

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**O SUJEITO ENTRELÍNGUAS: UM CASO DE
FUNCIONAMENTO SEMÂNTICO-SINTÁTICO EM
PRODUÇÕES ESCRITAS DE ESTUDANTES
HISPANOFALANTES DE PLE**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Grazielle da Silva dos Santos

**Santa Maria, RS, Brasil
2015**

**O SUJEITO ENTRELÍNGUAS: UM CASO DE
FUNCIONAMENTO SEMÂNTICO-SINTÁTICO EM
PRODUÇÕES ESCRITAS DE ESTUDANTES
HISPANOFALANTES DE PLE**

Grazielle da Silva dos Santos

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a Dr. Eliana Rosa Sturza

**Santa Maria, RS, Brasil
2015**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

da Silva dos Santos, Grazielle

O SUJEITO ENTRELÍNGUAS: UM CASO DE FUNCIONAMENTO SEMÂNTICO-SINTÁTICO EM PRODUÇÕES ESCRITAS DE ESTUDANTES HISPANOFALANTES DE PLÉ / Grazielle da Silva dos Santos.- 2015.

103 p.; 30cm

Orientadora: Eliana Rosa Sturza

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, RS, 2015

1. Letras 2. Linguística 3. Estudo Enunciativo 4. Espanhol 5. Português Brasileiro I. Rosa Sturza, Eliana II. Título.

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Artes e Letras
Programa de Pós-graduação em Letras**

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado**

**O SUJEITO ENTRELÍNGUAS: UM CASO DE FUNCIONAMENTO
SEMÂNTICO-SINTÁTICO EM PRODUÇÕES ESCRITAS DE
ESTUDANTES HISPANOFALANTES DE PLE**

elaborada por
Grazielle da Silva dos Santos

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Letras

COMISSÃO EXAMINADORA:

Eliana Rosa Sturza, Dr.
(Presidente/Orientadora)

Neide Maia González, Dr. (USP)

Taís da Silva Martins, Dr. (UFSM)

Santa Maria, 6 de fevereiro de 2015.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal de Santa Maria

O SUJEITO ENTRELÍNGUAS: UM CASO DE FUNCIONAMENTO SEMÂNTICO-SINTÁTICO EM PRODUÇÕES ESCRITAS DE ESTUDANTES HISPANOFALANTES DE PLE

AUTORA: GRAZIELLE DA SILVA DOS SANTOS

ORIENTADORA: ELIANA ROSA STURZA

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 6 de fevereiro de 2015.

De acordo com os pressupostos teóricos da Semântica do Acontecimento (GUIMARÃES, 2005), o presente estudo objetiva analisar o funcionamento enunciativo no plano da organização dos enunciados produzidos por alunos intercambistas dos cursos de Português para Estrangeiros oferecidos pelo Entrelínguas, buscando analisar os efeitos de sentido produzidos pelos arranjos sintáticos provenientes das produções escritas desses aprendizes. Em específico, objetivamos analisar os efeitos de construções pouco recorrentes, do ponto de vista do falante de Português Brasileiro (PB), relativas à inclusão do sujeito na coletividade, na constituição dos sentidos das línguas – Espanhol e Português Brasileiro -, lançando um olhar voltado ao funcionamento semântico-sintático dos recortes enunciativos. Para tanto, primeiramente, selecionamos dez (10) produções de dez (10) alunos, recortando os enunciados que revelam a inclusão do sujeito na coletividade. Posteriormente, dividimos os enunciados em dois grupos que representam duas organizações sintáticas distintas. E, por último, construímos um quadro comparativo em relação aos aspectos sintáticos das duas línguas – Espanhol e Português Brasileiro –, referentes: à aparente discordância entre a 3ª pessoa do plural e a 1ª pessoa do plural e ao uso da 1ª pessoa do plural em lugar da 1ª pessoa do singular, para, então, proceder às análises: descritiva (plano do dizer) e enunciativa (plano do dito). Na análise descritiva, realizamos testes de aceitabilidade (GUIMARÃES, 2002a), considerando a norma do PB. Já, na análise enunciativa, realizamos nosso estudo a partir de duas cenas enunciativas que revelam modos distintos de inclusão do sujeito na coletividade, mobilizando, assim, as categorias de locutor e enunciador, difundidas por Guimarães (2005). Os resultados mostraram que, no plano das formas das línguas, tais formulações podem ser consideradas “erros” por parte do sujeito aprendiz, tendo em vista que a análise descritiva mostra que os arranjos sintáticos são, no mínimo, pouco recorrentes no Português Brasileiro. Já, no plano enunciativo, percebe-se o sujeito sendo significado por essa divisão entre as línguas. Esta divisão constitui o lugar de resistência na língua. E este lugar de resistência é o que vai marcar o posicionamento político desse sujeito na linguagem, pois ele se marca na língua pela forma (nós) e pela maneira como organiza sua enunciação (sintaxe). Com isso, pudemos evidenciar que a organização interna dos enunciados se constitui como uma marca na língua que, por sua vez, vai revelar a subjetividade e produzir sentidos.

