

ASPECTOS DA SUBJETIVIDADE DO BRASILEIRO ESPECIALMENTE CONVOCADOS NO PROCESSO DE APRENDIZADO DE ESPANHOL *

María Teresa CELADA

RESUMO Neste trabalho, a partir da perspectiva que nos abre a *Análise do Discurso (AD)*, nos propomos dar resposta, ainda que de modo parcial, a uma pergunta válida e produtiva na reflexão acerca do processo de ensino-aprendizado de língua estrangeira que aqui nos ocupa: o que da subjetividade do brasileiro é afetado pelo funcionamento material da língua espanhola em tal processo? Nossa hipótese central consiste em afirmar que, de forma geral e como efeito de um processo de colonização e de formação de uma nação, a subjetividade do brasileiro suporta uma não-continuidade entre escrita e oralidade, abrigando, sob a forma de uma contradição, uma relação marcadamente desigual a respeito delas. No processo de aprendizado de espanhol essa contradição será fortemente afetada, ou melhor, ativada e reavivada. A afirmação nos permitirá sinalizar alguns dos trajetos que, dentro do emaranhado de movimentos que implica tal processo, é possível rastrear. Assim, uma série de deslizos e vacilações do errar desse sujeito aprendiz se acomodarão num certo arranjo, obedecendo a uma explicação. A determinação desse traço de subjetividade, que inclui estabelecer algumas relações a respeito de um modo de ser antropofágico, pode chegar a ser produtiva para pensar o caso do processo de aprendizado de qualquer língua estrangeira por parte de brasileiros e, de forma especial, o das neolatinas; no entanto, aqui nos centraremos na análise de como isso acontece de forma específica no processo de aprendizado da língua espanhola em situação formal.

ABSTRACT From the perspective opened by the *Discourse Analysis (DA)*, we propose to answer in this work, even though partially, the following valid and productive question within the reflection that concerns foreign language teaching-learning process: what of the subjectivity of the Brazilian is affected in this process by the material functioning of the Spanish language? Our central hypothesis defends

* Texto resultante da Tese de Doutorado, apresentada ao Curso de Linguística, do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), no dia 6 de dezembro de 2002, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Eni Puccinelli Orlandi.

that, in general and as an effect of a nation's colonization and formation process, the subjectivity of the Brazilian bears a non-continuity between writing and speech, giving shelter, under the form of a contradiction, to a relationship markedly unequal between them. During the Spanish learning process this contradiction is severely affected, or rather, activated and revived. Such a statement will allow us to signal some traceable paths within the tangle of movements involved in this process. This way, a series of diversions and vacillations of this apprentice when making mistakes will conform a certain arrangement, according to an explanation.

The determination of this trace of subjectivity, that includes establishing some relations concerning a way of being anthropophagic, might be productive when thinking about the case of the learning process of any foreign language by Brazilians, especially the Neolatin ones; nevertheless, we shall here center our analysis on how it works specifically in the learning process of the Spanish language in a formal situation.

Entre las palmas que la voz le arranca a la sangre
y las palabras aprendidas [...]
mi vida se balancea [...]
Juan José Saer¹

1. ACERCA DE CERTOS “FATOS DE LINGUAGEM”

Começaremos por apresentar duas produções de aprendizes de espanhol que nos permitirão ver em funcionamento um certo tipo de marcas recorrentes e até persistentes no processo de ensino-aprendizado dessa língua por brasileiros em situações formais. A primeira delas constitui um exemplar de “poesia boba”², construído por um grupo de aprendizes:

¹ “Entre as palmas que a voz arranca ao sangue e as palavras aprendidas [...] minha vida balanceia [...]”. Fragmento extraído do conto “El intérprete”, in: *La mayor*. Buenos Aires: CEAL.

² É preciso esclarecer que essa composição é fruto de uma experiência realizada numa disciplina, com a nomenclatura “Introdução à língua espanhola” e “Aproximação à língua espanhola”, ministrada durante três anos (de 1999 a 2001) como introdutória e optativa e que fazia parte do assim denominado “Ano Básico” do atual Curso de Letras da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. O objetivo fundamental consistia em “fazer com que o aluno ingressante do Curso de Letras tivesse os primeiros contatos com a língua espanhola e se iniciasse numa prática de interpretação e de reflexão sobre esse outro universo simbólico”, sendo uma das metas a de centrar-se na análise das relações dessa língua com a do brasileiro.

Depois de um mês de exposição ao funcionamento da primeira, os alunos eram convidados a fazer, em grupo, “poesia boba”, isto é, composições nas quais há uma armação racional que segura o poema e que, no fundo, é falsa porque o resultado do que se diz é sempre ingenuamente disparatado e conduz ao gozo de uma fantasia liberada a si mesma (cf. Bratosevich e Rodríguez, 1983). Mais adiante observaremos que o fato de que os alunos passassem por esta experiência viria a ser relevante, pois ela

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

Damos destaque para um fragmento de sintaxe que não corresponde ao funcionamento da língua espanhola e que, se pensarmos no funcionamento da língua do brasileiro, corresponde a uma posição pronominal característica de sua escrita. Já a segunda das produções consiste num enunciado extraído de um diálogo apresentado por um aprendiz num trabalho por escrito:

- (2) *Me llame sin falta.*

Nele destacamos uma forma não possível em espanhol pela posição pronominal (“me llame” em vez de “llámeme” ou “llámame”), posição que poderíamos interpretar como característica de práticas orais do brasileiro.

