

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS NA ARGENTINA: A CONFIGURAÇÃO DE UM ESPAÇO DE ENUNCIÇÃO TRANSNACIONAL

Angela Corrêa Ferreira BAALBAKI
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
angelabaalbaki@hotmail.com

Resumo: O trabalho tem como objetivo analisar alguns aspectos da formação de professores de português como língua estrangeira (LE) em dois textos oficiais argentinos – a lei 26.468, de 16 de janeiro de 2009, e o documento *"Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario"*, produzido pelo Ministério da Educação da Argentina, que aborda questões relativas à formação inicial de docentes de LE. Nossa análise fundamenta-se nos conceitos advindos da Análise do Discurso definida por Pêcheux, na França e, posteriormente, desenvolvida por Orlandi, no Brasil, além das contribuições dos trabalhos desenvolvidos no campo da História das Ideias Linguísticas. Mobilizamos os conceitos de língua transnacional (Zoppi-Fontana, 2009), acontecimento institucional (Guimarães, 2004), espaços de enunciação (Guimarães, 2004a), espaços de enunciação ampliados (Zoppi-Fontana, 2009), e as formulações sobre as políticas linguísticas (Orlandi, 2007). Buscou-se responder uma questão: quais são as funções simbólicas que ocupa o português nos cursos de formação de professores em um espaço político de enunciação? Em linhas gerais, podemos dizer que as disciplinas curriculares oferecidas em tais cursos funcionam como instrumentos de gramaticalização (Auroux, 1992) da língua portuguesa – caracterizada duplamente como língua oficial do Brasil e como língua estrangeira – dentro de um espaço de enunciação transnacional (Zoppi-Fontana, 2009).

Palavras-chave: Formação de professores; língua transnacional; espaço de enunciação ampliado

1. Introdução

Nosso trabalho tem como propósito tematizar a difusão da língua portuguesa, focalizando, especificamente, na implementação de medidas de formação de professores de língua portuguesa como língua estrangeira na Argentina. Em outros termos, como a implementação de cursos de formação de professores naquele país pode ser compreendida como um fator de difusão da Língua portuguesa para além das fronteiras nacionais.

Segundo Arnoux (2011), na América Latina, nos últimos anos, têm sido promulgadas leis que regulamentam o espaço linguístico; em termos gerais, são leis que estabelecem políticas de Estado em relação às línguas; leis que são fruto de processos de integração regional, em particular, o MERCOSUL. Destaca-se, entre esses processos, o Protocolo de Intenções¹ assinados pelos ministros da Educação de quatro países: Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai. Segundo a autora, o protocolo tem suas bases firmadas na dimensão cultural da integração, cujo principal objetivo é difundir a aprendizagem dos idiomas oficiais do Mercosul – o português e o espanhol – por meio de seus sistemas educacionais. Essas decisões acabam por incidir em orientações de uma determinada política linguística, que além de promover a promulgação de leis linguísticas, também promove o desenvolvimento de programas de ensino e, em última instância, a formação de professores de línguas

¹ Para Arnoux (2011:23), “en relación con la enseñanza del portugués y el español, em los países del Mercosur, el camino recorrido desde la firma del Protocolo de Intenciones por parte de los ministros de educación muestra ritmos distintos y alcances irregulares”.

estrangeiras. Em relação ao Estado brasileiro, verifica-se uma verticalização da política exterior de inserção da língua portuguesa (LP) nos já citados países do eixo sul, acarretando, entre outros aspectos, a internacionalização da LP. Tal fato acaba por criar uma nova “demanda” de ensino desta língua e, em consequência, produz outras imagens da LP tanto no espaço de enunciação (Guimarães, 2004) nacional quanto nos internacionais.

Especificamente sobre os cursos de formação de professores, defendemos que estejam atrelados a políticas públicas de educação não só de cada país, mas também de relações outras estabelecidas em esferas internacionais; o caso da Argentina não está fora deste escopo. No entanto, consideramos, como anteriormente comentado, que se trata também de uma questão de política linguística. Quando falamos em “política linguística”, vários sentidos podem ser depreendidos. Pereira (2009), por exemplo, enfatiza que no campo de políticas linguísticas é possível se debruçar sobre questões, tais como: predomínio de determinadas línguas em contextos de interação econômica; papel das línguas minoritárias; promoção do ensino de línguas estrangeiras como propulsor de inclusão e até mesmo de exclusão social; e poderíamos incluir a promoção das línguas nacionais, oficiais e estrangeiras. Da posição teórica que assumimos a política linguística não está fora de uma determinada maneira de dividir a sociedade, em atribuir formas de falar para grupos sociais distintos. Nessa perspectiva, a política linguística não está fora de uma determinada maneira de dividir a sociedade, em atribuir formas de falar para grupos sociais distintos. Orlandi (1998) diz que as políticas linguísticas podem recobrir processos institucionais menos evidentes (por exemplo, o ensino de línguas na escola) ou tematização explícita de uma proposta organizacional da(s) língua(s). Em suma, a questão das políticas linguísticas se faz valer da diferença entre línguas.

Em nosso trabalho, as políticas linguísticas recobrem processos institucionais de formação de professores de Língua portuguesa como língua estrangeira. Sabe-se que tais processos funcionam diversamente em cada período histórico, em observância às relações coercitivas instauradas entre os Estados-nações. Atualmente, são fomentadas práticas que promovam a formação de professores de LP em virtude de uma busca pela integração regional, sobretudo, do eixo sul; o que acarreta em um processo de internacionalização da LP.

