

*O que quer, o que pode uma língua?
Língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade¹*

María Teresa Celada

Universidade de São Paulo – São Paulo, SP, Brasil

O que quer o que pode esta língua?

Caetano Veloso²

1 O presente texto retoma parte das reflexões realizadas no artigo “Lengua extranjera y subjetividad – Apuntes sobre un proceso”, publicado em espanhol in: GEL – *Estudos Lingüísticos*, XXXIII, 2004 (ISSN 1413093), versão digital. Realizamos esta nova publicação, desta vez em português, porque nos centraremos na análise de produções e exploraremos aspectos que não foram trabalhados no primeiro artigo. Boa parte desses aspectos foi desenvolvida para a apresentação realizada na mesa-redonda “A produção de sentidos e o funcionamento da linguagem”, que contou com a participação de Beatriz Eckert-Hoff (UniAnchieta), Vanise Gomes de Medeiros (UERJ) e Gesualda de Lourdes dos Santos Rasia (UNUJUI) e foi organizada pelo Laboratório Corpus - Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria. Agradecemos a Olga Regueira (IES Lenguas Vivas “J. R. Fernández” – Buenos Aires) a revisão de nossas formas de dizer na língua estrangeira.

2 Fragmento extraído da música “Língua” desse cantor e compositor. Na seqüência, o texto continua: “Incrível é melhor fazer uma canção. Está provado que só é possível filosofar em alemão”. Veloso formula a pergunta com relação ao português do Brasil; aqui, retomamos parte dessa pergunta e a recolocamos num contexto diferente e mais amplo.

Resumo

Neste texto manifestamos nossa preocupação com os processos de instrumentalização a que são submetidas as línguas estrangeiras no mundo contemporâneo, pois consideramos que pressupõem um sujeito pragmático e a necessidade de atender às suas urgências alimentando a “imagem” de que domina a língua, muito mais do que solicitando dele que se filie a um saber ou a uma memória. Nesse sentido, re-afirmamos a necessidade de que as práticas de ensino/aprendizado dessas línguas sejam pensadas como processos de identificação e analisamos, fundamentalmente, uma produção realizada por uma aluna brasileira de espanhol, que pinçamos pelo alto efeito de coerência discursiva que atinge.

Palavras-chave: subjetividade, memória, identificação, processos de subjetivação, saberes interdiscursivos, ensino de espanhol para brasileiros .

Résumé

En este texto manifestamos nuestra preocupación por los procesos de instrumentalización a que son sometidas las lenguas extranjeras en el mundo contemporáneo pues consideramos que presuponen un sujeto pragmático y la necesidad de atender sus urgencias alimentando la “imagen” de que domina la lengua, mucho más que solicitándole que entre en filiación con un saber o una memoria. En este sentido, reafirmamos la necesidad de que las prácticas de enseñanza/aprendizaje de tales lenguas sean pensadas como procesos de identificación y analizamos, fundamentalmente, una producción realizada por una alumna brasileña de español, que elegimos por el alto efecto de coherencia discursiva que alcanza.

Palabras clave: subjetividad, memoria, identificación, procesos de subjetivación, saberes interdiscursivos, enseñanza de español a brasileños.

AS LÍNGUAS COMO DIMENSÕES DA RELAÇÃO SUJEITO/LINGUAGEM

No mundo contemporâneo, as línguas estrangeiras configuram um quadro fortemente marcado pela preponderância daquelas consideradas veiculares ou dos aspectos que cada uma delas pode garantir no sentido de possibilitar a “comunicação” — um significante pronunciado com euforia e de forma recorrente em certas discursividades — e, junto com isso, a inclusão no mercado de trabalho. Podemos dizer que estes são os traços que, atualmente, definem o poder ou o estatuto veicular de uma língua. Porém, devemos também observar que o que mais fortemente marca a configuração desse quadro é o fato de ele funcionar sob a determinação de um sentido hegemônico, segundo o qual a língua veicular por excelência e, portanto, de comunicação e de inserção laboral é o inglês. Esses dois aspectos mencionados, fortemente entrelaçados, têm um impacto sobre o modo como

as línguas estrangeiras se reorganizam numa formação social ao redor da materna e nacional e, também, sobre as concepções de seu ensino³.

Neste trabalho, gostaríamos de trabalhar na contramão da hegemonia desses dois aspectos que funcionam como pré-construídos e de explorar a ideia de que essas línguas — a materna, a segunda, a nacional, a(s) estrangeira(s) — sejam pensadas como *dimensões da relação sujeito/linguagem*. Pensamos que, nos processos de ensino/aprendizado em contextos formais, que são os que nos ocupam, o funcionamento de cada uma deveria ser encarado com o intuito de aproveitar o que ela quer do sujeito (no sentido do que dele solicita), o que ela “pode” no campo de sua subjetividade e, dessa forma, explorar a relação sujeito/linguagem — o que implicaria trabalhar a relação sujeito/sentido, sujeito/memória discursiva. Isto possibilitaria que tal relação fosse desenvolvida em várias direções e expandida em diversos sentidos: em todos os possíveis, superando a limitação que impõe o “perfil veicular” — na concepção reduzida, predominante em discursividades ligadas ao Mercado, que submetem as línguas a uma instrumentalização e interpelam o sujeito como pragmático: “fale já”, “fale agora” (cf. Lemos, 2008) — e propiciando que uma subjetividade se submeta a (des)/(re)/territorializações.

Para explorar o que queremos expressar mediante esta afirmação, diremos que Payer, fazendo o enlace com um conceito central da Análise do Discurso (AD): “a língua constitui o sujeito”, ressalta a necessidade, de um lado, de reafirmar a observação de Revuz (1994), segundo a qual a língua materna “se encontra nas bases mesmas da estruturação do sujeito, *ao mesmo tempo como instrumento e como matéria dessa estruturação*” e, de outro, de discernir sutilmente a diferença entre os termos que nessa observação aparecem: “matéria” e “instrumento” (2007, p. 118). Assim, a estudiosa entende por matéria os conteúdos e formas próprios a cada língua: como o fato de a palavra “sol” ser masculino ou feminino numa ou outra, e de essa palavra configurar certa relação do sujeito com o referente (Ibid.). E

O que quer, o que pode uma língua?

