

## ASPECTOS DA TACITURNIDADE DOS SUJEITOS NA ESCOLA – INDÍCIOS DE UM VAZIO DE MEMÓRIA COM RELAÇÃO À LÍNGUA ESPANHOLA

Marilene Aparecida Lemos / EE PROF. ALLYRIO

### Introdução

Este trabalho, apresentado no GT "Relação sujeito/língua(s) – língua materna, língua nacional, língua estrangeira" durante o XII SILEL<sup>1</sup>, trata do sujeito taciturno e dos "sintomas" da taciturnidade no real da escola, na relação desse sujeito com o aprendizado da língua espanhola, em um Centro de Estudos de Línguas (CEL), vinculado a uma escola pública estadual (EE Profª Alice Chuery) e situado no município de Guarulhos-SP. Objetiva-se, fundamentalmente, retomar o percurso teórico realizado no mestrado que nos permitiu não apenas detectar um sujeito taciturno, mas defini-lo, conceitualizá-lo como um sujeito indeterminado. Para tanto, faz-se necessário uma breve apresentação dos conceitos de umbral (CAMBLONG, 2004) e de taciturnidade (BAKHTIN, 1985) e das noções essenciais à compreensão do processo de determinação na linguagem que foram desenvolvidos por Payer (1995), com base em trabalhos de Pêcheux (1988), Henry (1975) e Haroche (1992). Além disso, pretende-se mostrar que a indeterminação atribuída ao sujeito também teria a ver com a não-homogeneidade do funcionamento da memória discursiva sobre a língua espanhola no Brasil.

### 1. "Sujeito taciturno"

Camblong (2004, p.16), em seus estudos, aborda a circunstância em que uma criança, mais especificamente aquela que habita a fronteira de Misiones (Argentina) com o Brasil, cuja língua familiar não é a "língua oficial", chega à escola, lugar em que a suposição mais consolidada e naturalizada é "fazer como se" se tratasse de um falante de espanhol. A pesquisadora enfatiza a estranheza que esse novo espaço representa para a criança, como violenta e profundamente dolorosa. A situação – que a autora chama de *umbral* e que define como uma encruzilhada semiótica de extrema dificuldade – se manifesta no mutismo, no isolamento, no pranto, nas posturas corporais, na gestualidade, nas táticas defensivas e de resistência.

As considerações de Camblong nos deram base para observar que alunos da escola pública brasileira, e não necessariamente crianças, podem, em muitos casos, experimentar a situação de *umbral*. Aqui, nos referimos ao caso específico do aprendizado de línguas estrangeiras, em especial, do espanhol. Não queremos tomar esse conceito, o de umbral, como uma categoria generalizante à prática da escola pública brasileira, apenas partimos dessa noção para dizer que encontramos efeitos da "situação umbral" em um grupo de pré-adolescentes que frequentou aulas de língua estrangeira, em um Centro de Línguas da escola pública, cujos integrantes se mantiveram em silêncio, inseguros, amedrontados.

Esse grupo, em especial, nos surpreendeu em sua primeira aula de espanhol – nível 1, com um silêncio tão expressivo que se materializava nas expressões faciais tensas, nos olhares temerosos e apreensivos (BURKE, 1995, p.163) dos alunos. Durante duas horas de trabalho, tivemos o silêncio dos alunos como resposta para todas as propostas de atividades, tentativas de integração a fim de proporcionar um ambiente agradável de aula.

Nesse grupo, observamos que a permanência do silêncio, até certo ponto "produtivo" para a cena escolar, comprometia o andamento da aula. Acreditamos que a interrupção desse sentido "produtivo" provinha justamente do fato de os alunos serem solicitados a participar das atividades e não responderem a essa solicitação; pelo contrário, ficarem em silêncio, o que consideramos como algo recorrente na escola brasileira e, inclusive, que não se restringia às aulas de língua estrangeira.

---

<sup>1</sup> O presente trabalho vincula-se a nossa dissertação de mestrado, intitulada O Espanhol em redes de memória. Antigas rotinas e novos sentidos dessa língua no Brasil, defendida em agosto de 2008, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, sob a orientação da Profª Dra. Maria Teresa Celada. Agradecemos as professoras doutoras Maria Onice Payer (UNIVAS) e Maria Teresa Celada (USP) o convite e a possibilidade de participar de tão importante encontro científico.

Considerando esse silêncio, resgatamos de Bakhtin (1985, p.355) o que ele diz a respeito de *taciturnidade*: “a taciturnidade somente é possível no mundo humano (e unicamente para o homem) e na taciturnidade ninguém fala (ou alguém não fala)”. Destacamos esse aspecto, segundo o qual “alguém não fala” e, desse modo, com base no estudo de Camblong (2004) e nas considerações de Bakhtin (1985), designamos os sujeitos de nossa cena escolar como *sujeitos taciturnos*.