A Língua Portuguesa é significada como língua estrangeira em diferentes textualizações: materiais didáticos; legislação; exames de proficiência; anais de congressos; mídia. Para o presente trabalho, duas textualizações serão objeto de análise, a saber: a lei argentina nº 26.468, de 16 de janeiro de 2009, e o documento *"Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario"*, produzido pelo Ministério da Educação da Argentina. A lei – produto de decisões e resoluções do Mercosul, em seu setor educacional², que propunha, desde de sua fundação em 1991, o ensino recíproco das línguas oficiais dos Estados membros – estabelece a obrigatoriedade de oferecimento do ensino da língua portuguesa em todas as escolas secundárias da Argentina e, no caso das províncias limítrofes com o Brasil, também nas escolas primárias. Especificamente, em seu artigo 5º, versa-se sobre a oferta de cursos para formação de professores de língua portuguesa. Já o documento tem como objetivo abordar questões relativas à formação inicial e à formação em serviço de docentes de línguas Estrangeiras. O projeto está estruturado em quatro eixos conceituais – quais sejam: aprendizagem; cidadania; interculturalidade; práticas discursivas – que propõem problematizar o processo ensino-aprendizagem de LE, buscando afastá-lo da tradicional repetição de listas de conteúdos. Os grupos temáticos foram definidos considerando o que deve ser incluído durante a formação inicial do professor. A proposta apresenta, além dos conceitos básicos que aparecem na fundação de cada núcleo, um conjunto de metas de aprendizagem.

² Segundo Cristofoli (2010), tal setor “elabora planos e propõe metas a alcançar pela educação dos países membros e associados para alcançar a integração nacional” (p.113).

2. O ensino de Português em um espaço de enunciação transnacional

Por que falamos em espaço de enunciação transnacional? Ao falarmos da língua portuguesa como língua estrangeira não estamos falando apenas de espaço de enunciação nacional, mas de um espaço outro em que a língua é enunciada; um espaço além das fronteiras (territoriais e simbólicas).

Retomamos nesse ponto as considerações de Orlandi (1998) a respeito da ideia de “transnacional”. Para a autora, a noção de “global” apagaria a existência dos limites entre os países e colocaria em jogo o transbordamento de fronteiras. Desta forma, a globalização, ao reduzir o universal ao seu aspecto pragmático, desconsideraria a historicidade e a materialidade dos fatos simbólicos que constituem a memória nacional. Convém enfatizar que Zoppi-Fontana (2009) define um espaço de enunciação transnacional como um espaço de enunciação ampliado. Para compreendermos a construção da LP como uma língua estrangeira funcionando em um espaço de enunciação transnacional, cabe-nos, primeiramente, definir o que entendemos por espaço de enunciação.

Os espaços de enunciação em que as línguas funcionam, segundo Guimarães (2007), são divididos, sobretudo, pela organização política dos Estados nacionais. No entanto, as línguas se dividem pela própria relação com seus falantes, ou melhor, como os falantes experimentam as línguas, complementa o autor. As línguas são divididas no sentido que são atravessadas pelo político – disputa pelo direito de dizer e pelo modo de dizer. Guimarães (2007) ainda adverte que as noções de língua nacional, língua oficial e línguas estrangeiras apontam para uma divisão imaginária das línguas entre nações. O que é falar português no Brasil? Para o autor, há um recobrimento: ao mesmo tempo o português é a língua oficial do Estado brasileiro e também é a língua nacional do país; funcionando, portanto, como elemento de identificação de sujeitos em sua condição de “cidadãos do Estado”. O que seria, então, falar português na América Latina? Guimarães (2004) aponta que seria falar a língua oficial de um Estado que está em relação de convivência e de disputa com o Espanhol – língua oficial de quase a totalidade de países da América do Sul. Entretanto, observa-se também que o ensino de português na América Latina é uma forma de resistência a um certo tipo de monolinguismo regente: o inglês estadunidense como língua franca.

Para o referido autor são dois os modos de funcionamento das línguas em um espaço de enunciação, quais sejam: a) o que representa as relações imaginárias cotidianas entre falantes; e b) o que representa as relações imaginárias institucionais. Para o primeiro modo de funcionamento, distinguem-se a língua materna, a língua alheia e a língua franca. No segundo, a língua nacional, a língua oficial e a língua estrangeira³. Ao considerar o espaço de enunciação em um Estado, é possível verificar que o segundo modo de funcionamento sobrepõe ao primeiro.

E como seria o modo de funcionamento operado pela língua portuguesa na (re)significação de língua nacional para língua estrangeira? Para tentar compreender esse movimento, faz-se necessário antes compreender que a produção de saber metalinguístico e de políticas linguísticas relaciona-se – necessária e constitutivamente – com os processos

³ Guimarães (2007) distingue as diferentes representações imaginárias de línguas em relação ao modo de funcionamento. A *língua materna* é aquela praticada pelo grupo no qual o falante nasce. A *língua alheia* é qualquer língua que não se dá como materna. A *língua franca* é aquela praticada por grupos de falantes de línguas maternas distintas. A *língua nacional* é aquela que mantém relação de pertencimento de um grupo. A *língua oficial* é a de um Estado nos seus atos legais. E por fim, a *língua estrangeira* é a língua falada pelo povo de um Estado diferente daqueles falantes de referência.

históricos de constituição do Estado e a identidade nacional. Em outros termos, faz-se necessário compreender o processo de gramatização⁴ da língua nacional.

Guimarães (2004) propõe uma divisão de quatro períodos para os estudos da gramatização do Português no Brasil. Ele considera, para fazer essa divisão, os acontecimentos políticos, institucionais – o sistema educacional –, culturais e linguísticos. O autor apresenta quatro períodos da gramatização do Português. O primeiro período trouxe-nos a questão da língua nacional; com a Independência do Brasil e, logo após, a proclamação da República o interesse se voltou apenas para a língua como objeto científico. A partir do segundo período em diante, percebemos como a Linguística ganha espaço – por meio de ações políticas e institucionais (educacionais) – nos colégios e universidades. O terceiro período (1934 - 1965) ficou caracterizado pela fundação dos cursos de Letras no Brasil. No quarto período (1965 -), a disciplina Linguística torna-se obrigatória no currículo mínimo de Letras. Podemos observar que a periodização operada cronologicamente por Guimarães leva em consideração a produção de vários instrumentos linguísticos (dicionário, gramáticas, entre outros) e a ocorrência de acontecimentos linguísticos (por exemplo, fundação de academias, faculdades, congressos, etc).