147

3 Para Payer, a língua nacional e a língua materna “não coincidem não só porque se referem a materialidades linguísticas empiricamente distintas, mas também porque se constituem como dimensões distintas da linguagem na ordem da memória”, o que significa que “têm estatutos — lugares e funcionamentos — diferentes” (2007, p. 119). Essa definição nos leva a considerar, no universo de línguas que consideramos, a materna e a nacional, pelas implicações que pensamos que suas materialidades e funcionamentos, entrelaçados na malha de uma subjetividade, têm nos processos de aprendizado de uma língua estrangeira; e aproveitamos para acrescentar que, num trabalho prévio (cf. Celada, 2002), detectamos várias dessas implicações com relação ao ensino/aprendizado de espanhol por brasileiros. A fina formulação realizada por Payer nos ajuda a compreender melhor o que ali trabalhamos e também nos leva a falar neste texto das línguas como “dimensões da relação sujeito/linguagem”.

por instrumento entende um *dispositivo* “que funciona em qualquer língua na medida em que proporciona mecanismos de configuração simbólica, certos quadros de representações”, “que torna possível o fato mesmo de que sujeitos *saibam algo através de uma língua*” (Ibid., grifos nossos).

Focalizando de forma específica o processo de ensino/aprendizado de uma língua estrangeira em situações formais (que, como já adiantamos, é o nosso objeto), retomamos a definição de Serrani-Infante e observamos que esse processo deveria afirmar como horizonte a “inscrição do sujeito da enunciação em discursividades da língua alvo” (1997a, p. 96). Nesse sentido, de nossa perspectiva, “saber algo através da língua” — para servir-nos da feliz expressão de Payer (op.cit.) — implica fundamentalmente que, no campo de uma subjetividade aconteçam identificações com saberes interdiscursivos⁴. Neste sentido, acreditamos produtivo lembrar que, a partir de formulações de Pêcheux, poderíamos afirmar que as “coisas-a-saber” que essa língua pode supor serão sempre “tomadas em redes de memória dando lugar a filiações identificadoras” (1990, p. 54). Isto implica, como já antecipamos, falar de um trabalho com a relação sujeito/memória discursiva e sujeito/sentido — trabalho que, acreditamos, ficará sinalizado em vários momentos deste texto.

De nossa perspectiva e a partir do raciocínio que aqui tentamos tecer, gostaríamos de frisar dois aspectos fortemente vinculados entre si. Em primeiro lugar, acreditamos que — a partir das definições de Payer que retomam as de Revuz — a língua estrangeira, como instrumento e matéria, deve ser pensada como *uma função que atravessa o campo de uma subjetividade*, o que implicará, aproveitando uma aguda formulação de Orlandi (cf. 1998), uma tentativa de *fazer acontecer essa língua no sujeito*. E isto fará com que na produção linguística ou na elaboração simbólica que tem lugar ao longo do processo de seu aprendizado apareçam marcas (um emaranhado de marcas) que podem ser interpretadas como indícios de tal acontecer. Para referir-nos ao segundo dos dois aspectos a que fizemos referência, precisaremos recorrer a duas observações produzidas no campo dos estudos da linguagem a partir de perspectivas marcadas pela psicanálise ou pela própria AD. De acordo com a primeira, formulada por Leite, “se da língua materna pode-se dizer que há um saber, [...] é necessário alinhá-lo menos como algo da ordem de um conhecimento do que de uma relação de *assujeitamento*” (1995, p. 68) [grifos nossos]. De acordo com a segunda, formulada por Orlandi, “se é sujeito pelo assujeitamento à língua, na

4 Para o conceito de “saberes interdiscursivos”, cf. Serrani-Infante (1998). No presente trabalho ainda voltaremos a eles.

história” (2001, p. 100). A partir do que observam ambas as estudiosas, parece-nos necessário tirar duas conclusões encadeadas:

a) o processo de aprender uma língua estrangeira deve ser entendido como de *assujeitamento*, pois se trata da submissão de um sujeito às formas de dizer e à memória de sentidos que ela produz;

b) esse processo implica que essa outra língua e os saberes que ela pode supor entrarão em relações (de captura ou identificação, de resistência, de confronto) com a malha de uma subjetividade já inscrita em determinadas filiações de sentido.

Este reconhecimento nos leva a reafirmar o conceito de ensino/aprendizado de línguas estrangeiras como um *processo de subjetivação*, no sentido de que produz efeitos na relação constitutiva do sujeito com o simbólico (Ibid.), pois suscitará “mexidas” nas filiações históricas de sentidos nas quais ele está inscrito (cf. Pêcheux, 1990) e poderá afetar aspectos de uma *identidade*, pensada em sua provisionalidade, como um feixe instável de traços, que decanta de processos de identificação (cf. Zoppi-Fontana; Celada, s.d.).⁵

Esse processo de subjetivação solicitará do aprendiz que para ser sujeito dessa língua se assujeite a ela (cf. Celada, 2004) — pelo que ela quer e o que ela pode, como já antecipamos parafraseando nosso título — e, portanto, se submeta a deslocamentos; daí a já referida dispersão de marcas com que nos deparamos na produção em língua estrangeira por parte dos aprendizes num processo de ensino formal. Tais marcas são indícios de como esses sujeitos são afetados pelo novo simbólico e com relação à(s) língua(s) que os constituem.

AS REVELAÇÕES DE UM CASO EXPRESSIVO E PRODUTIVO

AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Vamos analisar a produção de um texto composto e redigido durante a aplicação de uma prova escrita que fazia parte do sistema de avaliação da disciplina obrigatória “Língua Espanhola II” no segundo semestre de 2002 — disciplina que compõe o currículo do curso de “Letras — Habilitação Espanhol” da Universidade de São Paulo (USP). Passaremos a citar

5 Considerar o processo de aprendizagem e/ou aquisição de uma língua estrangeira como um processo de subjetivação é algo que vem sendo trabalhado por Serrani-Infante (1997, 1998a, 1998b) e outros autores do campo da Linguística Aplicada e da Análise do Discurso, e que nós já retomamos em trabalhos prévios.

o enunciado da proposta de trabalho, não sem antes reenviar o leitor ao Anexo I, no qual incluímos o que na própria prova chamamos de *pre-texto* — aproveitando o jogo de sentidos que esse título em espanhol sugere — e que consiste nos dois quadros da história de autoria de Quino⁶ aos quais se refere essa proposta:

Describe todo lo que hay en la segunda de las viñetas de Quino: los objetos, los muebles, las personas, la habitación como un todo. Tu texto, además, deberá cumplir con cuatro requisitos: a) contener, al menos, un objeto directo preposicionado; b) incluir el uso de marcadores espaciales; c) incluir el uso de los verbos “haber” (como impersonal), “estar” y “tener”; por último, incluir el uso de un “mientras”. Algunos elementos lexicales que te pueden servir de apoyo son: “cenicero”, “mantel individual”, “encendedor”, “equipo de música”, “sirvienta”, “patrona”.⁷

No primeiro quadro dos dois que compõem a história contada por Quino, aparece a sala de uma casa, com um sofá, uma mesa de centro e, pendurado na parede, o quadro “Guernica” de Picasso. Contra uma das paredes laterais há um móvel baixo com um abajur, um aparelho de som e prateleiras para discos, garrafas e copos; e, na terceira parede, detrás da porta que dá a um outro ambiente da casa e que está aberta, há uma estante com livros. O local, por efeito de alguma reunião ou minifesta que nele teria acontecido, está totalmente fora de ordem e sujo. Tudo está espalhado sobre a mesa ou no chão: almofadas, cinzeiros cheios de guimbas, copos sujos, discos de vinil soltos — fora das capas que também estão jogadas —, livros que foram tirados das prateleiras, garrafas vazias e copos meio cheios. Ainda no primeiro quadro, a dona de casa, como patroa, dá as instruções do caso à empregada.