Em síntese, como fruto desta primeira aproximação a dois exemplares dos fatos de linguagem que é nosso objetivo interpretar, poderíamos dizer que se trata de um vacilo entre o que, de um lado, parece um gesto de “escrituração” – que tenta atingir uma certa imagem de escrita que aqui deveremos definir – e, de outro, um gesto de “oralização”. Em nosso trabalho, esses fatos de linguagem, interpretados à luz do processo histórico que determinou o funcionamento específico de uma subjetividade com relação a escrita e oralidade, passarão a ser *fatos de discurso*.

2. AS TRILHAS QUE RASTEAMOS

Num primeiro momento, quando nos demos ao trabalho de compreender essas produções do tipo das que acabamos de apresentar, de refletir sobre elas, dizíamos que parecia que para esse sujeito brasileiro o espanhol espelhava (ou, então, no espanhol se espelhavam) diversas línguas: uma espécie de língua correta e formal, algo que lembrava uma língua aprendida na escola, algo que se assemelhava a uma certa imagem de escrita. Como se algumas das línguas com as quais esse sujeito brasileiro lida – a partir do lugar que lhe abre sua língua materna declinada em todos os sentidos que permite o fato de ela ser tomada numa rede maior, que é privilegiadamente a rede que uma história nacional organiza³ – se espelhassem no

contribui a produzir o efeito de descomprimir ludicamente a pressão que a língua espanhola representa para o aprendiz brasileiro.

³ Para realizar essa formulação nos apoiamos na “Apresentação” com que Orlandi abre um livro por ela organizado (2001b, p. 7-20) e em reflexões de Calligaris (1996, p. 9).

funcionamento material do espanhol; como se em tal funcionamento, enfim, todas essas línguas ressoassem nos modos de dizer (cf. Serrani, 1993, p. 47). Nessas produções podiam ser analisadas as marcas deixadas por uma posição discursiva a partir da qual um sujeito projetava uma série de antecipações imaginárias, série que, no decorrer de nossa pesquisa, encontraria expressão nos seguintes enunciados, muito frequentes no atual processo de ensino-aprendizado de espanhol por brasileiros:

- O espanhol é uma língua correta.
- O espanhol é uma língua detalhista.
- O espanhol é uma língua redudante.
- “La lengua española es bellísima, pero muy complicada.”
- O espanhol é uma língua rebuscada.
- O espanhol é uma língua formal.
- O espanhol é uma língua mandona.

No entanto, como já antecipamos no item 1, junto com essas marcas surgiam, também, outras que pareciam responder a um movimento contrário. Isto é, ao mesmo tempo que havia um movimento de aproximação às línguas que acabamos de referir – como se o fato de atingi-las garantisse o de escrever ou falar em espanhol –, havia algo parecido a um recuo. O sujeito se via submetido a um constante vaivém entre uma espécie de esforço para atingir uma imagem (e estar a sua altura) e um movimento de resistência, de relutância.

A recorrência e variedade do tipo de marcas deixadas por esse vaivém levaram-nos a pensar que um “ponto cego” estaria produzindo esses efeitos e, para poder deparar-nos com ele, o caminho seria lançar luz sobre suas arestas. Aí então poderíamos deslocá-lo – e não desfazê-lo – e abrir uma passagem: aquela que nos permitisse produzir uma certa interpretação que fizesse com que seus efeitos – até então uma série de “fatos de linguagem” que de nós reclamavam interpretação – passassem a atender ao regime de uma explicação.

Nesse sentido, foi produtivo colocar-nos uma pergunta: o que da subjetividade do aprendiz brasileiro é afetado quando ele está exposto ao funcionamento dessa língua estrangeira dentro de processos formais de aprendizado? Que possíveis redes de memória facilitam ou não a produção de filiações identificadoras (cf. Serrani-Infante, in Signorini [org.], 1998, p. 231-264)?⁴ A colocação nos permitiu interpretar algumas das formas nas quais essa subjetividade é solicitada pelo funcionamento material da língua espanhola dentro do processo de seu aprendizado. Para tanto, foi preciso que nos concentrássemos numa questão: estudar a relação do brasileiro com sua língua materna.

⁴ O texto de Serrani-Infante que estamos citando é “Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso”.

O fato, porém, de já ter analisado a relação dele com a língua espanhola tinha nos levado a longas considerações que trouxeram luz sobre o processo atual de ensino-aprendizado dessa língua estrangeira. Por isso, em primeiro lugar, passaremos a apresentar uma síntese desse percurso para, posteriormente, centrarmos na relação do brasileiro com sua língua materna.

