” ou “a respeito de algo”) e explorar tudo o que nos sugere e possibilita.⁴

Com relação ao termo “erro”, temos ainda algo que esclarecer. Em nosso contexto mais imediato, o resgatamos com um sentido muito específico. De nossa perspectiva, a relação entre espanhol e português a respeito de um sujeito é marcada por uma *(des)continuidade* que é efeito de um trabalho de separação, a partir de uma memória comum (cf. CELADA, 2010). Essa observação nos permite dizer – tomando como base conceitos desenvolvidos por Payer (2006)⁵ – que essas línguas se caracterizam por guardar em seus respectivos funcionamentos a memória desse trabalho, o que significa que cada uma delas leva inscrita, na horizontalidade de suas enunciações, a memória da outra. Nos seus sendos funcionamentos permanecem regularidades que, por efeito da referida história de separação, produzem ressonâncias⁶ e, por isso, tomando como base reflexões de Milner (1987), podemos dizer que espanhol e português brasileiro se afetam mutuamente *no registro* que os consagra ao equívoco, fato este que submete o sujeito a um *entremeio*⁷ e ao *fading* – interrompendo o funcionamento da ilusão constitutiva pela qual se sente dono de seu dizer. Isto nos leva a falar de um *sujeito errante*, afetado pelo *entremeio* das línguas, o que no caso que nos ocupa teria uma forte especificidade; porém não pensamos que se trate de um traço exclusivo dos processos de ensino/aprendizado de espanhol por brasileiros ou de português por hispanofalantes: de fato, a metáfora – significativa – poderia ser pensada em outros processos de ensino/aprendizado de línguas.

Retomamos o termo *marcas*, pois o submeteremos, tal como antecipamos, a uma nova designação; no entanto, antes de prosseguir, começaremos por reconhecer que o trabalho de interpretá-las nem sempre é possível e que, como analistas, mesmo sendo interpelados pela sua recorrência e persistência, a maioria das vezes não conseguimos mais do que constatar a concretude de sua matéria, opaca e resistente a nosso olhar. Neste breve trabalho, nos debruçaremos sobre o que poderíamos caracterizar como uma “série” à qual poderá ser alinhada, em meio a uma dispersão ainda maior, uma massa significativa de marcas pelo fato de responder a uma interpretação que as reúne. A referida série, com relação à qual apresentaremos apenas algumas amostras, ficará oportunamente delimitada.

Fatos de linguagem

Neste ponto passamos a submeter o que aqui chamamos inicialmente de *marcas* a uma designação que reconheça nelas sua espessura semântica (mesmo que esta, como já dissemos, nem sempre seja passível de interpretação), outorgando-lhes – a partir de nossa perspectiva teórica – um outro estatuto.⁸ Para tanto, retomamos o que já expusemos no início e afirmamos que pensamos que funcionam como vestígios de que a língua estrangeira “está acontecendo” no sujeito ou na malha de uma subjetividade; e até como marcas do *estranhamento* que desata o funcionamento desse simbólico no aprendiz, voltado a produzir sua inscrição nas formas de

⁴ Deixamos registro de que não temos aqui espaço para explorar essa seqüência que surge quando pensamos em “erro, ato falho, lapsus, chiste” nem a série de relações passíveis de serem estabelecidas pelo jogo dessas formas do equívoco.

⁵ Trata-se especificamente do conceito de *memória na língua* (2006, p. 38 e segs.).

⁶ Por isso, lembram, rememoram, indicam, evocam, insinuam ou, simplesmente, aludem a formas de dizer do funcionamento da outra (cf. CELADA, 2010).

⁷ Para o conceito de *entremeio*, como a figuração mais próxima do real que constitui a relação entre espanhol e português, cf. Celada (2002).