Já no segundo quadro, o ambiente aparece impecavelmente limpo e organizado, inclusive o “Guernica”, que — havendo sido interpretado pela

6 Consultamos o site <http://img30.exs.cx/img30/1381/Guernica.jpg> para obter uma imagem de melhor resolução para a presente publicação. Inicialmente, para sua utilização na avaliação à qual aqui fazemos referência, o texto foi extraído do jornal *Clarín* (Buenos Aires), porém não contamos com a data de publicação. Podemos informar que recentemente foi publicado na *Revista Viva*, suplemento dominical desse jornal.

7 Observamos que “sirvienta” é uma palavra que havia surgido num determinado contexto de aula durante o semestre no qual foi aplicada a prova e que nos pareceu poder inserir-se bem no contexto da descrição das cenas elaboradas por Quino, devido ao fato de certos elementos que aparecem na materialidade da imagem entrarem em relação com um determinado momento histórico e, também, com uma certa relação entre classes sociais. Aproveitamos para esclarecer que hoje, de forma geral, a palavra mais frequente na Argentina seria “empleada”.

encarregada de limpar e pôr ordem como culminação do “caos” — aparece inserido na metonímia da organização e de um cuidado que poderíamos caracterizar como “obsessivos” (de certa forma, “neuróticos”), pois se concretizam na normalização das formas figurativas de estrutura abstrata da “versão original” do Picasso. Estas formas, na nova composição, são submetidas a uma ordem que as torna mais “naturalistas” e que, de acordo com a interpretação que a empregada teria feito, acompanharia melhor a organização introduzida na sala.

Neste ponto, é preciso esclarecer que a produção da descrição solicitada a partir do *pre-texto* de autoria de Quino tinha como propósito explorar o equívoco que este apresenta para produzir humor e ver como o sujeito aprendiz era capaz de um gesto de interpretação que lhe possibilitasse escrever um texto a partir de uma composição de sentidos com regiões não logicamente estabilizadas, o que, de um ponto de vista semântico, introduzia determinados desafios. Nesse sentido, tinha também o propósito de ver a forma como esse sujeito resolvia a tensão criada pela intervenção (de alguma maneira, violenta) da empregada doméstica no quadro do conhecido e famoso pintor.

Para passar a apresentar o texto produzido por Elisabete, uma das alunas do curso, cabe fazer alguns esclarecimentos: os discentes do curso de Letras — Habilitação Espanhol são admitidos sem que nenhuma competência nessa língua seja exigida para o ingresso; a maioria, portanto, chega sem conhecer a língua, embora seja preciso dizer que esse quadro está mudando nos últimos anos. No entanto, o caso no qual vamos nos deter ainda se encaixa na tradição, pois a aluna chegara para fazer o curso sem conhecimentos prévios de espanhol. Além disso, é preciso dizer que — uma vez que consideramos que esse contexto prévio faz parte das condições de produção do texto que aqui analisaremos —, alguns dias antes da avaliação escrita à qual nos referimos, a aluna fizera uma prova oral em grupo que exigia a apresentação de um trabalho previamente preparado pela própria equipe, de acordo com instruções recebidas com antecedência. Durante essa avaliação, a aprendiz não conseguiu apresentar sua parte e demonstrou uma grande dificuldade em se pronunciar na língua estrangeira, mantendo-se praticamente em silêncio. Em compensação, vejamos a produção que foi capaz de produzir na avaliação escrita:

Quando la sirvienta llegó para arreglar el living había un lío bárbaro. Ni bien la patrona señaló lo que debería hacer, la sirvienta empezó su trabajo.

Después de aproximadamente media hora la sirvienta salió del living y se fue a sacar la basura.

O que quer, o que pode uma língua?

151

Entonces la patrona entró en el living y no podía acreditar que tudo estaba arreglado: los cojines del sofá estaban su lugar, arriba de la mesa ratona había los ceniceros y sus anteojos, a la izquierda del sofá estaban las botellas, la lámpara y el equipo de música, detrás de la puerta los libros estaban arreglados en la estantería. Luego la patrona dijo:

– ¡Él living tiene ahora un aspecto muy bueno! ¿Pero no sé lo que se pasó en el cuadro de Picaso? Mientras la sirvienta, que ahora arreglaba otra habitación, contestó:

– ¡Es que odio a las personas desprolijas!⁸

No próximo item passaremos a analisar essa produção, focalizando o que consideramos seu efeito de sentido central.

A COERÊNCIA DISCURSIVA

Sob seu efeito

Poderíamos começar observando que o texto se caracteriza por ter a estrutura de um relato, pois conta com sequências narrativas nas quais se inserem as descritivas — que justamente constituíam o foco daquilo solicitado no enunciado — e culmina numa breve sequência dialogal.

Com relação ainda ao que o enunciado desse ponto da prova requeria, seria preciso fazer uma observação e ressaltar que se solicitavam dois níveis de produção que no plano do trabalho analisado aparecem entrelaçados: a produção de um saber linguístico, relativo à “matéria da língua” (retomando o que dissemos acima com base em reflexões de Payer, 2007) e que envolvia — para mencionar apenas alguns aspectos — o conhecimento de determinados substantivos que dessem conta dos objetos dos quadros a descrever (léxico), de marcadores de espaço, da diferença entre o funcionamento de “estar” e “haver” na língua espanhola; ou seja, o que se solicitava era o saber de uma série de “conteúdos e formas da língua” que se entrelaçava a um “saber metalinguístico”. É preciso esclarecer que este último, ao qual se faz referência no próprio enunciado mediante a introdução de certas “designações” (“objeto directo preposicionado”, por

8 Agradecemos à Elisabete a cópia do texto realizado na prova que nos forneceu e, também, o fato de ter possibilitado, mediante sua produção, a reflexão que aqui desenvolvemos. A transcrição que aqui realizamos é cópia da produção, ainda sem nossas observações. No Anexo II, incluímos o texto tal como foi apresentado na referida prova escrita, com a correção correspondente e, também, com algumas anotações realizadas pela aluna posteriormente, a partir das observações dessa correção.

exemplo), é explorado ao longo das várias disciplinas do curso a partir de diversos dispositivos teóricos (gramática descritiva, teoria do texto, análise do discurso — entre os principais) que descrevem ou interpretam a *organização* e/ou o funcionamento da *ordem* da língua⁹, tirando proveito do efeito de exterioridade que produz a relação língua estrangeira/sujeito do aprendiz. Inclusive, é preciso esclarecer, também, que essa relação de exterioridade é trabalhada com vistas a atender ao fato de que esse sujeito, como aluno do curso de Letras, está sendo formado como futuro docente e/ou pesquisador. Os saberes relativos à matéria da língua e ao conhecimento metalinguístico de que falamos aparecem na produção que analisamos, como mostraremos, vinculados à *memória discursiva* que Orlandi define como o saber discursivo que “torna possível cada dizer e dão sustento a cada tomada de palavra” (2000, p. 31).