A partir da periodização organizada por Guimarães (2004), Zoppi Fontana (2009) sugere um outro período como sendo o da dupla dimensão da LP em um espaço de enunciação transnacional. Seria, portanto, o quinto período de gramatização do PB, o qual configuraria a (re)significação do português como língua nacional e como língua transnacional. Tal período teria sido iniciado na década de 1990, quando alguns acontecimentos linguísticos⁵ sinalizam a nova dimensão do português, ou melhor, a dupla determinação discursiva: língua nacional e língua transnacional. Este novo processo de gramaticalização da LP seria afetado por uma política de mercado – que visa, principalmente, à integração do cone sul. Voltaremos a essa questão mais adiante.

Ao interrogar-se sobre a dimensão da LP como língua transnacional, Zoppi-Fontana (2009) assinala que “consiste em considerar as imagens produzidas nos processos discursivos que interpretam e significam a língua nacional como uma ‘língua de comunicação internacional’” (p.22). De forma a analisar tal dimensão no jogo de imagens produzidas em um espaço enunciativo ampliado, a autora retoma uma distinção operada entre *língua fluida* e *língua imaginária*.

Para Orlandi e Souza (1988), as línguas imaginárias são “objetos-ficção”, artefatos construídos por estudiosos da linguagem. “São as línguas-sistemas, normas, coerções, as línguas instituição, a-históricas. Construção. É a sistematização que faz com que elas percam a fluidez e fixem-se em línguas-imaginárias” (Orlandi e Souza, 1988). A língua fluida, unidades vivas da língua enquanto historicidade, pode ser observada quando se focalizam os processos discursivos, ou seja, observa-se a constituição dos sentidos. A língua fluida, diferentemente da imaginária, não pode ser contida no arcabouço dos sistemas e fórmulas, visto que é “a língua movimento, volume incalculável, mudança contínua. Metáfora” (*idem*: 38). Para Orlandi,

⁴ Este conceito é mais bem expresso nas palavras de Auroux (1992) “por gramatização deve-se entender o processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário” (Auroux, 1992, p. 65).

⁵ A definição de “acontecimento linguístico pode ser tomada emprestada a Guilhaumou. Para o referido autor, “o conceito de acontecimento linguístico destacando, na gramatização, os espaços intersubjetivos propícios à inovação linguística, valorizando, no plano teórico, a consciência linguística dos sujeitos falantes em relação à própria língua, bem como o funcionamento dos instrumentos linguísticos em momentos históricos marcados pela mudança” (Zoppi-Fontana, 2009: 23). Já para Orlandi (2002), entende-se que “a relação de colonização produz uma clivagem - disjunção obrigada – que afeta a materialidade da língua brasileira. Marca de nascer que é trabalhada de muitas e variadas maneiras ao longo de sua história.” (Orlandi, 2002, p. 27).

Em nosso imaginário (a língua imaginária) temos a impressão de uma língua estável, com unidade, regrada, sobre a qual através do conhecimento de especialistas, podemos aprender, temos controle. Mas na realidade (língua fluida) não temos controle sobre a língua que falamos, ela não tem a unidade que imaginamos, não é clara e distinta, não tem os limites nos quais nos asseguramos, não a sabemos como imaginamos, ela é profundidade e movimento contínuo. Des-limite (Orlandi, 2009: 18).

De acordo com a proposta de Orlandi, a designação *língua imaginária* pode ser identificada em práticas discursivas que tendem a construir imaginariamente a unicidade das línguas – práticas que podem ser identificadas em vários procedimentos, especialmente, nos instrumentos linguísticos. O funcionamento da *língua imaginária* remete ao controle institucional das línguas; à distribuição da língua e dos falantes em espaços de enunciação. Neste trabalho, para compreender a dupla determinação discursiva da LP em espaços de enunciação ampliados, assim como em Zoppi-Fontana (2009), mobilizamos a definição da dimensão da *língua imaginária*.

Voltando ao deslocamento da língua nacional à língua transnacional, observa-se a consequência de processos distintos de gramatização, ou seja, daquele resultante da posição de autoria frente a LP. Com efeito, essa posição teria dado origem a políticas de promoção e difusão da LP do Brasil em espaços de enunciação transnacional. O processo é marcado pelo funcionamento de “denegação de fronteiras” dos Estados-nações. Zoppi-Fontana (2009), de forma a compreender o deslocamento operado, analisa alguns processos discursivos pelos quais o PB constitui-se materialmente em língua transnacional, para tanto acaba por arrolar três aspectos principais da gramaticalização do LP (acontecimentos linguísticos; instrumentos linguísticos; institucionalização de saber metalinguístico) e, por fim, um novo aspecto que se mostrou produtivo: a monumentalização da língua.

Em relação aos acontecimentos linguísticos, Zoppi-Fontana (2009) destaca a criação da Sociedade Internacional de Português – Língua estrangeira (SIPLÉ); a implementação do Celpe-Bra⁶; a criação do primeiro curso de licenciatura em Português do Brasil como Segunda na Unb. Para a autora, esses e outros são *gestos institucionais* que “operam diretamente sobre a estrutura do ensino formal da língua portuguesa e da formação de professores e profissionais especializados na área” (p. 24). Verificaremos, em nossas análises, que a lei e o documento argentinos também são *gestos institucionais* que operam sobre a formação de professores de língua portuguesa como língua estrangeira.