2.1. Memória do espanhol no Brasil

Após introduzir o modelo tetralingüístico de Gobard (1972), por meio da interpretação que dele fazem Deleuze e Guattari (1977), e interpretar que tal modelo designa os lugares simbólicos que ocupam as línguas estrangeiras (a veicular, a referencial, a mítica) com relação à língua que esses autores denominam “vernáculo”, concluímos que o espanhol não ocupou historicamente um lugar nesse quadro e só passou a formar parte dele a partir dos anos 90, o que nos permite falar numa primeira e numa segunda cena.

A primeira delas esteve marcada pelo fato de que, de forma geral, o espanhol não teve capacidade de apresentar-se ao sujeito brasileiro como possível suporte de um saber pelo qual valesse o esforço de submeter-se ao trabalho de estudá-lo. O enunciado que consideramos sintoma dessa relação é “Estudar espanhol?! Precisa mesmo?!”, e o interpretamos como efeito do funcionamento de um pré-construído segundo o qual essa língua é parecida com o português e, portanto, fácil.⁵ A partir desse pré-construído, detectamos a constituição de uma posição simbólica – fortemente vinculada a uma promessa de gozo – com a qual o brasileiro se identificou e à qual demos o nome de “ilusão de competência espontânea”. Esta deu corpo a uma língua especialmente famosa no Brasil oportunhol, que entendemos como a culminação da seqüência metonímica cuja representação completa foi para o brasileiro “espanhol – língua parecida – língua fácil – língua espontânea = oportunhol”.⁶ Há em tal seqüência, de fato, um deslizamento metonímico que avança por meio de paráfrases que retomam e expandem cada elemento da cadeia e que vão culminar no oportunhol. No extremo inicial, uma imagem do espanhol, ou melhor, um *espanhol imaginário*, uma língua projetada pela fantasia do brasileiro. No outro extremo da seqüência, uma manifestação desse espanhol imaginário: o oportunhol – língua na qual o brasileiro se identificou como sujeito, língua que consiste na expressão concentrada do gesto que, a partir da posição de “ilusão de competência espontânea”, lhe dá corpo.

⁵ Para o conceito de pré-construído, cf. Pêcheux, 1988.

⁶ Para o conceito de “gesto”, para sua extensão para a noção de “corpo da linguagem” e para a relação com posição simbólica ou discursiva, cf. Orlandi, 1996, 2001, p. 17, e [org.], 2001a, p. 19.

Com relação ao conceito de “ilusão de competência imediata”, cf. um texto nosso de 1999, no qual começamos a realizar a definição.

Esta análise nos permitiu detectar quais contradições foram se produzindo ao longo dessa história e observar que o brasileiro deve trabalhá-las no atual processo de ensino-aprendizado. De fato, na segunda das duas cenas de que falamos, o espanhol – por causa da assinatura do Tratado de Mercosul e, de forma mais geral, de uma série de acontecimentos ligados ao processo de globalização – começou a ocupar um lugar no modelo tetralingüístico e a funcionar como uma língua veicular. O conjunto de promessas que esse novo estatuto envolve levou o brasileiro a enfrentar um paradoxo: uma língua que historicamente era vista como parecida e, portanto, fácil passou a merecer o esforço de dar-se ao trabalho de estudá-la.

Trabalhamos, ainda no espaço da primeira cena, o funcionamento desse efeito pré-construído em outras instâncias discursivas e, especificamente, nos debruçamos sobre o espaço dos estudos acadêmicos, o que nos permitiu detectar os cernes da constituição de um forte gesto de autoria que nesse campo se produziu e que consideramos que fundou uma forma de interpretar a língua espanhola. Foi possível analisar tal constituição em dois instrumentos lingüísticos: a *Gramática da língua espanhola para uso dos brasileiros*, de Antenor Nascentes, publicada em 1934, e o *Manual de español*, de Idel Becker, cuja primeira publicação foi em 1945. Ambos funcionaram como expressões de um saber e de uma tecnologia que sustentaram no Brasil a relação com a língua espanhola.⁷

Essa interpretação nos permitiu determinar que é preciso trabalhar na contramão do “efeito de indistinção” a que o português brasileiro e o espanhol foram submetidos nesse campo de estudos por efeito do específico funcionamento que nele se deu do pré-construído segundo o qual “o espanhol é uma língua parecida e, portanto, fácil”. Essa direção, a de trabalhar na contramão de tal efeito – já iniciada no Brasil a partir de várias perspectivas teóricas no que, para nós, constitui a segunda cena – é a que consideramos que devem seguir os trabalhos sobre as relações entre espanhol e brasileiro no Brasil e na América Hispânica; e foi essa, justamente, a orientação que tentamos seguir em nosso próprio trabalho.

2.2. A língua materna do brasileiro declinada na rede de sua língua nacional

Para estudar o vínculo do brasileiro com seu português, foi preciso ver – como observa Orlandi (2002) – a produção de um objeto simbólico (a língua nacional) em movimento, como parte de uma história em que sujeitos e sentidos se constroem. Nesse sentido, tentaremos, a seguir, apresentar uma síntese do percurso traçado.⁸

⁷ Estamos parafraseando uma observação realizada por Orlandi em seu texto “Ética e política lingüística” (cf. 1998).