⁸ Pensamos que, desse modo, evitamos o gesto de simplificação, redução e homogeneização que com freqüência ocorre quando se trabalha com o termo “erro”, no sentido já observado.

dizer dessa língua. Resgatamos, então, uma designação da qual nos servimos em nossa tese de doutorado: *atos de linguagem*, e exporemos a seguir os dois motivos que temos para retomá-la.⁹ Em primeiro lugar, diremos que *fato* é um termo que entra em relações de sentido com “acontecimento”, “ocorrência”, se adequando melhor à definição que acabamos de realizar dessas *marcas* e, também, nos parece que é capaz de expressar a força que sua referência (“fato”) sempre apresenta (de acordo com Henry [1994]) de “reclamar sentido” – neste caso, para uma posição sujeito “analista” pensada na interseção de dois lugares: o do docente e o do pesquisador. E pensamos que o termo também aponta para outra relação, não apenas a respeito do docente/pesquisador, mas também a respeito do “sujeito errante”, produzindo efeitos de sentido diferentes e, também, relações de força mais produtivas. Em segundo lugar, submetemos esse termo a uma especificação mediante o sintagma *da linguagem* porque pensamos que os fatos ocorrem numa ordem determinada que é a ordem de um *entre-línguas*: nesse sentido podem entrar em filiação com as diversas línguas que habitam a relação sujeito/linguagem (cf. CELADA, 2008), como teremos ocasião de ver neste trabalho.

Ora, designar mediante o termo “atos de linguagem” essas marcas – opacas, por estarem prenhes de sentido, e ao mesmo tempo resistentes, por reclamarem sentido mas nem sempre serem passíveis de interpretação – tem ainda uma outra consequência, pois instala uma possibilidade e uma tensão. Naqueles casos, nos quais seja possível levantar uma interpretação ligada à história, e detectar e designar a posição simbólica que lhes dá corpo, tais *atos* – ao serem colocados em relação com condições de produção discursivas – passarão a ser, justamente, *discursivos*.

Fatos discursivos

Pensando na (des)continuidade que caracteriza a relação espanhol/português (no funcionamento específico que este último tem no Brasil) é possível observar que a memória que o espanhol carrega do português em sua estrutura, juntamente com a interpretação que o aprendiz brasileiro faz sobre o funcionamento dessa língua estrangeira no complexo jogo de espelhamento/estranhamento e das formações imaginárias que aí se configuram, contribuem a evocar-lhe uma forte associação com uma língua altamente determinada. Referimo-nos a um fato que começaremos a apresentar dizendo que – nas práticas de ensino/aprendizado – a memória do português inscrita no funcionamento do fio discursivo do espanhol produz o efeito de suscitar o imaginário de língua *correta, detalhista, redundante, complicada, rebuscada, formal, mandona* (cf. CELADA, 2002, p. 198 e segs.). A materialidade de tal antecipação levou-nos a levantar a hipótese de que o espanhol ressoa, em tais práticas, como uma *língua (historicamente) determinada* para o brasileiro: aquela que definimos, de acordo com Gallo (1992), como o “discurso escrito” que foi *conservado* (mantido) na escola – por efeito de um processo de colonização e de formação da nação brasileira. Assim, “encapsulada” nas práticas dessa instituição, essa escrita – que, como observa Corrêa (1992), funciona como um “código” – é apresentada (ou exibida) aos estudantes como modelar e sua forma como normativa; e, por isso, ela está mais para ser reproduzida do que produzida (cf. Gallo, id., 58-59).

De fato, essa escrita corresponde, como acabamos de adiantar, a uma das inflexões da língua nacional no território do Estado brasileiro e se vincula a esse processo de formação da nação, fortemente filiado ao de colonização. Por isso, podemos observar que a língua espanhola, pelo fato de ressoar para o aprendiz como essa escrita que acabamos de especificar, o coloca num lugar de forte contradição histórica: aquela que vive, enquanto

⁹ Além de explorar essa designação na referida tese (CELADA, 2002), também o fizemos num outro trabalho (2007), no qual inclusive começamos a pensar a diferença entre fatos de linguagem e fatos discursivos; diferença essa que aqui sofrerá uma clara reformulação.

sujeito dividido entre escrita e oralidade, por efeito da exclusão (da escrita) que produz a relação com esse *código* “conservado” na escola – e considerando que este está altamente vinculado ao trabalho de separação entre a língua do Brasil e a de Portugal (cf. ORLANDI, 1994 e 2002).¹⁰