Na composição de Elisabete, é possível detectar marcas de certos deslizamentos que podemos vincular a posições-sujeito relativas à língua portuguesa do brasileiro, à relação que uma “palavra” cria para um sujeito a respeito do referente (cf. Payer, 2008) nessa língua: “tudo”, “acreditar” — sobre esta última voltaremos mais adiante. Porém, essas marcas — que funcionam como indícios de certos deslizamentos — não chegam a afetar um efeito de alta estabilidade na produção de sentidos em língua espanhola, que chamaremos, de acordo com Orlandi, de “coerência discursiva” (1996, p. 52 e sgs.). Relacionamos esta coerência, conforme o raciocínio da própria autora, com o efeito de adequação “descritiva” quanto à história de Quino, porém não sem ressaltar que este, por sua vez, é efeito de uma “adequação” que, na verdade, se dá por outro tipo de coincidência: a que tem lugar com relação às formas de dizer relativas ao funcionamento da memória “na” língua (espanhola) (cf. Payer, 2008) e *se sustenta numa exterioridade que é não a do mundo, mas a do interdiscurso*. Disto decorre o efeito de adequação ao mundo. A trama textual e o alto efeito de coesão que esta tem no trabalho que analisamos se sustenta em regiões do interdiscurso — se submetendo a um Outro: ao sistema de alusões, de relações de sentido, de antecipação do outro (o interlocutor), como veremos, predominantes no funcionamento discursivo dessa língua. Poderíamos acrescentar, tentando atingir um maior grau de clareza, que o interdiscurso se projeta na horizontalidade do intradiscurso mediante formulações que outorgam a esse dizer uma certa e determinada consistência. Nesse sentido, observamos que há um fecho que faz culminar a consistência textual na produção de um diálogo que analisaremos mais em detalhe.

*O que quer, o
que pode uma
língua?*

153

9 Para a distinção entre “organização” e “ordem” da língua, cf. Orlandi, 1996.

Em contraposição ao fragmento “había un lío bárbaro” aparecem formas como “sacar la basura”, “arreglar”, “arreglado”, além da série de objetos, ordenados no espaço, que aparecem adequadamente designados¹⁰; e a isto deve se acrescentar que também os marcadores temporais conseguem dar conta da progressão narrativa. Essa série de aspectos nos leva a pensar que há no texto um deslocamento importante com relação ao funcionamento do pré-construído segundo o qual o espanhol é uma língua fácil. Este mecanismo de antecipação da língua não parece fazer parte das condições de produção desta escrita, marcada por indícios de que o sujeito está num processo de identificação simbólica (que acontece na produção discursiva) e, portanto, de assujeitamento ao funcionamento desse simbólico.

Se retomarmos o silêncio mantido pela aprendiz durante a referida prova oral, uma cena anterior — em nosso relato — à da composição que estamos analisando, poderíamos interpretá-lo como um efeito de *indeterminação* e como indício de uma posição sujeito taciturno ou indeterminado (cf. Lemos, 2008). Em contraposição, o texto escrito apresenta marcas de uma forte *determinação* nos vários sentidos que passaremos a designar. Em primeiro lugar, pelas formas linguísticas que têm a ver com “especificar, distinguir, identificar, delimitar, referir” às quais já aludimos aqui; todas operações que tem a ver, segundo Payer (1995, p. 44), com base em Haroche (1992), com a *função da referência*: a relação palavra-coisa (as formas lexicais); a quantificação (os diversos determinantes), a localização espacial, a progressão temporal; uma série de aspectos que responderiam — como observam essas autoras — à forma como os estudos da linguagem concebem a noção de determinação¹¹. Em segundo lugar, para poder considerar esta noção a partir de um ponto de vista discursivo, poderíamos dizer que essa série de marcas linguísticas funcionam como indícios de que a posição ocupada pela aprendiz é a de um sujeito “determinado”, que “não se deixa vencer pelo desânimo, pela dúvida”, “que não se deixa atralhar” (cf. Payer, *Ibid.*, p. 46) — o que poderia ser visto como efeito de uma certa obediência ou submissão didático-pedagógica, mas que aqui, como o leitor bem deve ter observado, preferimos ligar a um outro lugar

10 É preciso dizer que aparecem designações como “cojines” e “lio bárbaro” que se vinculam a diferentes memórias regionais e que, neste nível do trabalho, não consideramos um problema.

11 Neste sentido, é preciso explicitar que o enunciado do exercício da prova buscava verificar a produção da referencialidade na língua estrangeira, ligada muito especificamente a operações de organização no espaço.

de interpretação¹².

No entanto, ainda faltaria dizer que, neste texto, o efeito mais forte de determinação talvez esteja na produção, por efeito da função-autor (cf. Gallo, 1992), do fecho, que tem a ver com a formulação colocada em boca da empregada: “¡Es que odio a las personas desprolijas!”, na projeção de uma ficção e de um gênero dramático (cf. Alves da Silva, 2006). Ao comentário da patroa: “¡Él living tiene ahora un aspecto muy bueno!”, segue uma pergunta que a empregada assume que deve responder: “¿Pero no sé lo que se pasó en el cuadro de Picaso?”; e o faz mediante uma explicativa que inclui a designação “a las personas desprolijas”, com um “objeto directo preposicionado” perfeitamente estruturado e que dá resposta à solicitação realizada no enunciado do exercício¹³. A formulação se estrutura como uma generalização que não deixa de referir-se, por inclui-la, de forma certa e firme à interlocutora — à patroa. A estrutura que aqui aparece vai ao encontro das formas de dizer do espanhol, se condizendo com a *memória na língua* que, segundo Payer, se vincula à repetição, isto é, à “mais elementar possibilidade de reconhecimento do mesmo” (2006, p. 38). E, neste fragmento, essa estrutura funciona como acontecimento (cf. Pêcheux, 1990) pois, de nossa perspectiva, é indício de que esse sujeito está num processo de inscrição em discursividades da língua alvo; neste caso, discursividades ligadas à abrupção nas formas de interlocução (cf. Serrani-Infante, 1994) — mais regulares no funcionamento dessa língua estrangeira — ou, se quisermos, a um “decir sin pelos en la lengua”, a um dizer *curto e grosso* (cf. Zoppi-Fontana; Celada, s.d.). Vale a pena resgatar aqui o gesto da aprendiz que interpreta “o tamanho” da empregada e as atribuições “determinadas” e eficientes (até ultrapassando certos limites) que esta assume, pois esse gesto dá corpo à estrutura dessa intervenção e, ao mesmo tempo, também reformula o aspecto humorístico envolvido no *pre-texto*, mediante uma leitura que brinca com a subordinação no fazer e uma certa insubordinação no dizer.