⁸ Os trabalhos realizados na linha da AD que aqui nos servirão de base estão relacionados à pesquisa desenvolvida no projeto “História das idéias lingüísticas”, coordenado no Brasil pela própria Orlandi (DL/IEL/Unicamp) em convênio com a Universidade de Paris VII, instituição na qual o coordenador é Sylvain Auroux. Resta acrescentar que o projeto recebe apoio do acordo Capes/Cofecub.

Com base em formulações da própria Orlandi (id.), partimos do reconhecimento de que há uma heterogeneidade lingüística no campo dos países colonizados e tal é o caso do português e do espanhol na América Latina.⁹ No interior dessas línguas, segundo a pesquisadora, opera uma forma de separação, uma divisão, uma disjunção que afeta sua materialidade, o que implica, para o caso específico do português do Brasil, que o brasileiro significa diferentemente do português ao significar em português. Esse reconhecimento, em nosso caso, permite visualizar mais claramente a complexa e específica relação que no Brasil há entre escrita e oralidade. Para tanto, é preciso distinguir duas oralidades (Orlandi, id.) e, imediatamente, passar a interpretar o gesto que impôs a “língua portuguesa” na instituição da escola.

Nesse sentido, devemos reconhecer ainda que houve no Brasil uma língua geral e a língua escrita foi inicialmente o latim e depois o português. Como observam Borges e Horta Nunes (1998), o termo “língua geral” – de cujo funcionamento, segundo o primeiro, há ainda resíduos na Amazônia¹⁰ – refere-se, do ponto de vista histórico, ao processo lingüístico e étnico instaurado no Brasil pela catequese dentro de um complexo processo de colonização e, no sentido específico em que aqui o utilizamos, designa a língua de base indígena que, com suas variedades, se desenvolveu e se instituiu em São Paulo e na Amazônia (1998, p. 53).

É preciso que fique claro que essa língua geral não mereceu a legitimação de sua escrita e foi exposta a uma violenta repressão. Nesse sentido, devemos levar em conta – de acordo com a análise realizada por Gallo (1992) – que, até o século XVIII, a gramática aprendida na escola era exclusivamente a latina, situação alterada apenas em 1759, quando o Marquês de Pombal tomou medidas de caráter sociopolítico, mais concretamente, ordenando o aprendizado elementar de língua portuguesa, que passou a ser ensinada como norma lingüística. Esse gesto, que, além de normatizar – como observa Mariani (1996) –, unificava, aliava-se, segundo estudos de Vitral (2001), à ideologia do processo civilizatório que buscava controlar mais de perto a colônia, sobretudo devido à descoberta, no final do século XVII, de ouro e diamante na região de Minas. Importava à coroa portuguesa, segundo registra o próprio pesquisador (id.), estabelecer a ordem institucional numa região onde a ambição e o sonho de enriquecimento rápido justificavam o desapego às leis, a crueldade e todos os excessos; enfim, a barbárie. Nessa linha de sentidos, a língua portuguesa associava-se à civilidade.

Além disso, também serão cruciais para nossa reflexão os trabalhos de Lemos (1978) e Corrêa (1997, 2001).

⁹ O texto de Orlandi ao qual fazemos referência é “A língua brasileira”, capítulo 1 do livro *Língua e conhecimento lingüístico* (vide Orlandi, 2002) e foi originalmente publicado no periódico *Trabalhos em lingüística aplicada*, n. 23, p. 29-36.

¹⁰ O autor faz essa afirmação no texto “A instituição de línguas gerais no Brasil”, in: Orlandi [org.], 2001b, p. 199-222.

Como resultado desse complexo processo, há atualmente no Brasil uma oralidade silenciada com eficácia (a “língua makú”¹¹) e uma outra que, por efeitos desse mesmo complexo processo, ainda sofre o impacto de um imaginário segundo o qual “brasileiro não fala bem”. De sua parte, a imposição do ensino de português na escola teria influência direta sobre o da escrita, da leitura e da gramática (cf. Orlandi, 2002). Interessa-nos aqui especialmente vasculhar os efeitos que teve sobre a primeira, de modo que podemos dizer que o que assegurou a esse gesto uma enorme repercussão no horizonte do grande Brasil é o fato de que a escola funcionou e, até hoje, de forma mais geral, funciona – observa Gallo (1992) – como lugar de conservação dessa escrita, que continua sendo apresentada aos estudantes como modelar e normativa. Dessa forma, essa instituição perpetua um dos gestos do processo de colonização, pois sustenta pedagogicamente a imagem dessa escrita – como diria Corrêa (1997 e 2001) – como código institucionalizado, como uma convenção imutável.