## 2. “Sintomas” do sujeito taciturno

Apesar do estranhamento que aquele silêncio maciço e excessivamente prolongado nos provocou, como docentes, reconhecemos que a cena acima mencionada reeditava outras cenas corriqueiras na escola. Isso significa dizer que os efeitos de sentido que aquele silêncio desencadeou e que passamos a entendê-los como sintomas de *taciturnidade*, podem aparecer nas aulas de qualquer disciplina na escola. E, nesse sentido, outros sintomas podem se manifestar: a observação atenta, o receio de perguntar, o nervosismo, a insegurança, a angústia.

Passaremos, agora, com base em estudos desenvolvidos por Orlandi (2000, p.39), a mostrar algumas relações de sentido que estabelecemos – levando em conta as relações de força e mecanismos de antecipação, que podem entrar em jogo em uma aula de língua espanhola – nas condições de produção nas quais se insere a prática de ensino de um Centro de Línguas da escola pública, no Estado de São Paulo.

Pudemos dizer, inicialmente, que independente das condições de produção mais específicas, o professor esperava um silêncio de acolhimento. Tal espera pelo silêncio nos remetia a pensar em um “mecanismo de antecipação”<sup>2</sup>, segundo o qual o professor projeta que o aluno deve ouvir suas palavras, sustentado pelo discurso de que “o silêncio, na escola, é visto como signo de controle e como indicador de organização” (GILMORE, 1985, apud LAPLANE, 2000, p.55)<sup>3</sup>. Quanto às aulas de língua estrangeira, de maneira geral, entendíamos que uma classe em silêncio no início é aceitável, porém, logo em seguida, o professor espera a participação dos alunos, o momento de troca, a disposição ao jogo, buscando o que está sempre presente, de alguma forma, nas aulas de línguas: que o aluno responda e que se pronuncie. A partir de nossa prática em Centros de Línguas, sem pretender generalizar, constatamos que o professor projeta uma imagem de “aluno ideal” – atento, participativo, comunicativo – e também de “aula comunicativa” e, nessa direção, tenta desempenhar seu papel pautado, entre outros aspectos, em situações comunicativas, “atividades lúdicas”, “aulas dinâmicas” e “divertidas”, considerando que são gestos, de uma prática de ensino, “diferentes” daqueles vinculados ao ensino regular.

Tendo em conta essa situação, observamos que, no caso das aulas de língua estrangeira nos Centros de Línguas da escola pública, os alunos são tomados pelo imaginário de que essas aulas – realizadas fora do horário regular, com outras exigências, em síntese, para usar uma metáfora forte: “fora da grade” – se assemelham às das escolas de línguas estrangeiras e são “diferentes” daquelas que fazem parte da rotina do ensino regular, como já adiantamos<sup>4</sup>. Ao mesmo tempo, são afetados pela relação com as aulas regulares, por estarem no espaço da escola e, nesse caso, levamos em conta que o processo de aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira é, então, igualado a uma matéria escolar, a qualquer outra disciplina do currículo<sup>5</sup>. Consideramos que funciona, nesse caso, uma memória de como se aprende língua estrangeira na escola pública, especialmente determinada pelo que Sousa (2007) designa como “relação fundante” e, nesse âmbito institucional, se instala a respeito do inglês<sup>6</sup>. Assim, o aluno que frequenta o Centro de Línguas vem, sob nosso ponto de vista, marcado pela “relação com essa língua obrigatória [o inglês] legitimada na instituição escolar” e, também, por uma prática: de alguma forma, “aprendeu a aprender uma língua” (ibid., p.67).

<sup>2</sup> Cf. Pêcheux (1990) e a síntese de Orlandi (2000).

<sup>3</sup> GILMORE, P. “Silence and sulking: Emotional displays in the classroom”. In: TANNEN, D. e SAVILLE-TROIKE, M. *Perspectives on silence*. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1985.

<sup>4</sup> Aqui convém acrescentar que a rotina do Centro de Línguas não é totalmente diferente daquela que faz parte do ensino regular, há algumas aproximações: os alunos têm uma carga horária a ser cumprida (4 horas de aulas semanais), fazem provas, têm notas, precisam frequentar no mínimo 75% das 80 horas previstas para o semestre para ascenderem ao estágio seguinte. E, somente recebem certificado de conclusão ao término do 6º semestre do curso (480 horas). Fonte: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm> Acesso em 29.04.2008.