As pistas que nos levaram a afirmar tal hipótese aparecem numa série de *atos de linguagem*, altamente recorrentes, que aqui passamos a designar como *discursivos* porque detectamos que, à luz da projeção do imaginário de língua difícil, podem ser pensados no seguinte vaivém: *gestos de escrita e gestos de oralidade* que vinculamos a uma posição-sujeito dividido entre escrita-oralidade, ou a uma “posição-sujeito de escrita”, submetida a todas as determinações que colocamos acima e que parece espelhar ou retomar a que surge em práticas de escrita escolar. Vejamos um fragmento de produção – retirado de Celada (2002) – que traz um fato discursivo relativo ao primeiro dos gestos que descrevemos:

- (1) A ti te gusto
Pero tú no me cree
Dígote siempre
Y dizes que no [...] ¹¹

A marca à qual damos destaque – um pronome em ênclise, impossível em espanhol – corresponde a um tipo de ocorrência que se manifesta por meio de diversas modalidades e de forma persistente em diferentes momentos do processo de aprendizado.¹² Junto a esse tipo de fatos – que observamos como indício de que o espanhol ressoa como a escrita conservada na escola –, encontramos, tal como acabamos de antecipar, um outro tipo de ocorrência que interpretamos como uma forma de distender a violência simbólica que, deduzimos, a língua espanhola significa para um sujeito que a projeta como *correta, detalhista, redundante, complicada, rebuscada, formal, mandona*. Vejamos um caso:

- (2) Me solicitó que acompañara *ella* al baño (adaptado de Maia González, 1994).¹³

- (3) *¿Piensas* que a todos los clientes les gusta comer en una joyería? Estamos en un establecimiento de alto nivel, por lo tanto *portate* como una persona de alto nivel. *Les sirva* café.

No primeiro caso, temos um pronome tônico numa posição sintática que interpretamos como um gesto de oralidade, de novo, não com relação à língua estrangeira, pois em espanhol a única forma possível seria “la acompañara”, mas a respeito do português do brasileiro – língua na qual, dependendo das condições de produção, esse tônico pode aparecer. Em (3) aparece uma posição pronominal muito expressiva quando a pensamos com relação à oralidade do brasileiro, pois não diríamos que em espanhol é impossível, mas poderíamos afirmar que não está padronizada nem é freqüente (a menos que seja em alguns registros de determinadas variantes). Além disso, no fragmento, passa-se de um tratamento informal ao formal, vaivém também característico de interlocuções orais do brasileiro. De fato, a forma esperável seria “*Sírvales*”, na qual sublinhamos a forma que daria conta do efeito de coesão no que se refere ao tratamento do interlocutor e damos destaque, com letra itálica, para a única posição pronominal possível nesse caso específico.

Pela forma por meio da qual abordamos a análise do modo como o aprendiz está produzindo sua inscrição na língua estrangeira e se submetendo a suas formas de dizer,

¹⁰ Continuamos expondo conclusões elaboradas em nossa tese de doutorado (CELADA, 2002). A produção desse discurso escrito na escola, a partir de reflexões de Orlandi (1994 e 2002), tem a ver com o fato de que essa escrita escolar não trabalha a legitimação da oralidade do brasileiro.

¹¹ Este fragmento foi fruto de uma experiência com a prática da “poesia boba”, que aproveita a possibilidade de o autor ficar ao sabor do universo de sons da língua estrangeira. Esse tipo de trabalho tem a ver com contribuir a descomprimir o impacto da referida violência simbólica que pensamos que o espanhol produz no brasileiro.

¹² Mais casos destes fatos discursivos, que vinculamos à produção de um gesto de “escrita”, podem ser encontrados em Celada(2002 e 2004a).

¹³ A adaptação refere-se exclusivamente á forma como transcrevemos o enunciado no contexto deste trabalho.

cremos importante frisar que não consideramos que se trata de uma “transferência de formas da língua do brasileiro ao espanhol”; trata-se, de nossa perspectiva, da *transferência de uma posição simbólica* possível com relação ao português para a produção na língua estrangeira. Nesse sentido, as marcas que detectamos funcionam como indício de que o aprendiz, sob o efeito do regime de sentidos da antecipação imaginária que apresentamos acima¹⁴, continua projetando o espanhol como uma continuação do português – *como se fosse a língua modelar conservada na escola*, como essa língua escrita da qual foi excluído. Detectamos, então, gestos que dão corpo a determinados *atos discursivos* que indicam que o sujeito está sob o efeito de uma identificação imaginária: uma projeção que, inclusive, produz interferências no processo de identificação simbólica.¹⁵ Vemos aqui como a *marca – fato de linguagem* – passa a ter o estatuto de um *fato discursivo*.