O resultado disso na escola é o que Orlandi (2002) caracteriza como um “impassé” e que, de forma geral, se conhece como “fracasso escolar”: a produção dos alunos cai na ilegitimidade, a escrita fica excluída de seu discurso, eles não se transformam em autores de suas produções e, nessa relação, a oralidade funciona e permanece como resistência à escolaridade. Um lugar privilegiado para ver como opera tudo isso é o das provas de vestibular, nas quais apresentam-se indícios de algo que para nós se define da seguinte forma: por efeito desse complexo processo de colonização e de formação do país Brasil que acabamos de descrever, a subjetividade do brasileiro suporta, sob a forma de contradição, uma relação de não-continuidade entre escrita e oralidade.¹² Sua subjetividade se constitui, portanto, numa relação marcadamente desigual a respeito desses dois aspectos e tem que arcar com as várias conseqüências da descontinuidade que a instituição denega, ao naturalizar a relação com essa escrita – essa que para o sujeito não faz sentido, pois não faz sentido na sua história.¹³ O resultado nas provas de vestibular, como observa Lemos (1978), consiste numa série de operações de preenchimento de um arcabouço ou estrutura vazia, que corresponde a um modelo, a uma imagem que o adolescente tem do discurso dissertativo escrito. Com base em observações de Corrêa (1997, 2001), podemos dizer que essa imagem leva o escrevente a exceder-se numa caracterização do texto baseada em propriedades que ele supõe serem exclusivas da escrita; daí, por exemplo, os vários gestos de hipercorreção, indicativos de uma tentativa por parte do sujeito escrevente de alçar-se à altura de seu imaginário. O

¹¹ Cf. o artigo de Borges ao que acabamos de fazer referência, in: Orlandi [org.], 2001b, p. 199-222.

¹² Para o conceito de contradição, cf. Pêcheux, 1980.

¹³ É preciso esclarecer que, pelo fato de a escrita ter sido legitimada no real da história (cf. Orlandi, 2002, p. 231), o que aqui descrevemos é a tendência mais geral; porém muitos brasileiros resolvem sua relação com a escrita de formas diversas e por diferentes vias.

resultado, com frequência, está muito próximo – como observa o próprio Corrêa (id.) – do estilo cartorial, presente nos expedientes das repartições. Ao mesmo tempo, observa o autor, as marcas do oral/falado que possam ser reconhecidas serão vistas como desvios do instituído.

2.3. Os ires-e-vires de uma subjetividade

A partir desse percurso todo, tecemos a seguinte conclusão: a tradição oral – que, como observa Orlandi (2002), pelo próprio processo histórico que acabamos de analisar, é muito forte na história do brasileiro – deve ter seu peso no processo de aprendizado de qualquer língua estrangeira, como também deve ter seu peso o fato de que a subjetividade do brasileiro suporte, com relação à escrita e à oralidade, a contradição que acabamos de definir. No entanto, o que nos interessa aqui é afirmar essa incidência no processo de aprendizado de espanhol e, sobretudo, caracterizar de que forma ela se dá quando o brasileiro se expõe ao funcionamento material dessa língua em tal processo.

Nesse sentido, o que conseguimos constatar é que tal funcionamento afeta o brasileiro nessa contradição constitutiva que, de forma mais geral, sua subjetividade abriga. Atinge-o, portanto, na relação desigual que esse sujeito suporta, tocando-o na ferida ou fenda que traz com relação à escrita e produzindo um certo impasse, repetição fatídica daquele fracasso que sofreu na escola. Para poder mostrar como se manifesta o fato de que o espanhol afete a subjetividade do aprendiz brasileiro nesse sentido, vamos nos apoiar na síntese que encontramos ao analisar o itinerário que aparece traçado no poema “Pronominais”, de Oswald de Andrade:

Dê-me um cigarro
Diz a gramática
Do professor e do aluno
E do mulato sabido.
Mas o bom negro e o bom branco
Da Nação Brasileira
Dizem todos os dias
Deixe disso camarada
Me dá um cigarro.¹⁴

O itinerário da argumentação desenvolvida no poema mostra uma rotina da qual o brasileiro gosta. Com base em observações de Cesarotto (1998), podemos depreender do poema que o sujeito da enunciação *goza*¹⁵ uma forma de dizer o que o

¹⁴ In: Andrade, O. de, 1990b.

¹⁵ Estamos resgatando aqui a concepção jurídica do termo “gozar”, isto é, fruir, usufruir, aproveitar.

Outro maiúsculo, imaginarizado como a Gramática, como o Ilustre Professor, não admitiria: com estilo gozador esse sujeito dribla o formalismo obrigatório do bom uso da linguagem. Há aí uma discriminação que faz parte do trabalho de separação que tem lugar naquele ponto de disjunção em que o brasileiro está, com relação ao português, quando fala português (Orlandi, 2002). De fato, aprova-se a substituição de uma forma correta por meio da inclusão de alguns erros e, também, reafirma-se o gesto que dá corpo à linguagem resultante: lhanza no trato e nada que tenha a ver com uma noção ritualista da vida. A apologia da oralidade presente no poema (ou seja, o fato de assumir a enunciação de “Me dá um cigarro”, de formulá-la e de pronunciá-la) também implica, parafraseando Orlandi (2001), defender o gesto que dá corpo a essa linguagem, isto é, defender um “corpo para a linguagem” por meio das marcas de uma antecipação que contribua a evitar formalidades e que encurte a distância na interlocução, favorecendo a aproximação do semelhante. Nesse sentido, o enunciado “Deixe disso camarada” desmonta uma couraça, uma postura formal e distante, procurando evitar o “falar difícil”, o “lado doutor” de que fala Oswald no Manifesto Antropofágico (cf. 1990b); procurando, enfim, evitar a polidez que implica uma presença contínua e soberana do indivíduo e não a maneira de expansão que o brasileiro tem para com os outros (cf. Buarque de Holanda, 1996, p. 147). Como observaria Oswald (1990a), com base em Buarque de Holanda (id.), está aí a gestualidade do “homem cordial” e, como acrescentaria Rolnik (1998), com base nas observações do próprio Oswald, está presente o modo antropofágico de uma subjetividade, que implica um grau significativo de exposição à alteridade.¹⁶