Já em relação ao segundo aspecto, observa-se a produção de novos instrumentos linguísticos, dos quais podemos citar o manual do candidato do Celpe-Bras e diversas iniciativas de produção de materiais didáticos e de gramáticas de Língua Portuguesa como língua estrangeira, marcando um processo de endogramatização (Arnoux, 1992) que fornece forte indício do deslocamento da posição de autoria que caracteriza a LP como língua transnacional.

Ao considerar o terceiro aspecto – a institucionalização do saber – Zoppi-Fontana (2009) considera que no início da década de 1990, encetam as primeiras iniciativas para a formação de professores de LP como língua estrangeira, seja através do revigoramento de disciplinas de cursos já existente, seja pela criação de habilitações e cursos específicos. Além dessas iniciativas, somam-se as publicações e os congressos científicos que focalizam a temática. Segundo a autora, a partir dessas práticas, a área ganha visibilidade social e o campo

⁶ Sobre o exame de proficiência, Zoppi-Fontana (2009) defende que configura um “acontecimento linguístico, a partir do qual o Estado brasileiro ocupa o lugar enunciativo de gestor legítimo da língua portuguesa no espaço internacional, ao se apresentar como instância de reconhecimento e certificação institucional e acadêmica do conhecimento de sujeitos falantes de outras línguas sobre o português” (p.25).

é legitimado. Com a mudança na institucionalização dos saberes, a LP passa a ser descrita como uma língua estrangeira: Português Língua Estrangeira (PLE).

Por fim, ao considerar o aspecto da monumentalização da língua, Zoppi-Fontana (2009) constata que, no período da pesquisa, várias iniciativas do poder público significavam a LP como “patrimônio cultural”, estando na base desta interpretação processos metonímico que tomam a língua pela nação. Como exemplos, traz a criação do Museu de Língua Portuguesa e a instituição do Dia da Nacional da Língua Portuguesa que instituem o português do Brasil como um monumento e um lugar de comemoração.

Por meio das análises realizadas, Zoppi-Fontana (2009) afirmam que os sentidos atribuídos à LP como língua de comunicação internacional contribuem para o estabelecimento de uma relação simultânea e contraditória, por um lado, com a LP como língua nacional e, por outro, como língua que ultrapassa as fronteiras do território nacional. No primeiro caso, implica pensar a língua a partir dos processos de interpelação do Estado e de seus aparelhos ideológicos, em especial, a escola. No segundo, implica em considerar a LP circulando em um espaço de enunciação ampliado, no qual a LP significa língua de mercado. Este funcionamento seria, para a autora, um processo de mercantilização das línguas. Em tal processo não só as imagens das línguas são afetadas, mas os espaços de enunciação são reconfigurados através de políticas de investimento econômico: as línguas tornam-se mercadorias com valor de troca. Com essa perspectiva, a autora define “capitalização linguística” como o funcionamento de discursividades que “significam a atual conjuntura como oportunidade histórica para o desenvolvimento econômico não só através das línguas, mas principalmente, *das línguas enquanto novo mercado de valores*” (Zoppi-Fontana, 2009: 36 – grifos da autora).

Constatamos, portanto, que razões políticas e de mercado – iniciativas que deixam de afetar o imaginário do LP como língua nacional e como língua transnacional – delimitam uma nova demanda em relação ao ensino e à formação de professores de LP.

3. Procedimentos analíticos: o batimento teoria e prática

No que tange às questões teórico-analíticas, não pretendemos configurar um método fechado e totalmente formalizado como é suposto em uma visada positivista. Muito pelo contrário, em Análise do Discurso, não podemos recorrer a um método específico, a uma metodologia de pesquisa definida por critérios empíricos, positivistas. Não há o método a ser seguido, mas caminhos a serem construídos pelo analista frente às questões de pesquisa e ao seu material de análise. Os conceitos teóricos, tais como os apresentados na seção anterior, têm seu valor enquanto operadores na análise.

Orlandi (2000) indica três grandes etapas metodológicas possíveis de serem realizadas em uma pesquisa inspirada pelo quadro teórico da Análise do Discurso. A primeira refere-se à constituição do *corpus*, a segunda trata da delimitação do objeto discursivo e a terceira corresponde à investigação do processo discursivo. Cabe destacar que todas as etapas estão intimamente ligadas, assim como seus procedimentos. Para a autora,

inicia-se o trabalho de análise pela configuração do *corpus*, delineando-se seus limites, fazendo recortes, na medida mesma em que se vai incidindo um primeiro trabalho de análise, retomando-se conceitos e noções, pois a Análise do Discurso tem um procedimento que demanda um ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao *corpus* e análise. Esse procedimento dá-se ao longo de todo o trabalho (Orlandi, 2000: 66-7).

Nossa análise é marcada por idas e vindas, ou seja, todos os passos de análise (desde a coleta do *corpus* até a etapa final de análise) são mediados, permanentemente, pelo quadro teórico. Dessa forma, a análise não é uma atividade final que objetiva descrever dados, mas

um processo contínuo, iniciado pela constituição do *corpus* – que se organiza face à natureza do material e à(s) pergunta(s) de pesquisa – e finalizado pelo cotejo de determinados funcionamentos discursivos. O ponto de vista teórico é imprescindível, uma vez que baliza todo processo de análise. E esta, por sua vez, retorna ao corpo teórico.

O *corpus* em Análise de Discurso é instável e provisório (Orlandi, 2003a). Isso nos remete a pensar o *corpus* não como um depósito de dados prontos que podem ser observados e medidos, mas uma construção de montagens discursivas que obedecem a determinados critérios teóricos em face aos objetivos da pesquisa. Como nos lembra Orlandi (2000), nunca estamos diante de um *corpus* inaugural, pois ele resulta de uma construção do próprio analista.