Palavras-chave: Interface Espanhol-Português Brasileiro; Produções escritas dos alunos de PLE; Funcionamento semântico-sintático; Inclusão do sujeito na coletividade; Locutor e Enunciador.

ABSTRACT

Master Thesis
Post-Graduation Program in Languages
Federal University of Santa Maria

THE SUBJECT BETWEEN LANGUES: A CASE OF SEMANTIC-SYNTACTICAL FUNCTION IN WRITTEN PRODUCTIONS OF SPANISH-SPEAKING STUDENTS OF PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE

AUTHOR: GRAZIELLE DA SILVA DOS SANTOS

ADVISER: ELIANA ROSA STURZA

Date and place of defense: Santa Maria, February 6, 2015.

In accordance with the theoretical assumptions of the *Semantics of the Event* (Guimarães, 2005), this study aims to analyze the enunciative operation in the organizational plan of utterances produced by exchange students of Portuguese courses for Foreigners offered by Entrelínguas, searching for the effects of meaning produced by syntactic arrangements from the written production of these learners. Specifically, we aimed to analyze the effects of some less frequent constructions, from the point of view of Brazilian Portuguese speaker, for the inclusion of the subject in collectivity, in the constitution of the senses of langue - Spanish and Brazilian Portuguese -, releasing a look at the semantic-syntactical function of enunciative cuttings. To do so, first, we selected ten (10) productions of ten (10) students, cutting the utterances that reveal the inclusion of the subject in the collectivity. Subsequently, we divided the utterances into two groups that represent two distinct syntactic organizations. And finally, we have built a comparative table in relation to syntactic aspects of both languages - Spanish and Brazilian Portuguese - referring: to the apparent discrepancy between the third person plural and the first person plural and the use of first person plural in the place of first person singular, in order to proceed the analysis: descriptive (the plan of saying) and enunciative (the plan of *said*). In the descriptive analysis, we performed acceptance tests (Guimarães, 2002a) - considering the standard of Brazilian Portuguese. In the enunciative analysis, we conducted our study from two enunciative scenes that reveal different ways of including the subject in collectivity, mobilizing the categories of *locutor* and enunciator diffused by Guimarães (2005). The results showed that, in terms of forms of langue, such formulations may be considered "mistakes" by the learner, given that the descriptive analysis shows that the syntactic arrangements are at least less frequent in Brazilian Portuguese. In the enunciative plan one can see the subject being signified by that division between langue. This division is the place of resistance in the langue. This place of resistance is what will mark the political position of this subject in the langue as it is marked in the langue by the form (we) and the way it organizes its enunciation (syntax). With it we could demonstrate that the internal organization of utterances is constituted as a mark in the langue that, in turn, will reveal the subjectivity and produce senses.