Temos ainda um outro caso deste último tipo que se vincula de forma muito específica e significativa à “posição-sujeito de escrita” à qual dá corpo a referida antecipação imaginária e que diz respeito ao modo como a língua espanhola ressoa para o brasileiro em processos formais de ensino/aprendizado. Vejamos

(4) [Odio a] los que duermen la siesta mientras los otros *están a trabajar*.

O fragmento em destaque, não possível na língua espanhola (neste caso, poderia ser “*están trabajando*”), também não parece responder a uma forma de dizer do português do brasileiro, e sim a uma memória de um português “poético”, “formal” ou “culto” ou até do “português do colonizador”; e, nesse sentido, também a interpretamos como marca¹⁶ relativa à referida posição-sujeito, tão vinculada – como já mostramos – a um sujeito dividido entre escrita e oralidade.

Como expusemos em nossa tese de doutorado, num texto de 1978, De Lemos

[...] refere-se aos resultados de um projeto de análise e esclarece que seus objetivos consistiram em demonstrar que “os desvios característicos do discurso escrito do vestibulando não resultam da utilização de estratégias ou recursos extraídos de sua linguagem oral na modalidade escrita”, tendência que é observada por alguns como a mais forte (1978, 46). Ao contrário, corrige a pesquisadora, “eles parecem resultar de operações de preenchimento de um arcabouço ou estrutura vazia que deve corresponder a um modelo, dado ou inferido, que o adolescente tem do discurso dissertativo escrito” (ibid.). E, a seguir, frisa que esse modelo, esquema ou arcabouço – essa imagem, diríamos de nossa perspectiva – “consistiria em uma articulação de posições vazias, a serem preenchidas mais ou menos aleatoriamente” (ibid.). Como a própria Lemos sintetiza, parece haver em jogo “um estereótipo formal ou modelo de discurso escrito (possivelmente erudito) que o aluno, ou nesse caso, o vestibulando tenta manipular *face às dificuldades da tarefa que lhe é exigida*” (id., p. 47) (destaques nossos) (CELADA, 2002, 202)

A pesquisadora está se referindo a alguns dos efeitos da interpelação que um sujeito sofre nas práticas da escrita da escola, tal como descritas acima, no caso, num momento já não tão ligado à cena escolar, como é a produção de uma redação num exame de vestibular.

O que nós temos em nosso enunciado (4) é uma marca produzida por um gesto que vai na direção apontada por De Lemos (a de atingir um modelo, uma língua modelar) só que numa prática de ensino/aprendizado de língua estrangeira – no caso, num curso de formação de professores no ensino superior.¹⁷ Na produção em espanhol, é bastante habitual se deparar com formas às quais dão corpo gestos detectáveis em práticas discursivas do brasileiro: no caso, repetem, reiteram ou retomam marcas (*atos discursivos*) que deixa um sujeito dividido

¹⁴ A de língua *correta, detalhista, redundante, complicada, rebuscada, formal, mandona*.

¹⁵ Neste ponto, cabe observar que, quando dizemos que entendemos o ensino/aprendizado de uma língua estrangeira como um processo de identificação, nunca pensamos que este seja linear e progressivo.

¹⁶ E, portanto, *fato de linguagem e fato discursivo*.

¹⁷ Os enunciados ou fragmentos apresentados neste trabalho, salvo registro específico em contrário, foram retirados de nossa tese de doutorado (2002). Nesse trabalho, nosso corpus foi integrado por produções dos aprendizes de língua no Curso de Letras/Habilitação Espanhol (FLLCH/USP).

entre escrita e oralidade. Nessas condições de produção, a posição-sujeito a partir da qual é produzido esse fato é a que designamos como “de escrita”.