O objeto de análise não é algo pronto, precisa receber certos tratamentos. Esse primeiro tratamento da materialidade linguística fornece pistas para a compreensão do modo de funcionamento do discurso, ou melhor, a partir de “vestígios” linguísticos a análise do processo discursivo pode ser desenvolvida. Esses “vestígios” linguísticos – marcas identificáveis na superfície linguística que remete à existência material da língua (Pêcheux, 1988) – não apresentam uma relação automática com o processo discursivo. Deve-se considerar o modo como tais marcas aparecem no discurso, em outros termos “temos de estabelecer seu modo de existência em relação à propriedade do discurso que é o objeto da análise, já que estamos caracterizando significativamente o discurso, em relação às marcas que o constituem” (Orlandi, 2003: 10). Este primeiro momento é chamado por Pêcheux e Fuchs (1997) de “de-superficialização” e é feito em contato direto com o texto.

As unidades de análise, ou seja, os textos coletados – o material bruto – após a de-superficialização cedem seu “lugar à compreensão de todo um processo discursivo do qual eles fazem parte” (Orlandi, 2000: 72), entretanto, permanecem “abertos” para inúmeras investigações. Há uma provisoriedade nos textos, ou melhor,

os textos, enquanto objetos que se constituem em materiais da Análise de Discurso, são provisórios. A duração do texto se dá, de um lado, empiricamente, porque são constituídos de materiais tangíveis, e, de outro, no trabalho de arquivo porque eles permanecem (são acondicionados) como parte da memória institucionalizada. Feita a análise, no entanto, o analista prescinde dos textos. Uma vez atingido o processo discursivo este é que dá ao analista as indicações de que ele necessita para compreender a produção dos sentidos. Os textos deixam de ser seus objetos (*idem*: 72-3).

Verificamos, na citação acima, a distinção entre objeto de análise (o texto) e o objeto teórico (o discurso). É importante destacar que o tratamento de “de-superficialização” não pode ser confundido com o mero mapeamento factual e, por vezes, qualitativo das marcas linguísticas. A de-superficialização é fundamental para que ocorra a passagem do material de linguagem bruto ao objeto discursivo. Como podemos verificar, o objeto discursivo não é dado, ele supõe um trabalho do analista e, para se chegar a ele, é preciso converter a superfície linguística (o *corpus* bruto) em um objeto teórico, isto é, um objeto linguisticamente de-superficializado: o objeto discursivo. Ao atingir esse objeto, o analista obtém, desse primeiro procedimento, as indicações necessárias para compreender a produção dos sentidos. Logo, o material bruto que constitui nosso *corpus* empírico (a lei e o documento que versa sobre a formação de professores de LE na Argentina), precisa passar por um processo de de-superficialização para poder configurar o *corpus* discursivo – nosso objeto de análise.

Em outra etapa, da análise dos processos discursivos relacionada às formações discursivas distintas resulta o produto da análise. Tem-se com esse produto, segundo Orlandi (2000), a “compreensão dos processos de produção e de constituição dos sujeitos em suas posições” (Orlandi, 2000: 72). A operacionalização desses processos não se realiza pela

segmentação de frases (como na linguística), mas o por recortes – uma unidade discursiva, entendida como “fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação” (*id.*, 1984: 14). “um fragmento de situação discursiva” (*idem.*). Recortar pressupõe relacionar sentidos que não estão, necessariamente, linearmente apresentados no texto. O recorte não é segmento mensurável em sua linearidade, mas é fragmento, pedaço, naco (*cf.* Orlandi, 1984). A autora apresenta uma distinção entre “segmentação linguística” – a qual opera com a análise frasal – e o “recorte discursivo” – que opera com a análise discursiva.

Com essa proposta, supera-se a posição linguística que apenas considera o domínio da distribuição dos segmentos para uma relação não positivista da relação partes com o todo. Indursky (1990) acrescenta que “o exame puramente textual de um fragmento não faz dele um recorte. Para que tal passagem se dê, faz-se necessário considerá-lo em sua dimensão discursiva” (Indursky, 1990: 122). Para que um fragmento textual seja um recorte discursivo, é preciso examiná-lo em suas relações com a memória. Para Serrani (1993), a reprodução de sequências discursivas supera o mero caráter de exemplo, no sentido de elemento apresentado, sobretudo, com a função de ilustrar uma afirmação. O recorte se apresenta como uma unidade discursiva em que se pode compreender o funcionamento discursivo. Não há um princípio único segundo o qual o recorte se efetue – o que não significa dizer que não seja regulado. Ele se faz de acordo com o objeto de análise e varia segundo os diferentes tipos de discurso, segundo a configuração das condições de produção. Os recortes contêm sequências discursivas (SDs) que já mostram um encaminhamento da análise.

As orientações sobre o dispositivo teórico em Análise do Discurso incidem na construção do *corpus* pelo do analista. Não há um caminho pronto a se percorrer, mas um caminho a ser trilhado a partir das pistas colocadas na superfície linguística dos materiais textuais que ora são analisados. Essa será, portanto, a próxima etapa de nosso trabalho. Para tanto, algumas questões nortearão nosso caminho de análise; dito de outra forma, as inquietações que comparecem no batimento entre teoria e a leitura do corpus: quais são as dimensões da LP como língua nacional e língua transnacional? Quais são as funções simbólicas que ocupam o PB ao se inscrever em um espaço de enunciação ampliado? Para tentarmos responder a essas e outros questionamentos, passaremos a seguir à análise de algumas sequências discursivas recortadas tanto da lei quanto do documento dedicado à formação inicial e à formação em serviço de professores de línguas estrangeiras na Argentina.