Neste sentido, podemos dizer que nessa produção detectamos indícios

12 Essa espécie de “obediência didático-pedagógica” — que implica, de uma certa perspectiva, que “a aprendiz estudou a matéria” — não é aqui negada; porém gostaríamos que ela aparecesse claramente vinculada ao que designamos, a partir de um lugar teórico específico, como processo de identificação.

13 Esse “objeto directo” exige em espanhol a preposição “a” pelo fato de ter as marcas do “humano” e “determinado”, como se costuma explicar nesse trabalho de organizar o funcionamento da língua estrangeira em sala de aula. Cabe salientar que é uma estrutura que dificilmente aparece na produção dos primeiros níveis de espanhol do aprendiz brasileiro. Aproveitamos para esclarecer que os adjetivos *prolijo* e *desprolijo* haviam sido trabalhados durante o curso no qual se aplicou a prova.

de que a língua espanhola, como uma função, está atravessando o campo de uma subjetividade, e esse aprendiz, como enunciador, passa a ocupar uma posição de forte determinação (inclusive porque atribuí um lugar ao outro, como “desprolijo”, e toma posição com relação a essa atribuição: a do ódio), o que implica que esse sujeito já está afetado por um saber interdiscursivo (cf. Serrani-Infante, 1998), relativo a formações discursivas predominantes no funcionamento da língua estrangeira. Aqui vemos de forma expressiva o que já colocávamos num trabalho prévio, no qual, com base em formulações de Guimarães (1993), entravam em confronto com certos conceitos do Benveniste, dizíamos que não se trata, no ato de enunciação, de que um sujeito ponha a língua em funcionamento pelo fato de apropriar-se dela (CELADA, 1999, p. 308). Segundo Guimarães, “a língua funciona na medida em que um indivíduo ocupa uma posição de sujeito no discurso e, isto, por si só põe a língua em funcionamento, por afetá-la pelo interdiscurso” (1993, p. 28-29). Aqui temos uma posição “sujeito determinado” que no último fragmento vinculamos à abrupção e que faz chegar a uma culminação, o efeito de coerência discursiva que atribuímos à produção, porque essa posição faria com que a estrutura linguística se submetesse, no acontecimento da identificação, a certas regiões do interdiscurso, e as autorizações que estas exercem ao instaurar o que é dizível numa língua.

Há, nesse sentido, uma forte eficácia imaginária (Orlandi, 2000, p. 42), no que se refere à série de antecipações que nessa fala são projetadas, inclusive naquilo que tem a ver com o funcionamento da interlocução na língua espanhola; e essa eficácia imaginária dá corpo à estrutura da língua¹⁴. Para avançar um pouco na reflexão, vamos colocar esta produção em confronto com uma outra.

Sob a não eficácia do imaginário que compromete a coerência discursiva

O fragmento que passamos a apresentar foi produzido na disciplina “Escrita e argumentação em Língua Escrita” durante o primeiro semestre de 2004¹⁵. Os alunos, que trabalharam em dupla, deviam dar resposta a um

14 Cabe observar que o funcionamento do significante “sirvienta” pode ter ficado vinculado, na (des)continuidade das línguas, à memória discursiva do português e, no âmbito doméstico, ao significante “empregada” e às relações de servidão que este carrega, o que pode ter acentuado a carga de abrupção (e de uma certa insubordinação) na resposta que é dada à patroa.

15 O elenco das disciplinas relativas a língua no Curso de Letras/Habilitação Espanhol naquele momento era o seguinte: Língua Espanhola I, Língua Espanhola II, Língua Espanhola III,

exercício que tinha como objetivo fortalecer a compreensão do conceito de “condições de produção” da teoria da AD, pois ele viria a ser produtivo na compreensão de aspectos relativos ao processo de argumentar.

No Anexo III incluímos a história, mais uma vez de autoria de Quino, que produz humor ao redor de uma falha na produção dos mecanismos de antecipação acerca do que seria possível oferecer a uma cliente de uma loja de jóias finas¹⁶. O quadro mostra que o fato de oferecer salame na ponta de uma faca de cozinha — numa mesa na qual, do lado das jóias, há uma tábua de cortar frios, uma cestinha com bolachas e migalhas espalhadas — leva os patrões e/ou gerentes da loja a chamar a atenção do funcionário, ainda na frente da cliente, mediante a seguinte fala:

— *Apreciamos muy sinceramente su esfuerzo personal para brindar una mejor atención al cliente, ... ¡¡Pero hay niveles, Señor Rossi, hay niveles!!*

A tarefa solicitada previa que os alunos da disciplina registrassem por escrito o que esses patrões e/ou gerentes poderiam dizer ao funcionário em privado, sem a presença da distinta cliente. A referida dupla de alunas escreveu:

*Señor Rossi, ¡por Dios! ¿Qué hiciste? No estás en un restaurante o en tu casa para que sirvas fiambres. ¿No sabes tú que para cada situación hay maneras diferentes de tratar a las personas. Tienes que adaptarte al ambiente de una joyería. ¿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.*¹⁷

Poderíamos dizer que a interlocução não atinge o nível de coerência discursiva que reconhecemos no caso da produção que analisamos no item anterior. E consideramos que isso tem a ver com dois aspectos. De um lado, com que é possível constatar uma interrupção do efeito de coesão: o fato de dirigir-se ao interlocutor como “Señor Rossi” exigiria manter uma “segunda pessoa do singular formal” (reproduzindo a forma como é passado

Práticas orais em Língua Espanhola, Escrita e argumentação em Língua Espanhola, Variedade e Alteridade em Língua Espanhola, Tópicos contrastivos acerca do funcionamento da língua espanhola e do português brasileiro I e II — sendo todas elas semestrais.

16 O texto de Quino foi extraído do jornal *Clarín*, infelizmente não contamos com a data de publicação.

17 Agradecemos a Josilady Xavier e Alessandra Gomes da Silva a autorização para trabalhar com sua produção em nossa pesquisa e, também, pelo fato de nos dar pistas para seguir indagando sobre algo de que sabemos tão pouco.

o conteúdo nas práticas de ensino dessa língua), que corresponde ao *usted* do espanhol; no entanto, irrompem as formas de “um tratamento informal”, que se mantêm ao longo dessa fala — com um gesto de forte investimento que se projeta no simbólico e que devemos observar pelo esforço que ele implica — até nos depararmos com a forma que destacamos “*Les sirva café*”, que resulta no abandono dessa forma de tratamento.