Vejamos os seguintes enunciados para que possamos avançar:

(5) Clara quería ir al aeropuerto. Entonces *se le agarró* un taxi [...] (adaptado de Maia González, 1994).

(6) No me gusta ir a las discotecas
porque no *me le gusta* el son.
Mas me encanta quedar com
mis amigos para irnos a los
concertos de rock.

Em (5) seria possível dizer “se tomó un taxi” o “agarró un taxi” y em (6) a forma seria “no me gusta”. Esse tipo de formas, no campo da teoria de aquisição que postula o conceito de “transferência” para explicar o papel da L1 (ou de outras línguas) no aprendizado da estrangeira, levou a pesquisadora Maia González a se perguntar “¿Qué gramática es esa?” – tal como é possível conferir no título de seu trabalho (1998). A pergunta significa: “a que formas da gramática da língua materna corresponderiam tais fragmentos?”, pois, de fato, nela não seriam possíveis.¹⁸ Em nosso trabalho, nos levará, como veremos, a levantar uma outra pergunta, no último item deste texto.

Antes, vejamos mais um fragmento, que corresponde à mensagem encaminhada por um aluno avançado:

(7) Hola Maite, ¿cómo estás?

Discúlpame por no haber *mandadote* eso antes, es que realmente no lo encontraba.
Pero hoy me he recordado que había dejado una copia de aquél archivo en mi computadora portátil.

Interpretamos esse *mandadote* (numa ênclise impossível nessa posição, tanto no português brasileiro, quanto nas outras línguas românicas) como um gesto “desmesurado” que aponta, no meio de uma forte coerência discursiva (de uma coincidência com a memória do dizer em espanhol), para uma língua ainda projetada como modelar. Os fatos discursivos analisados de (4) a (7) parecem ir nesse mesmo sentido e, dessa perspectiva, o que aparece em (7) talvez consiga ser o mais expressivo.

Corrêa (1992) designa como “cartoriais” alguns dos gestos que detecta em redações de vestibular, realizadas em português. A formulação nos parece muito produtiva e aqui tentaremos explorá-la. Aproveitamos, inclusive, um dos textos que integram seu corpus de análise (ver Anexo), para colocar em destaque uma forma de seu desfecho: numa redação na qual o tema é a violência, e que aqui não analisaremos em sua totalidade, surge o seguinte enunciado: “Portanto sempre *a existirá*, pois para contê-la necessitamos dela.” O fragmento em letra itálica parece expressar um gesto “cartorial” e, também, parece estar muito próximo da série de fatos que acabamos de analisar – de (4) a (7). Estes fatos respondem, de nossa perspectiva, a um *gesto de “escriturização”* (e não apenas “de escrita”) embora vinculemos ambos à “posição-sujeito da escrita” que definimos acima.¹⁹ Nesse sentido, podemos dizer que sua materialidade apresenta um “grau a mais”.

Se os colocarmos em paralelo com aquele que aparece na referida redação de vestibular e explorarmos a própria designação de Corrêa (1992), diríamos que sua forma parece envolver uma desmesura relacionada a algo que um sujeito tenta atingir; como se

¹⁸ Observemos que nesse campo de trabalho, pensa-se na transferência de formas de uma língua a outra: no caso, da L1 para a estrangeira. Nós postulamos, dentro de um processo de identificação, transferências de posições-sujeito.

¹⁹ Em nossa tese (2002) não falamos em *gestos de escriturização*, pois naquele momento não visualizamos essa distinção.

estivesse preenchendo um formulário, como se seus gestos dessem corpo a estruturas formulares que perdem toda relação, inclusive, com seu sentido referencial. Neste ponto, retomamos observações de Payer (2007, p. 117) a respeito da língua nacional e de como esta pode funcionar juridicamente numa nação para dizer que esse gesto “cartorial” da redação de vestibular envolve uma certa juricidade e, de nossa perspectiva, se vincula a um sujeito dividido entre escrita e oralidade – particularmente solicitado pela própria dimensão jurídica de uma escrita, que opera como um dos lugares de funcionamento da língua nacional. Assim, nos parece que esse sujeito procura “atestar”²⁰ (no vestibular) sua capacidade de “ser cidadão” – a partir da própria solicitação da escola que o interpela a ocupar esse lugar. E, embora seu gesto desmesurado lhe confirme a exclusão que essa instituição reafirma ao não possibilitar que se torne sujeito da escrita, tenta provar que “vale” para obter reconhecimento na rede social que é privilegiadamente nacional (cf. CALLIGARIS, 1996, p. 17). Daí o investimento desmesurado. Em nosso caso, o que é interessante é que esse gesto seja revisitado quando o brasileiro aprende espanhol, observação que reforçamos porque a lei 11.161, de 2005, prevê a oferta obrigatória dessa língua na escola brasileira a partir de 2010.