<sup>5</sup> Cf. Grigoletto, M. (2003). Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: *Identidade & Discurso: (des)construindo subjetividades* / Maria José Coracini (org). Campinas: Editora da Unicamp; e Sousa, G.N. (2005). Relatório de Qualificação em nível de Mestrado “Inglês e espanhol em confronto. A relação do sujeito brasileiro com essas línguas estrangeiras”. Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana (FFLCH/USP).

<sup>6</sup> Sousa diz com relação ao inglês: “funda-se uma forma de relacionar-se com uma língua estrangeira que poderá permear as outras relações com outras línguas estrangeiras” (ibid., p.90).

Nesse contexto, no qual os alunos estão marcados por uma forma de aprender a língua estrangeira (fundamentalmente por produzir frases e resolver exercícios gramaticais segundo um modelo pré-estabelecido), perguntamos como o sujeito aprendiz, em nosso caso de língua espanhola, poderia responder às “chamadas” nas interações comunicativas? Pronunciaria *Buenos días*, *Buenas tardes*, simplesmente porque foi convidado a participar de uma “modalidade comunicativa” de dar aula? E, sob esse aspecto, pensamos tal questão à luz do que Orlandi (1996, p.12) chama de “motivação no sentido pedagógico”. Segundo a pesquisadora, essa forma de motivação cria interesse, cria uma visão de utilidade para o que se apresenta como aquilo que “precisa ser aprendido” (ibid.); pensamos nas falas de professores, geralmente introduzidas por modalizações tais como: “você deve estudar essa matéria para a prova”, “você precisa melhorar a leitura”, “você precisa saber interpretar um texto”, “você precisa participar na aula”. Além dessa forma de motivação, muito utilizada nos momentos de leitura e interpretação de textos, consideramos as observações de Celada (2007, p. 13)<sup>7</sup>, segundo as quais “o sujeito brasileiro é submetido, na escola, a uma certa imobilidade no que se refere ao trabalho de interpretar ou ler.” Ainda, em nosso contexto de análise, citamos o que a própria autora acrescenta: quando em sala de aula esse sujeito “é convocado a interpretar, a formular interpretações com relação a um texto e entrar no debate, muitas vezes, aparece o silêncio” (ibid.).

Devido a essa série de aspectos, tornou-se possível a designação de um *sujeito taciturno*, no sentido de um sujeito submetido às condições de produção da escola pública: tanto no que tange ao seu convívio com as línguas estrangeiras, que sua relação com o inglês pode chegar a marcar; quanto pelos efeitos de uma interpelação mais geral, que o deixam fixado em uma forma de interpretação. Nesse caso, voltando para nossa cena, entendemos que a *taciturnidade* funcionava como uma forma de resistência às atividades comunicativas praticadas em tal cena, por serem pouco familiares ao aprendiz. Com isso, não se confirmaram as projeções do professor, no que se refere aos sentidos que a programação de sua aula produziria.

Ainda nessas condições de produção, entendemos que se manifestava outro sintoma da *taciturnidade* desencadeado pela antecipação que os alunos fazem da figura do professor e dos sentidos que os dizeres deste último produzem, os quais são afetados também por relações de força<sup>8</sup>, sustentadas pelo poder do lugar do professor. Desse modo, pudemos pensar que, pelo funcionamento de determinados mecanismos de antecipação, o aluno ocupa posições de silêncio projetando que essa atitude produzirá, no docente, efeitos que o levarão a atribuir a esse aluno uma postura de curiosidade, atenção e disposição para ouvir. Esses efeitos, na perspectiva de Gilmore, retomada por Laplane (ibid., p.54), poderiam ser entendidos como um “silêncio cooperativo”<sup>9</sup> por parte dos alunos que desempenham, na interação, o papel de ouvintes, e o professor, o de falante. Contudo, encerramos esta parte atentando para o que Orlandi ressalta quando aborda o funcionamento do discurso pedagógico: “é próprio do *discurso autoritário* fixar o ouvinte na posição de ouvinte e o locutor na posição de locutor” (1996, p.26) (grifos nossos).

Para retomar e sintetizar o que acabamos de expor, diremos que os sintomas da *taciturnidade* podem estar inscritos no discurso institucional e se manifestar independentemente das projeções dos sujeitos, tanto pelo efeito da posição “comportada” – silêncio cooperativo, já explicitado anteriormente, o qual implica na predisposição de se colocar na posição de ouvinte “comportado” – como por outras formas de resistência às práticas desse espaço institucional<sup>10</sup>.