Reconhecemos o fragmento “*les sirva*” como pista de que o sujeito ocupa aí uma posição simbólica relativa ao funcionamento de sua língua brasileira: uma posição que reconhecemos como sendo de oralidade (cf. Celada, 2002). Essa forma é impossível em espanhol e, nesse caso, teria cabido “*Sírvales café*”¹⁸. A interpretação nos permite dizer que o gesto que dá corpo à formulação desse fragmento dá corpo à textualidade toda, cujo tom não se condiz com a tensão que deveria aparecer e que é possível constatar no quadro do Quino mediante a expressão dos rostos, da gestualidade dos corpos, e da fala contida e controlada que é pronunciada na frente da cliente por ambos os patrões e/ou gerentes. Essa forma — “*les sirva*” — poderia ser interpretada como um gesto que descomprime a violência que implica para o brasileiro “segurar o *tú*” — inclusive porque o vaivém entre segunda e terceira pessoa é próprio das interlocuções orais do brasileiro — e que funciona justamente no sentido de evitar a abrupção com o outro, de se aproximar do outro, de “deixar o outro chegar”.

O enunciado com que conclui o diálogo do texto que analisamos em primeiro lugar — o de Elisabete — pode ser interpretado como pronunciado a partir de uma posição simbólica que se vincula a discursividades marcadas por um grau mais alto de abrupção, tais como as define Serrani-Infante (1994). A partir das observações dessa autora, pensamos que esse enunciado funciona como indício de um processo de identificação com um simbólico e que estaria operando aí a língua como matéria e como instrumento, como um dispositivo através do qual “algo se sabe”; no caso, um saber interdiscursivo, ligado ao funcionamento das relações de sentido

18 Para sintetizar o que é possível dizer aqui, citamos “Pronominais” de Oswald de Andrade (1990): *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 [grifos nossos]*. A passagem da forma “*dê-me*” à forma “*me dá*”, que implica uma forte identificação e gozo no poema, parece estar muito próxima do deslocamento que produzem aqui os sujeitos da aprendizagem, no caso, na língua espanhola que tratam ainda como se fosse a língua portuguesa. De outro lado, chegar no “*Sírvale*” teria significado chegar muito perto dos sentidos com os que entra em relação o “*dê-me*” do poema. Para uma análise mais em detalhe, ver Celada, 2004 e 2002.

e dos mecanismos de antecipação na língua espanhola. Ligado a formas de projeção imaginárias que dão conta de uma eficácia na elaboração e produção simbólica; teríamos aí um claro caso daquilo que Orlandi denomina “eficácia do imaginário” e à qual já fizemos referência (cf. 2002, p. 42). Talvez o distanciamento que possibilita a projeção ficcional e, também, o fato de que se trata do espaço de enunciação doméstico, propicie essa enunciação que faz dizer à empregada algo — uma verdade — que, inclusive, poderia colocá-la em risco¹⁹.

O significante na (des)continuidade entre as línguas

No fragmento “¡Es que odio a las personas *desprolijas!*” a culminação da abrupção se dá no acontecimento do significante destacado, indicador de um trabalho que implica a interrupção nas rotinas da memória na língua portuguesa, para desvinculá-lo de todas as relações de sentido que, pela proximidade com “prolixo”, convoca. Isto anda exatamente no sentido contrário à aparição no texto da forma “acreditar”, que já mencionamos. E deveríamos acrescentar que quando o enunciado no qual “desprolijas” aparece, é colocado em relação com as condições de produção do texto e especificamente com a cena da prova oral que aqui convocamos, trabalhando na fronteira, que definimos como uma relação de (des)continuidade entre o espanhol e o português (cf. Celada, 2008) atingindo uma alta capacidade de significação. De um lado, no que se refere ao espanhol, atinge uma forte expressividade na intervenção que o sujeito enunciator atribui à empregada, mostrando o efeito de um alto investimento e de uma forte inversão por parte desse aprendiz, que consegue dar mostras de estar elaborando um hiato entre as línguas. Assim, afetado pelas relações de “refração”²⁰, não fica à mercê do efeito de reflexo a que o submete a memória do espanhol, embutida no funcionamento do português (Ibid.), e é capaz de desvincular uma imagem acústica — a relativa a “desprolijas” (enquanto imagem refletida no espelho do português, o simbólico que o constitui) — de todas as ressonâncias semânticas e discursivas que para ele dispara nesta língua e das relações referenciais que pode travar. De outro, nos leva a pensar que também funciona expressivamente em português: “des/prolixas” seriam as pessoas que não “usam palavras em demasia ao falar ou escrever”, o que no limite poderia entrar em relações de senti-

*O que quer, o
que pode uma
língua?*

159

19 Talvez, se se tratasse de uma interlocução entre patroa e empregada doméstica referida a aspectos da própria relação trabalhista entre elas, a determinação que culmina no efeito de abrupção que analisamos não apareceria.

20 De quebra, de desvio da direção dos sentidos.

do com “não falar”, “ficar em silêncio”²¹. Nesse sentido, “des/prolixas” poderia ser interpretado como a culminação do processo de escrita e de inscrição na língua espanhola com esse alto grau de determinação que lhe atribuímos, e estaria falando da taciturnidade e da indeterminação do sujeito da primeira cena, que apareceria designado na classe das “des/prolixas” pelo *eu* da enunciação — aquele que empresta sua voz, na projeção ficcional, ao *eu* da empregada.

Passaremos, neste ponto, a tirar algumas conclusões para encerrar este texto.

María
Teresa
Celada

SOBRE A NECESSIDADE DE INTERCEPTAR O PROCESSO DE INSTRUMENTALIZAÇÃO DA LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL

160

Encarar o processo de ensino-aprendizado de língua estrangeira, em nosso caso de espanhol, de um modo que permita explorar o que essa língua *como função* (como instrumento e matéria, no sentido de Revuz explorado por Payer) *pode mobilizar no campo de uma subjetividade*, implica trabalhar tendo como horizonte a possibilidade de *fazer acontecer essa língua no sujeito* (cf. Orlandi, 1998). E isso quer dizer que nesse campo

- poderão ir tendo lugar tímidas “mexidas” na relação de identificação que pode se apresentar como já travada a respeito do interdiscurso, sob dois aspectos: a respeito de certos *pré-construídos*, pelo fato de esse sujeito estar tomado ou capturado pelos sentidos naturalizados ou pelas evidências que tais *pré-construídos* implicam; e a respeito da *articulação* que, segundo Pêcheux (1988, p. 164), “constitui o sujeito em sua relação com o sentido”, que opera como premissa não explícita que suporta a evidência de uma substituição orientada por inferência ou implicação (cf. Zoppi-Fontana; Celada, s.d.) e que se relaciona com os efeitos produzidos pela sintagmatização. Isto redundará na desconstrução de certos estereótipos sobre si e sobre o outro e em deslocamentos subjetivos que incidam sobre as formas de horizontalizar ou sintagmatizar o interdiscurso;

- poderão ser ampliadas e expandidas — pensemos no caso do espanhol e do português — as relações de sinonímia e as relações de sentido a partir de certos significantes, aproveitando o leque que abre a relação de (des) continuidade entre as línguas (cf. Celada, 2008).