4. Língua nacional e língua transnacional: a dupla dimensão da língua portuguesa na Argentina

Segundo Zoppi Fontana (2009) as leis decretos, e demais documentos oficiais expedidos pelo governo brasileiro são gestos institucionais de valorização e de divulgação da Língua Portuguesa em espaços transnacionais. Como vimos na segunda seção do presente trabalho, essa política exterior do Estado brasileiro acaba por produzir uma nova demanda em relação ao ensino de LP. Em nosso caso observamos o funcionamento discursivo a partir de outra materialidade linguística – pois todos os textos que compõem o nosso *corpus* estão escritos em língua espanhola. Assim sendo, temos um gesto institucional de promoção da língua portuguesa não só em outro Estado-nação, como também em outra língua – no caso na língua nacional e oficial da Argentina. Será, portanto, nesta língua estrangeira, para nós brasileiros, que depreenderemos os vestígios linguísticos que apontam para um determinado funcionamento discursivo das coesões simbólicas da língua portuguesa em um espaço de enunciação ampliado e uma nova demanda em relação ao ensino de PL, assim como a formação desses professores.

De acordo com o exposto na seção anterior, os trabalhos em Análise do discurso não tem uma metodologia fechada, pronta, mas há a construção dos tanto do *corpus* quanto dos

procedimentos utilizados e as noções mobilizadas para a análise. Uma das formas de trabalhar os textos – materialidades com as quais nos deparamos – é recortá-los em sequências discursivas. Nas quatro sequências recortadas, destacamos em negrito as entradas linguísticas que nos permitem de-superficializar os textos, em um primeiro momento, acompanhar o movimento enunciativo e procurar, por fim, compreender o seu funcionamento discursivo. A seguir apresentamos cada sequência discursiva em ordem numérica.

SD1 - *ARTICULO 5º — El Instituto Nacional de Formación Docente, de conformidad con lo establecido en el artículo 139 de la Ley Nº 26.206, elaborará e implementará un plan plurianual de promoción de la formación de profesores en idioma portugués, para el período 2008-2016, incluyendo un esquema de formación continua en servicio, de aplicación progresiva, para la enseñanza del portugués. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, a través de los organismos competentes, invitará a las universidades a promover ofertas académicas de formación de profesorado de idioma portugués, que se integren al citado plan plurianual.* [grifos nossos]

Cabe ao Instituto Nacional de Formação Docente⁷ (INFD) a responsabilidade de elaboração e de implementação da formação inicial e continuada de professores de língua portuguesa; sendo as universidades apenas convidadas a promover a oferta de formação de licenciaturas em língua portuguesa. Em âmbito nacional argentino, a promoção da língua portuguesa dá-se em consonância a própria promoção da formação, tanto inicial quanto em serviço, de professores desse idioma. Curioso é notar que não cabe à universidade⁸ o papel de formador de professores de LPE, esta é apenas convidada a participar do projeto/processo. Observamos uma diferença entre as duas instituições; de fato, um *gesto institucional* que garante ao INFD a responsabilidade pela formação de professores na Argentina. O que é que essa diferença representa? Em relação à formação de professores de LP como língua estrangeira, parece-nos que não se convoca a Universidade a participar desse processo e, mais do que isso, cria-se fisicamente e simbolicamente um lugar outro para a institucionalização de saberes sobre a formação professores de PLE.

SD2: *A partir de la década de los noventa del siglo XX surgen nuevos planteos com respecto a la definición del término ciudadanía y a las formas que adopta su ejercicio en la sociedad. El desarrollo y expansión a escala mundial de las nuevas tecnologías de comunicación, organizados a través de redes de instituciones e individuos, determinaron la construcción de espacios globales de intercambio. Asimismo, se observó el aumento de traslados de personas, el crecimiento de flujos migratorios y la ampliación de los contextos nacionales en función de la creación de bloques regionales a partir de la firma de múltiples acuerdos internacionales. Por otra parte, los problemas de los Estados surgidos de los procesos de descolonización, la situación de los países multilingües y la mayor complejidad lingüística de las sociedades industriales reflejan una nueva realidad. La extranjería se transforma en un aspecto cotidiano de la vida de las comunidades lingüístico-culturales actuales y su estudio se torna un elemento clave para la comprensión de los fenómenos sociales que las caracterizan.*(p.163)

⁷ A criação do Instituto Nacional de Formação Docente (INFD), prevista na lei nº 26.206 (Ley de Educacion Nacional), ocorreu em abril de 2007 e significa, em âmbito argentino, o início de um processo de dinamização, desenvolvimento e hierarquização da formação docente. Vale lembrar que o instituto foi promovido em âmbito do Ministério de Educação, Ciência e Tecnologia.

⁸ Segundo Cristofoli (2010), somente cinco universidades nacionais argentinas oferecem o curso de licenciatura de Língua Portuguesa (Universidade Nacional de Córdoba, Universidade Nacional de Entre Ríos, Universidade Nacional de Misiones, Universidade Nacional de Rosario, Universidade Nacional de Cuyo).

Muito embora, nesta sequência discursiva, não apareça materialmente marcada o termo “*língua portuguesa*”, podemos identificar uma ressonância de enunciados que parafraseiam as decisões e as resoluções do MERCOSUL sobre políticas linguísticas. O que abordam os tratados de integração regional? Em âmbito educacional, estabelecem as proposições para o ensino das línguas oficiais de cada país membro. Para fins de análise, a noção de ressonância de significação elaborada por Serrani (1993) mostrou-se produtiva. Partindo da noção de FD como “um espaço de reformulação-paráfrase” (Pêcheux, 1988) e de paráfrase como um processo de produção de linguagem (Orlandi, 1984), Serrani introduz a noção de ressonância de significação para caracterizar quando há paráfrase entre duas ou mais unidades linguísticas. Em outros termos,

há paráfrase quando podemos estabelecer ante as unidades envolvidas uma ressonância – interdiscursiva – de significação, que tende a construir a realidade (imaginária) de um sentido. Ressonância porque para que haja paráfrase a significação é produzida por meio de um efeito de vibração semântica mútua (Serrani, 1993: 47).