Tendo em vista que fomos capturados pela cena mencionada no início deste trabalho, uma vez que ela nos possibilitou refletir acerca de algo que está presente nas escolas públicas e ainda nos levou à hipótese de que haveria nesse espaço um *sujeito taciturno*, gostaríamos de apresentar a conceitualização a que submetemos essa formulação, mediante o dispositivo teórico da Análise do Discurso.

### 3. O sujeito indeterminado

<sup>7</sup> Celada realiza essas formulações a partir de reflexões desenvolvidas por Orlandi (2002). A língua brasileira. In: *\_\_\_Língua e conhecimento lingüístico*. São Paulo: Cortez. p.21-32.

<sup>8</sup> Cf. Pêcheux, 1990, e a síntese de Orlandi, 2000, p. 39 e segs.

<sup>9</sup> Enfocando especificamente a sala de aula, Gilmore (1985, apud LAPLANE, 2000), categoriza vários tipos de silêncio, utilizando-se do conceito de rituais de apresentação, elaborado por Goffman. Segundo, Laplane (id., p.54) esses rituais são descritos como comportamentos que fornecem uma expressão imediatamente legível da situação de um indivíduo, mais especificamente sua intenção, assim como a evidência do seu alinhamento na situação.

<sup>10</sup> Dessa forma, estamos dizendo que em determinadas situações a posição “comportada” também pode ser uma forma de resistência.

Pareceu-nos fundamental, para nossa proposta, pensar o *sujeito taciturno* à luz dos conceitos da determinação. Para tanto, retomaremos aqui a apresentação que fizemos no mestrado, de noções essenciais à compreensão do processo de determinação na linguagem e que foram desenvolvidas por Payer (1995), com base em trabalhos de Pêcheux (1988), Henry (1975) e Haroche (1992).

De acordo com o percurso histórico que faz Payer (*ibid.*, p.42-43) a partir de Haroche, a primeira noção de determinação aparece no domínio da gramática: inicialmente, no domínio chamado sintaxe, quando o processo da determinação se fazia notar pelo adjetivo, pelo advérbio, pelo pronome e por um nome apostro – determinar, nesse caso, significa procurar banir a *ambigüidade*, fazer prevalecer a *clareza* no texto. Mais tarde, segundo a síntese de Payer, é definida a noção de complemento, cuja função principal consistia em determinar a significação da palavra. Ainda no domínio da sintaxe, a noção de determinação aparece entre dois tipos de construções relativas: determinativas (ou restritivas) e explicativas; e essa noção aparece refletida ainda no domínio da semântica, onde é situada como uma questão de léxico. Para a autora, interessa considerar, além dos mecanismos formais, o sentido real da noção de determinação e o modo pelo qual essa noção se formula na reflexão sobre a linguagem. Assim, observa que Haroche apresenta as razões que, no contexto religioso e jurídico, presidem os progressos da noção de determinação no interior da gramática. As influências dessas ordens exteriores são localizadas por Haroche, segundo Payer:

[...] por um lado, na necessidade de desambigüização dos sentidos colocada na (e pela) instituição religiosa, sobretudo em seus exercícios pedagógicos, no esforço de manutenção da *unicidade* da verdade divina (...). E, por outro lado, (...) na exigência de transparência do sujeito, que acompanha a constituição e o funcionamento do sujeito jurídico, que se tem como “um sujeito simultaneamente submisso e responsável” (*ibid.*, p. 45)<sup>11</sup>.

Começamos a reconhecer que os diversos gestos que tentam garantir a exigência de literalidade, de transparência e de desambigüização do enunciado colocam em evidência o que é intrínseco ao sujeito da linguagem: um espaço interior de omissão, restrição, reticência, reserva<sup>12</sup>. A partir desse reconhecimento, tomando como base reflexões de Payer (*ibid.*, p.45-46), vislumbramos a indeterminação do sujeito ou o que podemos chamar de *sujeito indeterminado*: aquele que se manifesta afetado pelo desânimo, pelo ócio, pelos espaços da dúvida, da incerteza, da obscuridade e da indecisão que lhe são constitutivos.

Cabe recordar que, ao desenvolver a questão da *taciturnidade*, ela funcionava como um “indício” de formas de resistência, de posições de estranhamento, de uma postura de predisposição a ouvir – ou seja, era uma pista que devia ser detectada e interpretada pelo docente em sua complexidade. Por essa razão, os termos que acabamos de expor com respeito ao *sujeito indeterminado* nos permitiram inferir que o silêncio e os outros sintomas que vinculamos a um *sujeito taciturno* podiam ser interpretados como indícios de indeterminação do sujeito. Logo, o que designamos como *sujeito taciturno* pode ser entendido, a partir dessas relações, como *sujeito indeterminado*.