Assim, de forma mediata, imperceptível e gradativa, essa língua estrangeira poderá dar sustento a saberes ligados à interlocução, à escrita,

21 Cf. Antonio Houaiss, *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Editora Objetiva, 2001.

à leitura, às formas de interpretar. Esclarecemos que apenas enumeramos alguns dos efeitos de um processo que consideramos que afetará cada sujeito na sua singularidade e de uma forma à qual a maioria das vezes não temos acesso.

Isto significa que, nesse horizonte, deve se superar o que Orlandi (1998, p. 208) chama de “repetição empírica”, isto é, dizer o mesmo, o idêntico (efeito papagaio); e, também, o que a própria pesquisadora denomina “repetição formal” e que define como “a técnica de produzir frases, exercícios gramaticais”, que não fazem trabalhar o sujeito e a memória discursiva (Ibid.). Esta última repetição se diferencia da primeira pelo fato de focalizar a técnica, ou seja, “o modo de fazer um dado exercício” (Ibid.). Em nosso horizonte, dever-se-ia pretender atingir o trabalho com o que essa pesquisadora denomina *repetição histórica* — sem prescindir das duas primeiras pois ambas são necessárias e inevitáveis e podem funcionar como suporte da produção da terceira. Segundo a autora, esta repetição “inscreve o dizer no repetível enquanto memória constitutiva, saber discursivo, em uma palavra, enquanto interdiscurso: a rede de filiações que faz a língua significar para o sujeito que, assim, também signifique” (Ibid.).

A língua espanhola e o português brasileiro entram numa relação muito específica no Cone Sul²² pois, de nossa perspectiva, devem ser pensadas como línguas que impliquem o conhecimento do outro e de si e, para tanto, acreditamos que suas práticas de ensino devam ser pensadas, tal como estamos propondo, como processos de subjetivação que atravessam o campo de uma subjetividade e trabalham a memória discursiva. Neste sentido, retomando o que dissemos no início deste texto, consideramos que a instrumentalização a que são submetidas as línguas estrangeiras no mundo contemporâneo não favorecerá esses processos, pois esta, de nossa perspectiva, pressupõe um sujeito pragmático e a necessidade de atender às suas urgências, satisfazendo a “imagem de dominar a língua”, muito mais do que solicitando dele que se filie a um saber ou a uma memória. A estrutura da língua é submetida aí a instâncias do imperativo da comunicação²³ e o risco é de que possa ser sacrificado o que o espanhol (como qualquer outro simbólico) quer ou solicita do campo de uma subjetividade

*O que quer, o
que pode uma
língua?*

161

22 Lembremos nesse sentido dos dois gestos de política linguística muito significativos: a sanção da Lei n.11.161 (de agosto de 2005), que determina a oferta obrigatória dessa língua no ensino médio da escola brasileira; e a Lei CD 107/07, que determina a oferta obrigatória do português na escola média argentina, e que foi aprovada pela câmara dos senadores em 17 de dezembro de 2008.

23 Fanjul (2008), de nosso ponto de vista, consegue mostrar isso de forma contundente na análise que desenvolve de um corpus específico.

e o que nesse campo, como língua, pode fazer acontecer:

- explorar o gozo diante da variedade (como é confirmado por Sousa, 2007), daí a importância de que sua heterogeneidade possa ser trabalhada de forma proveitosa²⁴;

- explorar a relação dessa língua com o interdiscurso e as várias formações discursivas que em seu funcionamento prevalecem; isto implica historicizar a língua, e não torná-la “neutra”, de forma a evitar o processo de gramaticalização que sofreu o inglês para se tornar a língua veicular que hoje se ensina na escola brasileira²⁵.

Nesse sentido, parece-nos importante sublinhar — com base em reflexões de Payer (2008) — que, ao instrumentalizar uma língua, do que se abriria mão não é tanto da própria língua — que corre o sério risco de ser apagada como matéria e instrumento; do que aí se abre mão é da *relação que com uma língua* — neste caso, a espanhola — *um sujeito pode tramar*. Poderíamos evocar, por sua força expressiva, a relação com a língua materna (com a oralidade) da que se abre mão na escola pública brasileira²⁶, ou a relação subjetiva à qual cotidianamente se renuncia quando se trabalha o inglês nessa mesma escola. De nosso ponto de vista, corre-se o risco de que caduquem maciçamente os passaportes — a metáfora é de Orlandi (cf. 1998) — que dariam direito a (des)/(re)/territorializações, sem destino fixo ou passível de ser previsto para esse feixe instável de traços, potencial de capturas ou identificações, que constitui uma identidade.

Recebido em dezembro de 2008 / Aceito em maio de 2009

24 A heterogeneidade deveria ser explorada nos dois níveis que distingue Serrani-Infante (1997b), no da diversidade e no da alteridade.

25 Cf. o histórico que realiza Sousa a respeito desse processo de gramaticalização e da desvinculação dessa língua das memórias específicas e particulares locais (2007, cap. 2 da parte II).

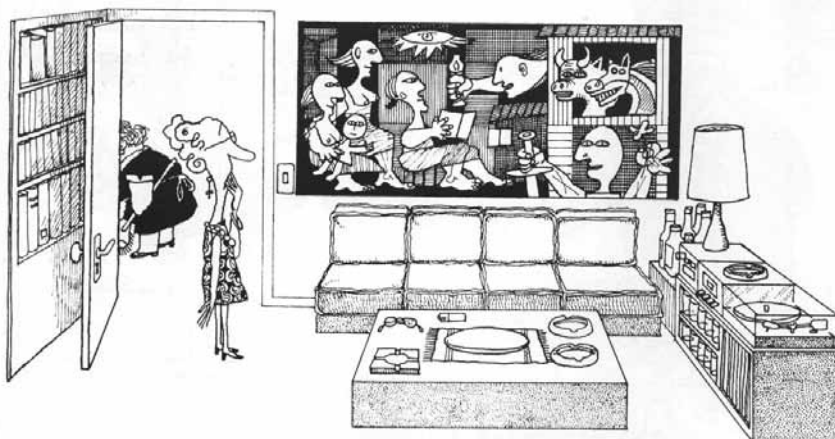
26 Ainda estamos tomando como base formulações de Payer (id.).