O funcionamento parafrástico não se constitui a partir de uma relação semântica estável, mas a partir da tensão entre sentidos que se constituem historicamente. Assim sendo, as paráfrases não decorrem, por exemplo, de constituintes de uma sentença que possam ser diretamente observados. A repetição interdiscursiva se concretiza no intradiscorso por meio de diferentes realizações linguísticas. Dessa forma, podemos identificar a ressonância de sentidos sobre ensino das línguas oficiais dos países que compõem a integração regional do eixo sul.

Outros efeitos de sentidos são produzidos nessa sequência. Afinal, quais são os sentidos de ser cidadão e como exercer a cidadania em espaços globais de intercâmbio? Em um espaço de enunciação nacional, a cidadania⁹ tem funcionado como algo a ser adquirido, criando a ilusão de algo a sempre ser perseguido e nunca alcançado: é o “vir a ser de uma cidadania inatingível” (Orlandi, 2004: 145). Entretanto, em um espaço de enunciação ampliado, em que se vinculam discursividades características da globalização, podemos compreender que ser cidadão nesse contexto de ensino de PLE é tornar-se consumidor de um bem, ou seja, de uma língua que tem valor de troca, visto que seu valor simbólico é o de um investimento de mercado.

E não está fora desse “mercado de valores” a construção de uma imagem de *estrangeiridade* como algo cotidiano, consequência dos vários acordos internacionais firmados para a criação de blocos regionais. Observa-se que na sequência constrói-se a ideia de ampliação dos contextos nacionais, de transbordamento de fronteiras: a língua portuguesa funcionando fora dos limites geográficos.

SD 3 - *En la Argentina y en otros países de Latinoamérica que tuvieron un gran impacto inmigratorio no es posible hablar de LCE sin tener en cuenta que todo debate acerca de la lengua identitaria nacional (el español en nuestro caso) há tenido lugar en relación con las LCE que no eran vistas como objetos distantes, sino como saberes presentes en el seno del territorio. Así, debemos indicar que algunas LCE fueron concebidas como amenazadoras de la presunta unidad lingüística y cultural del país (Di Tullio, [2003] 2010). Aun si la coexistencia de LCE que representan, en*

⁹ Oliveira (2006), em análise de dicionários de língua portuguesa produzidos no Brasil no século XX, sustenta que a palavra “cidadania” tem sua definição atrelada à palavra cidadão. Essa apresenta duas acepções: a) urbana (habitante da cidade); e b) jurídica (relação com o Estado; gozar direitos e deveres). A última acepção é derivada de “um sentido específico de cidadão – aquele que se constitui na França revolucionária do século XVIII e que significa o *citoyen* francês pela igualdade de direitos e deveres em relação ao Estado” (Oliveira, 2006:107).

muchos casos, distintos flujos inmigratorios –como el italiano, el alemán, el gallego– ha sido percibida como amenazadora[...]. De la misma forma, es relevante considerar el caso del portugués en la provincia de Misiones, donde parte de la población habla esa lengua como primera lengua. (p.164)

Na SD3, outra imagem de língua portuguesa é construída. Vejamos que parte da população da província de Misiones fala o português não como língua estrangeira, mas sim como primeira língua. Isso implica em um outro efeito de sentido para a língua: língua oficial do Estado brasileiro, língua primeira (seria materna?) para grande parte da população (cabe perguntar: qual é a grande parte da população; constituída por quais sujeitos?); ao passo que, na Argentina, a língua portuguesa é para quase todos os sujeitos falantes língua estrangeira – língua oficial do país vizinho e língua primeira de parte da população de uma única província. Observamos que há, minimamente, a sobreposição dos dois modos de funcionamento da língua portuguesa neste espaço de enunciação transnacional.

A LP como língua transnacional produz uma fissura no efeito de coincidência entre língua nacional e língua primeira/materna¹⁰. Como essa não-coincidência promove a identificação do sujeito com a língua portuguesa e com a relação com o Estado argentino? Zoppi-Fontana (2009) aponta para a “eficácia ideológica do equívoco” que atravessa a constituição da nacionalidade e da língua. É pelo e no equívoco que funciona a dimensão da LP como transnacional em um espaço simbólico de identificação que permite incluir na “nacionalidade argentina” os sujeitos que não falam a língua nacional (a língua espanhola). Há, portanto, um deslocamento: sujeitos de uma mesma nacionalidade, mas que têm a LP como língua primeira. Observamos a construção do sujeito na e pela língua transnacional; dimensão outra que sujeito também produz contradições e equívocos que sinalizam a emergência de processos singulares de subjetivação.

E qual seria o papel da escola? A lei nº 26.468 especifica, no primeiro artigo¹¹, que o ensino língua portuguesa deve ser ministrado desde o nível primário em cidades de fronteira. Guimarães (2004) nos lembra do papel da escola na configuração do espaço enunciativo de uma língua nacional é fundamental no modo de dividir os falantes e sua relação com a língua. No caso, a língua transnacional também divide os falantes em um espaço enunciativo ampliado: poder dizer certas coisas e não outras em LP; poder falar de certos lugares e não de outros; poder ter certos interlocutores e não outros. Dessa forma, a escola acaba por promover um “efeito de desestabilização” produzido pela institucionalização do ensino da LP como língua estrangeira. Esse funcionamento afeta a relação do sujeito argentino com a língua espanhola (língua nacional) e com a LP como língua transnacional.