Neste ponto, consideramos necessário relacionar o conceito *sujeito indeterminado* ao de sujeito determinado, pois este último também é relevante em nosso trabalho. Segundo a própria Payer (*ibid.*, p. 41) trata-se do “sujeito que, com força de vontade, não se deixa abater pelo desânimo, que ameaça fazer sucumbir qualquer empreendimento”; e que, ainda, segundo a estudiosa (cf. *ibid.*), se submete a formas de dizer que dêem conta da delimitação dos sentidos, o que na tradição dos estudos da linguagem se vincula à noção de determinação. Essa idéia de delimitação dos sentidos entra em confronto nesse campo de estudos – ainda conforme a autora (cf. *ibid.*) – com a generalização, a indefinição e também a explicação geral (e não exemplificação) que se vinculam à noção de indeterminação.

A autora explica que a memória de algumas falas pelas quais aprendemos, diante das obrigações, a ser um sujeito determinado (*ibid.*), inicialmente parece circular em um espaço bem distante do da lingüística. Contudo, a partir da formulação do conceito de determinação, que faz com base em Haroche, conclui que a memória lingüística reencontra a memória do sujeito determinado. Assim,

[...] [a] exigência de clareza da língua, com suas referências determinadas, únicas, exatas, se encontra então paralela à necessidade de clareza do sujeito, de um sujeito decidido que, em sua determinação, não se deixa tardar, confundir, atralhar (*ibid.*, p.46).

<sup>11</sup> Como observa Payer, nessa justificativa histórica que faz Haroche, a formulação do conceito de determinação se deixa flagrar, “como acompanhando um ideal mais amplo de *completude*, de *evidência* e de *transparência* (tanto da língua quanto do sujeito)”; ideal que lança para o espaço do *indizível* tudo aquilo que, parecendo confuso, indefinido, vago, indeterminado, ambíguo, viesse, por falta ou por excesso, escapar à clareza exigida para o bom desempenho da língua e do *ser sujeito* (*ibid.*).

<sup>12</sup> Estamos formulando a partir de Milner (apud HAROCHE, 1992).

O histórico traçado por Payer, sobre o conceito de determinação e indeterminação e as relações que a autora estabelece para poder vincular o sujeito da linguagem a tais noções, nos permitiu pensar o *sujeito taciturno* como um *sujeito indeterminado* e que se opõe ao sujeito determinado, conforme apresentamos com base no estudo dessa estudiosa.

#### 4. Indícios de um vazio de imaginário

Por meio da experiência de trabalho em um Centro de Estudos de Línguas (CEL), como docentes, de forma geral, observamos que os alunos<sup>13</sup>, quando chegam à sala de aula, vinculam a língua espanhola a determinados sentidos, entre eles, os do seriado de televisão Chaves, de times do futebol espanhol ou argentino, de intérpretes da música latina. Isso implica na relação com essa língua, no aprendizado formal, que não começa exatamente de uma *estaca zero* (cf. CELADA, 2002, p.41). Também esperamos que arrisquem a pronunciar palavras ou frases, ou melhor, que apareça a “ilusão de competência imediata”, ou seja, “de apropriação espontânea da língua do outro” (ibid., p.38). No entanto, vejamos o que acontece com esses alunos.

Primeiramente, observamos que, embora o Centro de Línguas esteja localizado em uma região central da cidade, em torno de 70% de seus alunos procedem de áreas periféricas. Esses alunos são movidos a fazer o curso a partir de uma reação impulsiva: a divulgação do curso nas escolas onde estudam (por meio de cartazes e avisos nas salas de aula) ou por imposição dos pais. Nesse último caso, quase sempre como resultado da divulgação do curso, seja por divulgação, seja por imposição dos pais, seja por decisão própria, eles não expressam antecipações imaginárias, sobre o que essa língua lhes promete. Notamos que quase todos chegam ao Centro de Línguas sem saber ao certo o que estão fazendo ali ou o que se propõem fazer naquele lugar. A língua espanhola se apresenta como distante, como se a relação com ela estivesse ou partisse de fato de uma *estaca zero*; ou melhor, parece-nos possível dizer que a *estaca zero* marca a relação deles com a língua espanhola. É como se a construção do imaginário sobre essa língua começasse aí, na prática, na partilha aluno-professor-material didático. Pudemos identificar, por essa descrição, duas questões inerentes e específicas desse grupo:

- os alunos não expressam projeções ou antecipações imaginárias sobre o espanhol;
- os alunos não respondem à ilusão de competência espontânea.