Resta dizer, antes de passar ao último item deste texto, que são as diversas materialidades dos fatos discursivos aqui analisados (que respondem a gestos de oralidade, de escrita, de escriturização, vinculados todos a uma “posição-sujeito de escrita”, tal como a definimos acima) as que nos permitiram distingui-los, diferenciá-los e, inclusive, colocá-los numa série, como antecipáramos. Agora nos possibilitarão colocar uma pergunta, que queremos que faça ressoar o valor indagativo e heurístico que tinha a questão levantada por Maia González, no seu caso, com relação a outro objeto e num outro campo teórico.

Que língua materna é essa?

Em nossa tese de doutorado, defendemos a idéia trabalhada por Castro, e retomada de Revuz, segundo a qual

[...] se o encontro com a língua estrangeira provoca efeitos – com os quais o sujeito é o primeiro a surpreender-se – é que *ela não é pura reprodução, nem pura descoberta de um alhures, mas jogo complexo de similitudes e afastamentos no qual a relação com a língua materna acha-se precisamente reposta em jogo* (Revuz, apud Castro, id., p. 256) (destaques nossos).²¹

Naquele momento, a análise de certos fatos de linguagem – muitos dos quais foram retomados neste trabalho – nos permitiu interpretá-los discursivamente e, de fato, a materialidade deles, sobretudo daqueles que vinculávamos a um *gesto de escrita*, nos levaram a submeter o sintagma “relação com a língua materna” (tal como aparece no fragmento de Revuz citado por Castro) a uma especificação: assim, dizíamos que o que estava em jogo era a relação com uma língua materna “submetida a todas as inflexões que lhe impõem as diferentes formas em que o sujeito é interpelado no espaço de uma língua nacional” (CELADA, 2002, p. 171). Ou, por meio de uma reformulação mais afinada, que se tratava de “uma língua materna declinada em todos os sentidos que implica o fato de ser ela tomada numa rede maior, que é privilegiadamente a rede que uma história nacional organiza (cf. id., p. 258).²²

Neste ponto de nossa reflexão, poderíamos realizar duas observações. Em primeiro lugar, de acordo com as observações de Payer (2007b, p. 119) – que a pesquisadora retomou no texto que precede o presente – com relação a língua nacional e língua materna, pensamos ambas como dimensões distintas da linguagem na ordem da memória. A pesquisadora

²⁰ O termo é usado expressivamente por Payer (2007).

²¹ O trabalho de Revuz citado por Pereira de Castro é de 1987 e leva o título de “Apprentissage d’une langue étrangère et relation à la langue maternelle.”. Memorial apresentado na Université Paris VII. D.E.S.S. de Psychologie Clinique. A tradução ao português é da própria Pereira de Castro.

²² Para realizar essa formulação nos apoiamos na “Apresentação” com que Orlandi abre um livro por ela organizado (2001, p. 7-20) e em reflexões de Calligaris (1996, p. 9).

consegue realizar distinções que retomamos para observar que essas dimensões não coincidem pois implicam materialidades diferentes – inclusive dentro do português – e, também, “têm estatutos – lugares e funcionamentos – diferentes” (cf. *ibid.*). Em nosso caso, conseguimos detectar vestígios da língua nacional, pois os fatos discursivos que abordamos trazem, como já frisamos, materialidades diferentes e isto nos permite vinculá-los a cada uma das dimensões observadas por Payer. Pensando nestas, então, já estaríamos em condições de dizer que, nas práticas de ensino/aprendizado que abordamos, temos um sujeito convocado não apenas em sua relação com a língua materna mas também em sua relação com a nacional.