ANEXO I



*O que quer, o
que pode uma
língua?*

163



Disponível em: <http://img30.exs.cx/img30/1381/Guernica.jpg>

lucha vta
ultra un
diccionario
over *

cuando la viviente llegó para arreglar el living había un luz borroso. Yi bien la patrona señaló los que debena hacer la viviente empezó su trabajo.

Después de aproximadamente media hora la viviente volvió del living y se fue a hacer la lechura.

Entonces la patrona entro en el living y no podía predecir que tudo estaba arreglado; los Cajones estaban del luz estaban en lugars arriba de la mesa patrona habia los cuieros y sus guiteros, y la iguierda del luz estaban las botellas la lampara y el equipo de muerto de los luz estaban arreglado en la estanteria. luego la patrona dijo:

— ¡El living tiene ahora un aspecto muy bueno! ¿no se le que mas en el cuadro de Picasso? Mientras la Armonia que ahora arreglado era habitarion, Centista!

— ¡Es que odio a las personas deprecias!
Hay mas causa.
1:10
200

* over: over, ten fé. Creditar, con confian.

Quilado
esta signifi
Firma
al susi uno
tiempo "

María
Teresa
Celada

ANEXO III



~APRECIAMOS MUY SINCERAMENTE SU ESFUERZO PERSONAL PARA BRINDAR
UNA MEJOR ATENCIÓN AL CLIENTE,...¡; PERO HAY NIVELES, SEÑOR ROSSI,
HAY NIVELES.!!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, O. de. **Pau Brasil**. São Paulo; Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo: Globo (1ª ed.; Paris: Au Saint Pareil, 1925), 1990.

CELADA, M.T. Un equívoco histórico. In: INDURSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M.C. **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, p. 301–20, 1999.

María
Teresa
Celada

_____. **O espanhol para o brasileiro**. Uma língua singularmente estrangeira. Tese de doutorado. Unicamp, IEL, 277 p, 2000. Disponível em: http://www.fflch.usp.br/dlm/espanhol/docente/Tese_MaiteCelada.pdf.

_____. Sobre ciertas formas de *se dizer brasileiro*. In: FANJUL, A., OLMOS, A.C. e GONZÁLEZ, M.G. **Hispanismo 2002. Língua Espanhola**. São Paulo: ABH/Humanitas, v. 1, p. 293–303, 2004.

_____. Lengua extranjera y subjetividad – Apuntes sobre un proceso. In: **GEL — Estudos Linguísticos**, XXXIII. 2004 (ISSN 1413093).

_____. Versiones de Babel – memoria de la otra lengua en la propia. In: CELADA, M. T.; GONZÁLEZ, N.T.M, (coord. dossier). Gestos trazan distinciones entre la lengua española y el portugués brasileño. **SIGNOS ELE**. Disponível em: <http://www.salvador.edu.ar/signosele/>. ISSN: 1851–4863. 2008.

FANJUL, A. Ecos de mercado en docentes-alumnos de E/LE en Brasil. Repeticiones y ausencias. **SIGNOS ELE**. Disponível em: <http://www.salvador.edu.ar/signosele>. ISSN: 1851–4863. 2008.

GALLO, S.L. **Discurso da escrita e ensino**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

GUIMARÃES, E. Independência e morte. In: ORLANDI, E. (org.). **O discurso fundador; a fundação do país e a construção da identidade nacional**. Campinas: Pontes, p. 27–30, 1993.

HAROCHE, C. **Fazer dizer, querer dizer**. (Trad. por Eni P. Orlandi com a colaboração de Freda Indursky e Marise Manoel.) São Paulo: Hucitec, 1992. (Original em francês: Faire dire, vouloir dire. Presses Universitaires de Lille, 1984.)

LEITE, N. V. de A. O que é “língua materna”? In: Anais do **IV Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada**. Campinas, p. 65–68.

LEMOS, M. **O espanhol em redes de memória: antigas rotinas e novos sentidos dessa língua no Brasil**. Tese de Mestrado, FFLCH/USP, 2008. Disponível em biblioteca digital: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-03122008-153729>.

ORLANDI, E. **Interpretação**. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

_____. Identidade lingüística escolar. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**. Elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: FAPESP, FAEP/Unicamp: Mercado de Letras, p. 203–212, 1998.

_____. **Análise do discurso. Princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2000.

_____. Do Sujeito na História e no Simbólico. In: _____. (2001). *Discurso e texto. Formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.

PAYER, M.O. **Educação popular e linguagem. Reprodução, confrontos e deslocamentos de sentidos**. 2.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

_____. **Memória da língua**. Imigração e nacionalidade. São Paulo: Escuta, 2006.

_____. Processos de identificação sujeito/língua. Ensino, Língua Nacional e Língua materna. In: ORLANDI, E. O. (org.) **Política linguística no Brasil**. Campinas: Pontes, p. 113–123, 2007.

_____. **Memória, língua, ensino**. Resumo expandido de trabalho apresentado no XXIII Encontro Nacional da Anpoll, Goiânia, 2 a 4 de julho de 2008. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlm/modernas/anpoll-frame.htm>.

PÊCHEUX, M. **O discurso. Estrutura ou acontecimento**. Trad. por Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 1990. (Ed. inglesa: *Discourse: Structure or Event?* In: Nelson, C.; Grossberg, L. [eds.] *Marxism and the interpretation of culture*. Illinois University Press, 1988.)

O que quer, o que pode uma língua?

167

SERRANI-INFANTE, S. M. Análise de ressonâncias discursivas em micro-cenas para estudo da identidade lingüístico-cultural. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 24, jul-dic, p. 79-90, 1994.

_____. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. In: **D.E.L.T.A.**, v. 13, n. 1, p. 63-81, 1997a.

_____. Diversidade e alteridade na enunciação em línguas próximas. In: **Revista Letras**, Porto Alegre, n. 4, p. 11-17, 1997b.

María
Teresa
Celada

_____. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Fapesp/Faep/Mercado de Letras, p. 231-264, 1998.

168

SILVA, M. M. A. de. **O aprendiz (em) cena: o contato com a língua espanhola e a criação de um espaço ficcional**. Tese de Mestrado, FFLCH/USP, 2006. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-09082007-142303/>.

SOUSA, G.N. **Entre línguas de negócios e de cultura. Sentidos que permeiam a relação do brasileiro com a língua inglesa e a espanhola**. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, FFLCH, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-17122007-115605/>.

ZOPPI-FONTANA, M. G.; CELADA, M. T. Sujetos desplazados, lenguas en movimiento: identificación y resistencia en procesos de integración regional. Texto aceito para ser publicado em número temático de **Signo & Señá**, FFYL (UBA), Buenos Aires, s.d.