Pensamos que tudo isso teria a ver com uma memória sobre como aprender uma língua estrangeira na escola, muito vinculada à matéria do inglês, ou do assim chamado “inglês da escola”. Porém, levando em conta a memória discursiva sobre a língua espanhola no Brasil, interpretamos que, em nossa cena, tínhamos um sujeito que não pode se pronunciar sobre o espanhol porque não pode se apoiar em pré-construídos sobre essa língua ou porque seu discurso não estava afetado por dizeres ou sentidos acerca dela. Isso não permitiu que ele, o aluno, projetasse antecipações imaginárias sobre essa língua. A seguir, tendo como foco um enunciado produzido por um aluno do Centro de Línguas – retomamos determinados pontos da análise e da discussão que realizamos em nosso trabalho de mestrado, tendo em vista os indícios de um “imaginário vazio” ou um “vazio de imaginário”.

Para esclarecer o que observamos, convém recuperar uma pergunta feita a alunos do Centro de Línguas que, na época, cursavam o terceiro semestre de espanhol, qual seja:

“Você se lembra do seu primeiro dia de aula de espanhol?”

As respostas foram várias, porém escolhemos apenas uma delas, porque acreditamos designar muito bem os efeitos que queríamos analisar:

“Era tudo novo pra mim, eu nunca tinha visto nem sombra de espanhol antes”.

Inicialmente, consideramos nesse enunciado os três componentes básicos que se destacam no mecanismo de deitização: pessoa, espaço, tempo (cf. BRANDÃO, 1991, p.451). E, nessa direção, consideramos os indicadores da *dêixis*, no sentido proposto por Benveniste (ibid.)<sup>14</sup>. Sob essa perspectiva, tomamos,

<sup>13</sup> Lembramos que o CEL atende alunos a partir da 6ª série do ensino fundamental e que o público é constituído, em sua maioria, por pré-adolescentes e adolescentes.

<sup>14</sup> Diz Benveniste,

São os indicadores da *dêixis* demonstrativos, advérbios, adjetivos, que organizam as relações espaciais e temporais em torno do “sujeito” tomado como ponto de referência: “isto, aqui, agora” e as suas numerosas correlações “isso, ontem, no ano passado, amanhã”, etc. Têm em comum o traço de se definirem somente com relação à instância de discurso na qual

primeiramente, os pronomes pessoais “mim” e “eu”. Os pronomes pessoais, como diz Brandão (ibid.), “constituem o primeiro ponto de ancoragem para a inscrição da subjetividade na linguagem”.

Notamos em “era tudo novo *pra mim*”; “*eu* nunca tinha visto...” que o sujeito ao enunciar “*pra mim*” e “*eu*” focaliza sua própria experiência de aprendizagem da língua espanhola. “Fala por ele”, traça seu perfil e seu enunciado entra em relações de sentido com a idéia de que “para os meus colegas a língua espanhola pode não ter sido uma novidade”. O enunciado nos permitiu inferir que o sujeito se posiciona de forma singular em relação à língua espanhola e também admite hipóteses que confirmam o que dissemos antes: a memória do espanhol não é homogênea, a “familiaridade” com essa língua não funciona da mesma forma em todos os sujeitos.

Consideramos, ainda, segundo Benveniste (ibid.), que em torno dos pronomes pessoais e a partir deles, a linguagem organiza os outros indicadores da *déixis*. No caso do enunciado “*eu nunca* tinha visto nem sombra de espanhol *antes*”, os advérbios “nunca” e “antes” produzem, a nosso ver, efeitos temporais e espaciais, em torno do sujeito tomado como ponto de referência; conferindo ao enunciado um tom assertivo, categórico. Determinam o distanciamento entre o sujeito e a língua espanhola. Também remetem àquilo que é novo, no caso, a língua espanhola e, nesse sentido, entendemos que os advérbios expressam, além da noção de tempo, também a de espaço, pois nas condições de produção da enunciação, desse sujeito do discurso, não havia sido possível estabelecer contato com essa língua. Esse ponto será retomado mais adiante.

Observamos que nosso enunciado se estrutura dividido por uma pausa: “Era tudo novo *pra mim*/ *eu* nunca tinha visto nem sombra de espanhol *antes*”. O fragmento antes da pausa “Era tudo novo *pra mim*” nos mostrou que temos planos de enunciação que envolvem o tempo anterior àquele “primeiro dia de aula de espanhol”, o tempo referido àquele dia e o tempo referido ao momento da enunciação. De nossa perspectiva, as marcas deixadas no enunciado, como a do verbo “era”, produzem *efeitos de comparação* entre esses dois momentos do passado. Tal comparação também se estabelece entre aquele primeiro dia de aula e o momento da enunciação, embora essa locução não esteja expressa no enunciado. Desse modo, o fragmento antes da pausa funciona, para nós, como indício de uma ruptura entre um antes e um depois. Como pudemos perceber, além de seu aspecto durativo (da idéia de continuidade), “era” funciona como uma marca de reconstituição, na memória, de um estado do passado que pode ser marcante e de um rompimento com esse estado, que perdura, para o sujeito, até o momento presente.