O sujeito aprendiz, ao tentar elaborar materialmente um hiato entre seu brasileiro e a língua espanhola – porque, de um lado, esta está começando a deixar de ser uma extensão da própria e, de outro, ele, errante, está sujeito a um real cuja figuração mais próxima consideramos que é un *entremeio*¹⁷ – parece sentir-se solicitado como sujeito da escrita (da escrita modelar e normativa que acabamos de designar) e nesse sentido começa a “exceder-se”, produzindo gestos próximos aos que caracterizam o estilo cartorial de que falava Corrêa. Daí que em sua produção

¹⁶ O texto de Oswald justamente leva o nome de “Um aspecto antropofágico da cultura brasileira: o homem cordial”. Em 1950, foi publicado nos *Anais do Primeiro Congresso Brasileiro de Filosofia* (São Paulo, p. 229-231) e, posteriormente, foi incluído em *A utopia antropofágica* (cf. 1990a).

¹⁷ Inspirou-nos o conceito que Orlandi (1996) constrói para definir a postura epistemológica da AD – uma disciplina que se faz no “entremeio” – e a constelação de outros conceitos que a essa figura a autora associa.

Nesse entremeio de que aqui falamos, para o aprendiz brasileiro, o espanhol e seu português se roçam, se atravessam, se perpassam, se entrelaçam, se separam, se distinguem. Talvez seja este aspecto aquele que melhor explica o fato de que, do nosso ponto de vista, o espanhol é para o brasileiro uma língua *singularmente estrangeira*: com base em reflexões de Zoppi-Fontana (1995), o funcionamento de cada uma dessas línguas o submete, *o expõe ao equívoco da outra*. Para compreender a observação, lembramos que Perlongher dizia que uma é o “erro” da outra, seu devir possível, incerto e improvável (cf. Bueno, 1992, p. 9).

apareçam gestos do tipo apontado na apresentação dos fatos que introduzimos no início deste texto:

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

(2) *Presentolo.*

(3) Arroz con papas
Yo estoy a enamorar
Uno rapacito
Que va a cocinar.

(4) No me gusta ir a las discotecas
Porque no me le gusta el son.
Mas me encanta quedar com
mis amigos para *irmos* a los
conciertos de rock.

Observamos em tais produções marcas de que a língua espanhola solicita a subjetividade do brasileiro numa determinada direção: a que o tira da “posição de ilusão de competência espontânea”, posição à qual fizemos referência no início desta reflexão e que, com frequência, oferece o peso de sua inércia no atual processo de ensino-aprendizado. Esse movimento ocorre justamente na direção contrária à do itinerário de “Pronominais”. Há na produção desses aprendizes o *gesto de interpretação* de um sujeito – já capturado por um certo discurso lingüístico-pedagógico – que dá corpo a essa língua a partir de uma certa posição-sujeito da escrita. Por isso, a insistência numa ênclise pronominal no início de frase em (1) e (2); por isso a aparição do fragmento “estoy a enamorar” em (3) – impossível em espanhol e rara no português do brasileiro¹⁸ –; por isso um infinitivo flexionado, impossível em espanhol, em (4). O funcionamento material da língua espanhola leva o sujeito brasileiro, quando se desloca da posição simbólica de “ilusão de competência espontânea”, na direção que o faria atingir uma certa escrita para desterritorializar-se em direção à língua estrangeira.¹⁹

¹⁸ Nessa língua, está reservada à poesia de determinadas músicas, sobretudo as mais antigas, e, quando aparece na fala, funciona como marca de certas falas pretensivas ou pernósticas ou, então, em discursos nos quais estas são parodiadas.

¹⁹ Nessa mesma direção, podemos situar a seguinte produção, extraída do corpus analisado por Maia González (1994 e 1998):

Clara quería ir al aeropuerto. Entonces *se le* agarró un taxi [...].

No entanto, em muitos momentos haverá recuos, aparecerão movimentos de espontaneidade, que interpretamos como retomadas de fôlego que remetem a uma posição-sujeito da oralidade, talvez como espelhamento daquela oralidade que na escola funcionou como resistência; neste caso, a resistência que o brasileiro oferece à violência simbólica que o espanhol para ele representa e à dor que isso tudo desencadeia. Retomemos um dos exemplos com os quais começamos esta interpretação:

(5) *Me llame sin falta.*

A posição pronominal parece resultado de ter acompanhado gostosamente, antropofagicamente, o itinerário traçado no poema “Pronominais”; por isso, dizemos que ela é uma “forma de se dizer brasileiro”.