Porém, acreditamos que ainda temos algo a acrescentar. Aproveitamos, para tanto, os efeitos da sensível definição de Payer que implica uma distinção (um discernimento) mas que evita ir na direção de empirizar ou de coisificar as línguas: por meio de sua formulação conseguimos ver as relações e delimitações entre língua materna e nacional, sem que opere aí um gesto de reificação. Desse modo, inspira-nos e nos dá fôlego para concluir.

Com relação, então, a nossa segunda observação, parece-nos necessário aproveitar o fato de termos detectado, na análise de nossos *factos discursivos*, materialidades diversas que fomos filiando, por exemplo, à memória de uma língua poética ou formal, ou à memória da língua do colonizador. Em outros casos que aqui não registramos, em meio à produção em espanhol aparecem fragmentos do inglês, e sabemos que é possível também que apareçam fragmentos de outras línguas (de imigração, aprendidas na escola, etc.)²³. Por isso, nos parece que a relação (re)posta em jogo nos processos de ensino/aprendizado de uma língua estrangeira é a relação sujeito/linguagem, habitada babelicamente por todas as línguas com as quais esse sujeito travou justamente relação. Por isso, no encontro ou confronto que significa aprender uma língua estrangeira, esta pode convocar diferentes posições discursivas relativas às formas como esse sujeito foi interpelado ou, simplesmente, afetado pelas diversas línguas que, como dimensões, exploraram e trabalharam sua relação com a linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas, Ed. Unicamp, 1992.
- CALLIGARIS, C. *Hello Brasil! Notas de um psicanalista europeu viajando ao Brasil*. São Paulo: Escuta, 4^a ed., 1996.
- CELADA, M.T. O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira. Campinas: Tese de doutorado, IEL/UNICAMP, 2002.
- _____. Aspectos da subjetividade do brasileiro especialmente convocados no processo de aprendizado de espanhol. *Sínteses*, 8, p. 85-99, 2004^a.
- _____. Lengua extranjera y subjetividad - Apuntes sobre un proceso. *GEL - Estudos Lingüísticos*, XXXIII (versão digital), 2004b.
- _____. Língua materna/língua estrangeira: um equívoco que provoca a interpretação. In: Indursky, F.; Leandro Ferreira, M.C. *Análise do discurso no Brasil. Mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007, p. 357-372.
- _____. O que quer, o que pode uma língua? Língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade. *Letras*, 37, v. 18, n. 2, p. 145-168, 2008..
- _____. *Entremeio* español/portugués – errar, deseo, devenir. *Caracol*, 1 (no prelo) 2010..
- CORRÊA, M.G. O modo heterogêneo de constituição da escrita. Tese de doutorado, IEL, Unicamp, 1997.
- COURTINE, J.-J. Quelques problèmes théoriques et méthodologiques em analyse du discours, à propos du discours communiste adressé aux chrétiens. *Langages*, 62, 1981.

²³ Num trabalho recente detectamos formas do italiano (primeira língua de imigração na Argentina do século XX) nas produções de argentinos que trabalham sua inscrição no português do brasileiro.