Prosseguindo a análise do fragmento, entendemos o pronome indefinido “tudo” como uma marca de indeterminação. Assim, “tudo” pode entrar em relações de sentido com o Centro de Línguas, com a língua espanhola, com o material e atividades didáticas, com o professor, com a sala de aula, com os colegas. Na seqüência, aparece o adjetivo “novo” e, segundo o dicionário Houaiss, entre as acepções possíveis para o termo temos:

- que se encontra no início de um ciclo, de um processo;
- que apareceu pela primeira vez, que não tinha sido pensado ou concretizado, que só recentemente ganhou concretude.

Refletindo sobre os sentidos do termo “novo”, que acabamos de apresentar, e também sobre os sentidos de “era” e de “tudo”, analisados neste texto, foi possível interpretar que o fragmento “era tudo novo” trazia inscrito na sua materialidade que naquele determinado período de tempo relativo ao passado, no espaço da escola pública – com os vários sentidos que isso implica – a relação do aluno com a língua espanhola estava em seu início, ou melhor, sua relação com a língua partia do novo.

Depois da pausa, o fragmento “*eu* nunca tinha visto nem sombra de espanhol *antes*” nos permitiu destacar, primeiramente, que “nunca tinha visto” remetia à memória discursiva sobre a língua espanhola. Para discutir essa questão partimos do fragmento “sombra de espanhol” e tomamos do dicionário Houaiss para o significante “sombra” uma derivação com sentido figurado:

- qualquer coisa que indique, mesmo remotamente, a existência ou possibilidade de (algo); indício, traço, sinal. Ex.: <sem s. de dúvida> <não há nem s. de reconciliação>

Entendendo “sombra” – nas condições de produção do enunciado – como “indícios” e/ou “traços” da língua espanhola, pudemos entender que as marcas lingüísticas do enunciado nos levaram a dizer que a negação de “ver a *sombra* do espanhol”, como expressa o enunciado, se sustenta até aquele primeiro dia de aula. Contudo, é importante considerar - de acordo com Payer (2006, p.175) que, no plano da enunciação, o sujeito, ao emitir um juízo de valor (em nosso caso a respeito de sua relação com a língua espanhola), ao formular ou dizer sobre o passado ou sobre os sentidos dessa língua no passado para ele, produz um *gesto de interpretação* que ressignifica os sentidos daquele primeiro dia de aula a partir da perspectiva temporal da

---

são produzidos, isto é, sob a dependência do *eu* que aí se enuncia. É fácil ver que o domínio da subjetividade se amplia ainda e deve chamar a si a expressão da temporalidade (apud BRANDÃO, 1991, p.451).

“atualidade”. Esse gesto remete ao próprio presente e, assim, esse sujeito vai formulando e reformulando sua relação com a língua espanhola. Ficou evidente, então, que a familiaridade com a língua espanhola não estava garantida para esse sujeito, no plano temporal anterior ao da enunciação e, com isso, confirmou-se que não se apresentavam para esse sujeito sentidos pré-construídos que pudessem dar sustento à projeção de um imaginário sobre a língua espanhola.

Pensamos, ainda, o enunciado a partir da “memória da língua” (PAYER, 2006). Sob esse aspecto, foi possível afirmar que o enunciado funciona como um espaço no qual a relação do sujeito com essa língua está “se desenrolando”; como indício de que conhecer uma língua estrangeira implica a construção/reconstrução de uma imagem sobre ela e, como já antecipamos, de uma relação com ela. Com isso, queríamos dizer que, no plano desse passado mais mediato, não havia sentidos pré-construídos com os quais a língua espanhola entrasse em filiação de memória para esse sujeito, à diferença do que acontece no presente da enunciação. Havia um vazio, uma falta, um buraco (PÊCHEUX, 1999) o que desatava aquilo que anteriormente denominamos “vazio de imaginário” ou “imaginário vazio”. Estávamos, de fato, diante de um processo pelo qual esse sujeito se filiava a uma memória, ou a certas redes de uma memória.

Diante da análise realizada, acreditamos que temos elementos para dizer que o silêncio de nossa cena, a *taciturnidade* de nossos alunos, a indeterminação que a esses sujeitos atribuímos tinham a ver com o referido buraco ou vazio de “memória da língua” espanhola, no plano do intradiscorso ou da enunciação.