No processo de ensino-aprendizado, no emaranhado ou dispersão de marcas que uma série de movimentos por diversas posições implica (deslizes entre posições-sujeito, deslocamentos transferenciais, gestos de interpretação, momentos de estagnação ou resistência), é possível detectar um contínuo vaivém entre o movimento que implica o gesto de tentar atingir um modelo de escrita e o de recuo (ocupando uma posição simbólica muito próxima da que denominamos “ilusão de competência espontânea”), sendo que tais movimentos até atinjam diversas expressões. Será um trajeto muito transitado, a língua dos aprendizes passará muitas vezes pelo mesmo lugar.

Daí a abundância desses fatos, que começamos interpretando como “fatos de linguagem” e aos quais agora damos o nome – como já tínhamos adiantado – de “fatos de discurso”, pois, para nós, funcionam como marcas de posições simbólicas que detectamos à luz da ordem do discurso, ordem na qual – como observa Orlandi (1996) – a língua significa porque a história intervém.

Na procura de elaborar materialmente um hiato para enunciar em língua espanhola, desta vez o movimento do sujeito aprendiz deixa sua marca na acumulação de pronomes que destacamos e que, pelo exagero e a desmesura, atinge um alto grau de opacidade, chegando ao nonsense. De nossa perspectiva, nessa produção ressoa o gesto que aparece nos seguintes enunciados, tirados por Pagotto (1993) da fala de dois personagens de um programa cômico de televisão. Um desses personagens é um aluno que responde à chamada do professor dizendo:

– Que é que há-*lho*? (destaques nossos)

Outro personagem, desta vez um aluno que sempre compra algum presente para o professor a fim de suborná-lo, diz algo como:

– Vi esse lindo relógio e me perguntei: Por que comprá-lo, por que não comprá-lo: Af resolvi. *Comprei-o-o* e gostaria de entregá-lo para o senhor (destaques nossos).

Ambas produções, que implicam uma relação paródica com uma imagem de “bem falar” (e não do gostoso falar ou do falar errado que se defendia em “Pronominais”) compartilham com a que apresenta Maia González uma materialidade excessiva e o conseqüente efeito de saturação, que compromete o de transparência e de referencialidade.

3. À GUIA DE CONCLUSÃO: UM DESLOCAMENTO NECESSÁRIO

A formulação de nossa hipótese central, por um lado, nos dá acesso a uma parte do processo de aprendizado e nos permite entender que, em certos momentos, a língua espanhola – parafraseando Cesarotto (1998) – parece ser suporte de um Outro cujo desejo engolfante deixa ao brasileiro pouco espaço, ao acuá-lo e fixá-lo em determinados vaivéns ou trajetões. Por outro lado, o poder analítico e explicativo dessa hipótese nos torna possíveis algumas certezas; dentre as quais, a fundamental é a de que devemos favorecer o fato de que o aprendiz desloque a oscilação que acabamos de interpretar e que, ao menos em parte, deixe de ser um errante. Que perca a relativa fixação, imobilidade que esse vaivém lhe dá.

Com base em reflexões de Orlandi, propiciar esse deslocamento poderia facilitar o fato de que esse sujeito consiga um passaporte, sem destino fixo ou conhecido.²⁰ Trata-se, enfim, ainda considerando essas reflexões, de “trabalhar o acontecimento da língua espanhola no sujeito”, o que pode implicar que o brasileiro trabalhe sua posição sujeito colonizado, que sua “identidade lingüística escolar” fique deslocada e até que se abra a possibilidade de que se reconheça como sujeito da escrita brasileira.²¹

Isso envolve uma necessidade: a de atravessar o imaginário do aprendiz brasileiro, pois está fortemente vinculado à *violência simbólica* a que o espanhol o expõe. De fato, habitualmente ele projeta esse imaginário ao dizer que o espanhol é uma língua correta – detalhista – redundante – complicada – rebuscada – formal – mandona. Trata-se, enfim, de criar condições para que esse sujeito se livre do fato de *estar sujeito* a uma espécie de “clausura imaginária”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, O. de. (1990a). Um aspecto antropofágico da cultura brasileira: o homem cordial. In: *A utopia antropofágica*. São Paulo: Globo, 1990a, 2 ed., p. 157-159.
- _____. (1990b) *Pau Brasil*. São Paulo: Secretaria de Estado de la Cultura de São Paulo/Globo. (1ª ed.: París, Au Saint Pareil, 1925).
- BECKER, I. (1984). *Manual de español*. São Paulo: Nobel, 71. ed.
- BORGES, L.C. e HORTA NUNES, J. (1998). *La langue générale et la grammatisation des langues indiennes*. In: *Langages*. Paris, n. 130, p. 52-67.

²⁰ Referimo-nos ao texto de Orlandi “Identidade lingüística escolar”, in: Signorini [org.], (1998), p. 203-212.

²¹ A identidade lingüística escolar (ILE), segundo Orlandi, “compreende os discursos produzidos por e na língua que falamos na escola e que nos situam em um conjunto de saberes (leia-se dizeres) que constituem a “escolaridade” (in: Signorini [org.], [1998], p. 208).