- DE LEMOS, C.T.G. Coerção e criatividade na produção do discurso escrito em contexto escolar: algumas reflexões. In: *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau..* São Paulo: SE/CENP, 3, 1978, p. 44-56.
- _____. Sobre Aquisição da Linguagem e seu dilema (pecado) original. *Boletim da Abralin* (Curitiba), 3, p. 97-136, 1984.
- _____. Interrelações entre a lingüística e outras ciências. *Boletim da Abralin*, 22, p. 20-32, 1998.
- FOUCAULT, M. O Sujeito e o Poder. In: Rabinov, P. e Dreyfus, H, *Michel Foucault, uma trajetória filosófica (Para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Trad. Vera P. Carrero. Rio de Janeiro. Ed. Forense Universitária, 1995.
- GADET, F. & PÊCHEUX, M. *A língua inatingível. O discurso na história da Lingüística*. 1981. Trad. bras. B. Mariani e M. Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: Pontes, 2004.
- GUIMARÃES E. *Semântica do Acontecimento*. Campinas: Pontes, 2002.
- HAROCHE, C. *Fazer dizer, querer dizer*. Trad. E. Orlandi. São Paulo: Hucitec, 1992.
- HENRY, P. A história não existe? 1984. Trad. José H. Nunes. In: Orlandi, E. (org.) *Gestos de leitura. Da história no discurso*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1994, p. 29-52.
- MAIA GONZÁLEZ, N. T. Pero ¿Qué gramática es ésta? Los sujetos pronominales y los clíticos en la interlengua de brasileños adultos aprendices de español/LE. *Rilce*, 14.2, p. 243-63, 1998.
- MILNER, Jean-Claude, *O amor da língua*. [1978] Trad. Angela C. Jesuino. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- ORLANDI, E. *As formas do silêncio. No movimento dos sentidos*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.
- _____. A língua brasileira. *Trabalhos em lingüística aplicada*, 23, p. 29-36, 1994.
- _____. *Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1996.
- _____. *Língua e conhecimento lingüístico*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. O Sujeito discursivo contemporâneo: Um exemplo. In *Análise do discurso no Brasil*. F. Indursky, M. C. L. Ferreira (orgs.) São Carlos: Claraluz / Porto Alegre: PPG Letras-URGS. 2007.
- _____. (org.) *História das idéias lingüísticas*. Campinas: Ed. Pontes; Cáceres, Unemat, 2001.
- PAYER, M. O. *Memória da Língua. Imigração e nacionalidade*. São Paulo: Escuta, 2006.
- _____. Entre a Língua Nacional e a Língua Materna. In: Indursky, F. e Ferreira, M. C. Leandro (Orgs.) *Análise do discurso no Brasil. Mapeando conceitos, confrontando limites*. 1 ed. São Carlos: Claraluz, 2007a, v. 1, p. 337-346.
- _____. Processos de Identificação Sujeito/Língua. Ensino, Língua Nacional e Língua Materna. In: Orlandi, E. P. (Org.). *Política Lingüística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007b, p. 113-123.
- _____. Imigrante: sujeito moderno. Dispositivos de Objetivação do Sujeito e da Língua na Modernidade. In: Zoppi-Fontana, M. (org.) *O Português do Brasil como língua transnacional*. Campinas, Ed. RG, 2009.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. E. Orlandi et alii. Campinas, Ed. da Unicamp, 1988.
- _____. *O Discurso. Estrutura ou Acontecimento?* Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.
- PEREIRA DE CASTRO, M. F. Língua materna. Palavra e silêncio na aquisição da linguagem. In: Junqueira Filho, L. C. U. (org.) *Silêncios e luzes. Sobre a experiência psíquica do vazio e da forma*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 247-257.
- RÈVUZ, C. A Língua Estrangeira, entre o Desejo de um Outro Lugar e o Risco do Exílio. In: Signorini, I., *Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1988.

Anexo

A violência não está se iniciando, no país, nesses tempos, já vem de muito antes, desde o descobrimento da América, onde exterminavam tribos inteiras para levar seus metais e pedras preciosas, como o ouro e o rubi; ou até mesmo eles próprios como escravos.

Ela está em qualquer lugar, desde um bom dia agressivo até aos campos de futebol, onde sempre no final da partida ocorre brigas entre as torcidas. Não precisamos ir muito longe para observarmos mais exemplos de violência; nas famílias onde há irmãos; sempre acontecerá brigas, geralmente por motivos sem importância ou até mesmo patéticas como o lugar na sala, ou que um receba mais atenção.

Por outro lado as pessoas não tem culpa, pois desde o golpe de 64, onde muitos foram exilados, ou torturados, e algumas desapareceram por serem prejudiciais ao governo ditador da época. Com isso a violência ficava mantida em cada um de nós, até que com o fim da ditadura, ela explode mais forte, e em qualquer forma, desde grupos de ruas, os famosos trombadinhas, até a bandas de rock.

Antes de mais nada é necessário que a população seja mais amável e que tome consciência disso, mas é muito difícil pois a violência já faz parte das pessoas.

Portanto sempre *a existirá*, pois para contê-la necessitamos dela (Extraído de Corrêa [1997]).