A não-expressão de projeções imaginárias sobre a língua espanhola, na cena que disparou nosso trabalho, confirmou essa idéia e nos levou a pensar que esse fato pode ser resultado de um contexto sócio-histórico mais restrito, de uma série de condições de produção que não haviam possibilitado que se construísse aí alguma imagem da língua espanhola. A série de relações que tecemos pode explicar o estranhamento que a língua lhes provocou e o silêncio, particularmente o daquele momento, em que tentamos encorajá-los a falar de si e ninguém se prontificou.

Em razão do exposto, retomamos Orlandi (1992), e afirmamos que havia para nós – como docentes e pesquisadores – muito(s) sentido(s) naquele silêncio que teve lugar de modo expressivo na cena que fundou nossa reflexão. Por isso, não podemos deixar de considerar que aquela manifestação trazia a força dos vários silêncios que acontecem nas salas de aula da escola pública brasileira.

## Conclusão

Neste trabalho, procuramos relatar como chegamos a determinadas conclusões que passaram a ser entendidas como elementos desencadeadores de nossa reflexão: o conceito de *sujeito taciturno*, reinterpretado como *sujeito indeterminado*, os *sintomas* desse sujeito, que caracterizam alunos da escola pública brasileira, em situações específicas. Além disso, reafirmamos que a memória discursiva sobre a língua espanhola não é homogênea; com isso, certos pré-construídos não se apresentam como objetos discursivos em determinadas condições de produção: para nossos alunos, a língua espanhola não se apresentava como fácil e seu estudo não se apresentava como desnecessário. Assim, poderíamos falar de uma memória esburacada, nunca preenchida com consistência.

Por fim, a apresentação deste trabalho e, o diálogo com pesquisadores, em um importante evento nas áreas de Letras e Linguística foram determinantes para continuarmos nossas pesquisas relacionadas ao ensino de espanhol no Brasil, sobre aspectos concernentes à memória discursiva sobre essa língua e à construção de novos sentidos.

## Bibliografia

- BAJTÍN, M.M. *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI editores, S.A. de C.V. 2ª ed. 1985.
- BRANDÃO, H.H.N. A constituição da subjetividade no discurso da propaganda. In: DELTA., vol.7, nº 2, São Paulo. 1991.
- BURKE, P. *A arte da conversação*. (Trad. por Álvaro Luiz Hattner) São Paulo: Ed. Universidade Estadual Paulista. 1995.
- CAMBLONG, A. Palpitations cotidianas en el corazón del Mercosur. In Aquenó, Revista de Letras, nº 1, p.3-6. Posadas, Misiones (Argentina). 2003.
- \_\_\_\_\_. Ensayo: Habitar la frontera, un viaje perpetuo a lo paradójico. (Inédito). 2004.
- CELADA, M.T. O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira. Tese de doutorado. Campinas: Unicamp/IEL/DL. 2002.

- \_\_\_\_\_. Quais as razões do espanhol como língua estrangeira para o brasileiro? (Texto apresentado no 16º Congresso de Leitura do Brasil (COLE) na Unicamp, Campinas). 2007.
- \_\_\_\_\_. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: *Identidade & Discurso: (des)construindo subjetividades* / Maria José Coracini (org). Campinas: Editora da Unicamp. 2003.
- HAROCHE, C. *Fazer dizer, querer dizer*. (Trad. por Eni Pulcinelli Orlandi) São Paulo: Ed. Hucitec. 1992.
- LAPLANE, A.F. *Interação e silêncio na sala de aula*. Ijuí, Editora Unijuí. 2000.
- ORLANDI, E. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Ed. Unicamp. 1992.
- \_\_\_\_\_. *A linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso*. São Paulo: Brasiliense. 1996.
- \_\_\_\_\_. *Análise do discurso. Princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes. 2000.
- PAYER, M.O. *Educação Popular e Linguagem: reprodução, confrontos e deslocamentos de sentidos*. Campinas: Ed. Unicamp. 1995.
- \_\_\_\_\_. *Memória da língua: imigração e nacionalidade*. São Paulo. Escuta. 2006.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso. Uma Crítica à Afirmação do Óbvio*. (Trad. por Eni P. Orlandi, Lourenço Ch. Jurado Filho, Manoel L. Gonçalves Corrêa e Silvana Serrani.) Campinas: Editora da Unicamp. (Original em francês: Les vérités de la Palice. 1975). 1988.
- \_\_\_\_\_. *Papel da Memória*. In: ACHARD, Pierre [et al]. (Trad. por José H. Nunes). Campinas: Pontes. 1999.
- 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.