- BRATOSEVICH, N. e RODRÍGUEZ, S. (1983). *Expresión oral y escrita. Métodos para primaria y secundaria*. Buenos Aires: Guadalupe, 5ª ed.
- BUARQUE DE HOLANDA, S. (1996). *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2ª. imp.
- BUENO, W. (1992). *Mar paraguayo*. São Paulo: Iluminuras e Secretaria do Estado da Cultura do Paraná.
- CALLIGARIS, C. (1996). *Hello Brasil! Notas de um psicanalista europeu viajando ao Brasil*. São Paulo: Escuta, 4ª ed.
- CELADA, M.T. (1999). Um equívoco histórico. In: INDURSKY, F. e LEANDRO FERREIRA, M.C. (orgs.). (1999). *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, p. 301-320.
- CESAROTTO, O. (1998). *Gira Gira. O lunfardo como língua paterna dos argentinos*. Tese de doutorado. São Paulo: PUC.
- CORRÊA, M.L.G. (1997). *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. Tese de Doutorado. Unicamp/IEL.
- _____. (2001). Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português. In: Signorini, I. (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, p. 135-166.
- DELEUZE, G. e GUATTARI, F. (1977). "O que é uma literatura menor?" In: *Kafka. Por uma literatura menor*. (Trad. por Júlio Castañon Guimarães.) Rio de Janeiro: Imago. (Original em francês: *Kafka. Pour une littérature mineure*. Paris: Editions de Minuit, 1975.).
- GALLO, S.L. (1992). *Discurso da escrita e ensino*. Campinas: Editora da Unicamp.
- GOBARD, H. (1972). De la véhicularité de la langue anglaise (de l'anglais langue étrangère à l'anglais naturalisé). In: *Les Langues Modernes*, jan., p. 59-66.
- LEMOES, C.T.G. de. (1978). Coerção e criatividade na produção do discurso escrito em contexto escolar: algumas reflexões. In: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadora de Estudos e Normas Pedagógicas. Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2o grau. São Paulo: SE/CENP, v. 3, p. 44-56.
- MAIA GONZÁLEZ, N. T. (1994). *-Cadê o pronome? -O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos*. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo/FFLCH.
- _____. (1998). Pero ¿Qué gramática es ésta? Los sujetos pronominales y los clíticos en la interlengua de brasileños adultos aprendices de español/LE. In *Rilce*, 14.2, p. 243-63.
- MARIANI, B.S.C. (1996). As academias do século XVIII – um certo discurso sobre a história e sobre a língua do Brasil". In: GUIMARÃES e ORLANDI [org.], *Língua e cidadania. O português no Brasil*. Campinas: Pontes, p. 95-100.
- NASCENTES, A. (1934). *Gramática da língua espanhola para uso de brasileiros*. Rio de Janeiro: Pimenta de Mello, 3ª ed.
- ORLANDI, E. (1996). *Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Rio de Janeiro: Vozes.

- _____. (1998). Ética e política lingüística. In: *Línguas e instrumentos lingüísticos*, núm. 1, jan-jul. 1998, p. 7-15.
- _____. (2001). *Discurso e texto. Formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes.
- _____. (2002). *Língua e conhecimento lingüístico*. São Paulo: Cortez.
- _____. (org.). (2001a). *Cidade atravessada. Os sentidos públicos no espaço urbano*. Campinas: Pontes/Labeurb/CNPq.
- _____. (org.). (2001b). *História das idéias lingüísticas. Construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional*. Cáceres (MG): Pontes/Unemat.
- PAGOTTO, E. (1993). “Clíticos, mudança e seleção natural”. In: ROBERTS, I. e KATO, M. (orgs.). (1993). *Português brasileiro. Uma viagem diacrônica*. Campinas: Editora da Unicamp, p. 185-206.
- PÊCHEUX, M. (1980). Remontémons de Foucault a Spinoza. (Trad. por Miguel Rodríguez.) (In: MONTEFORTE TOLEDO, M. *El discurso político*. México: UNAM/Nueva imagen, p. 181-199.
- _____. (1988). *Semântica e discurso. Uma Crítica à Afirmação do Óbvio*. (Trad. por Eni P. Orlandi, Lourenço Ch. Jurado Filho, Manoel L. Gonçalves Corrêa e Silvana Serrani.) Campinas: Editora da Unicamp. (Original em francês: *Les vérités de la Palice*. 1975).
- ROLNIK, S. (1998). Subjetividade antropofágica. In: *Arte contemporânea Brasileira: Um e/entre Outro/s*. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo.
- SERRANI, S. (1993). *A linguagem na pesquisa sociocultural. Um estudo da repetição na discursividade*. Campinas: Editora da Unicamp.
- SIGNORINI, I. (org.). (1998). *Língua(gem) e identidade. Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: FAPESP, FAEP/Unicamp, Mercado de Letras.
- VITRAL, L. (2001). Língua geral versus língua portuguesa: a influência do “processo civilizatório”. In: Mattos e Silva, R.V. (Org.). *Para a história do português brasileiro*. São Paulo: Humanitas/FAPESP, tomo II, p. 303-315.
- ZOPPI-FONTANA, M. (1995). O espanhol no espelho. In: *Anais Encontro sobre Políticas Lingüísticas*. Curitiba, Universidade Federal do Paraná e Associação de Universidades Grupo Montevideú, p. 62-65.