4. Considerações finais

De certa forma, a lei argentina e o documento sobre formação de professores podem ser interpretados como um gesto de política linguística para a promoção da LP em espaços de enunciação internacional. Assim como Orlandi (2007), acreditamos que “podemos nos colocar frente a nossa soberania linguística com múltiplas determinações na história de nossa relação com as línguas que aqui se falam, e as que se falam no mundo, posição que coloca o Brasil inscrito no real de sua história e de forma independente nas relações internacionais,

¹⁰ Deve-se considerar nesse par que, além de materialidades distintas, há também distintos funcionamentos da língua apreensíveis quando se considera dimensão da memória discursiva que cada materialidade sustenta (Payer, 2009).

¹¹ “En el caso de las escuelas de las provincias fronterizas con la República Federativa del Brasil, corresponderá su inclusión desde el nivel primario”.(Lei nº 26.468, artigo 1º).

tendo assim a língua brasileira em lugar universal politicamente significado” (Orlandi, 2007, p. 62).

Observamos o funcionamento das imagens de uma língua transnacional imaginária, delimitada por uma fronteira entre demais línguas nacionais – relacionada ao funcionamento dos espaços enunciativos de cada Estado. A fronteira erigida, além de demarcar os espaços de enunciação, toma a dominação entre os povos como um valor. Cumpre ressaltar que essa fronteira é configurada a partir de uma memória da língua, no caso da língua portuguesa (ou seria brasileiro?) tal como foi construída imaginariamente no Brasil por meio de instrumentos linguísticos (dicionários e gramáticas) e pela escola – mecanismos de controle institucional. De fato, as fronteiras entre as línguas são limites frágeis e que resultam “na presença de toda forma de mistura em seus modos indistintos” (Orlandi, 1998:7).

Podemos dizer que o modo como a lei e o documento argentinos significam a LP parece indicar o funcionamento de uma discursividade da capitalização linguística. Dito de outra forma, os documentos oficiais analisados institucionalizam e legitimam um direcionamento de capitalização da Língua Portuguesa, um bem a ser adquirido, principalmente, na escola secundária.

Referências

- ARNOUX, Elvira Narvaja. Identidades nacionales y regionales: em torno a la legislación lingüística (Argentina, 2009; Paraguay, 2010). In: MENDES, Edleise (org.) *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, p.19-47.
- AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1992.
- CRISTOFOLI, Maria Silvia. *Políticas de línguas estrangeiras na educação básica: Brasil e Argentina entre avanços, percalços*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010. 296f.
- DIAS, Luiz Francisco. *Os sentidos do idioma nacional: as bases enunciativas do nacionalismo linguístico no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 1996.
- GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica do acontecimento*. Campinas, SP: Pontes, 2004a.
- _____. Acontecimentos institucionais e estudos do português. In: __ *História da semântica: sujeito, sentido e gramática no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 2004b, p.27-49.
- _____. Política de línguas na linguística brasileira. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli. (org.) *Política linguística no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 2007, p. 63-82.
- _____. Política de Línguas na América Latina. *Relatos*. nº 7. Campinas: Labeurb - Unicamp. Disponible en: <http://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_07.html#politica>. Acceso: 10 de marzo de 2010.
- INDURSKY, Freda. Polêmica e denegação: dois funcionamentos discursivos. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, n.19, p. 117-122, jul./dez.1990.
- LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. A língua portuguesa no processo de institucionalização da linguística. In: ORLANDI, Eni; GUIMARÃES (orgs.). *Institucionalização dos estudos da linguagem: a disciplinarização das ideias linguísticas*. Campinas, SP: Pontes 2002, p.23-30.
- OLIVEIRA, Sheila Elias de. Cidadania: uma história da palavra. *Matraga*, Rio de Janeiro, ano 13, nº19, p. 107-124, jul/dez. 2006.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Língua Brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil*. Campinas: Editora RG, 2009.
- _____. Teorias da linguagem e discurso do multilinguismo na contemporaneidade. In: __ (org.) *Política linguística no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 2007, p. 53-62.
- _____. A língua Brasileira. *Ciência e Cultura* (SBPC), São Paulo, 2005. Disponible en:<<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n2/a16v57n2.pdf>>. Acceso: 13 de mayo de 2010.

- _____. A leitura proposta e os leitores possíveis. In: ____ (org.). *A leitura e os leitores*. 2ed. Campinas, SP: Pontes, 2003, p.7-24.
- _____. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 2 ed. Campinas: Pontes, 2000.
- _____. Ética e Política Linguística. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, Campinas, v. 1, n. 1, p. 7-22, 1998.
- _____.; SOUZA, Tânia. A língua imaginária e a língua fluída: dois métodos de trabalho com a linguagem. In: ORLANDI, E. (org.). *Política linguística na América Latina*. Campinas: Pontes, 1988, p.27-40.
- _____. Segmentar ou recortar. *Linguística: questões e controvérsias*. Uberaba, FIUBE, 1984, p.9-26.
- PAYER, Maria O. Imigrante: sujeito moderno – dispositivos de objetivação do sujeito e da língua na modernidade. In: ZOPPI-FONTANA, Mónica (org.). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas, SP: Editora RG, 2009, p. 43-58.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas. Editora da Unicamp, 1988.
- _____.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F. & HAK, T.(org.). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997, p. 163-252.
- PEREIRA, T. C. A. S. Representação e aprendizagem de uma língua estrangeira: status da língua francesa em contexto urbano e de fronteira. *Synergies Brésil*, v. 7, p. 101-111, 2009. Disponible en: <<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Bresil7/pereira.pdf>>. Acceso: 13 de mayo de 2010.
- PFEIFFER, Claudia. O saber escolarizado como espaço de institucionalização da língua. In: GUIMARÃES, Eduardo; DE PAULA, M. Brum (orgs.). *Sentido e memória*. Campinas, SP: pontes, 2005, p. 27-40.
- SERRANI, Silvana M. *A linguagem na pesquisa sócio-cultural*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1993.
- ZOPPI-FONTANA, Mónica Graciela. O português como língua transnacional. In: ____ (org.). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas, SP: Editora RG, 2009, p. 13- 41