Keywords: Spanish-Brazilian Portuguese Interface; Written production of students of Portuguese as a Foreign Language; Semantic-syntactical function; Inclusion of the subject in collectivity; *Locutor* and Enunciator.

DEDICATÓRIA

À Profª Eliana, com muito carinho, pelo resgate de minha alma acadêmica e por ter acreditado em mim, sempre incentivando meu crescimento...

E à minha mãe, com todo meu amor, que esteve sempre comigo, compartilhando todas as angústias e alegrias deste processo.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Relação entre a capacidade de examinandos e aplicadores da parte oral por posto.....	24
Figura 2 – Capa do site oficial do Exame de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros CELPE-Bras.....	26
Figura 3 – Capa do site oficial do Certificado de Español Lengua y Uso – CELU...	27
Figura 4 – Capa do site oficial da Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM).....	31

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Composições enunciativas da Cena Enunciativa 1 separadas por segmentos	85
Quadro 2 – Composições enunciativas da Cena Enunciativa 2 separadas por segmentos	89

LISTA DE SIGLAS

AUGM: Associação das Universidades do Grupo Montevideú
BRAMEX: Programa de Intercâmbio de Estudantes Brasil-México
CELPE-Bras: Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CELU: Certificado de Español Lengua y Uso
HIL: História das Ideias Linguísticas
IES: Instituição de Ensino Superior
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PB: Português Brasileiro
PELSE: Português y Español Lenguas Segundas y Extranjeras
PFE: Português para Falantes de Espanhol
PLE: Português Língua Estrangeira
LA: Linguística Aplicada
LE: Língua Estrangeira
LP: Língua Portuguesa
SE: sequência enunciativa
UFBA: Universidade Federal da Bahia
UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas

LISTA DE ABREVIATURAS

pl.: plural

pess.: pessoa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 PANORAMA DO PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL	17
1.1 O estado da arte dos estudos do PLE no Brasil.....	17
1.2 O Português Língua Estrangeira na UFSM	25
1.3 O funcionamento semântico-sintático e a aquisição do PLE na escrita	33
2 DA SUBJETIVIDADE À CONSTITUIÇÃO DO ESPAÇO DE ENUNCIÇÃO FRONTEIRIÇO.....	38
2.1 A constituição da subjetividade na linguagem.....	38
2.2 O funcionamento linguístico e as figuras da enunciação	43
2.3 Relação língua-sujeito: a constituição do espaço de enunciação	46
2.4 Espaço de Enunciação Fronteiriço: a distribuição das línguas.....	49
2.5 Espaço de Enunciação: movimentos na interculturalidade	51
3 O FUNCIONAMENTO SEMÂNTICO-SINTÁTICO NAS PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS DE PLE	55
3.1 A enunciação e a constituição dos sentidos das línguas	55
3.2 Os cursos de PLE e a configuração da pesquisa.....	57
3.2.1 Condições sócio-históricas dos estudantes hispanofalantes de PLE	59
3.3 As produções escritas dos estudantes de PLE e as questões sintáticas....	61
3.3.1 Apresentação e descrição do recorte do corpus: as relações semântico-sintáticas	62
3.4 As figuras da enunciação no funcionamento enunciativo	67
4 A SINTAXE NA CONSTITUIÇÃO DOS SENTIDOS DAS LÍNGUAS	69
4.1 Descrição das línguas: relações de concordância em pessoa	69
4.2 A construção do caminho analítico: do observável ao interpretativo.....	74
4.2.1 Plano do dizer: o lugar do observável	76
4.2.2 Plano do dito: o lugar do interpretativo	83
CONCLUSÃO	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus e a Nossa Senhora de Fátima, pela infinita força, coragem e conforto recebidos.

À minha família, pela paciência, compreensão e apoio.

À Prof^a Eliana Sturza, minha orientadora, pela acolhida, confiança depositada e pela paciência na condução deste trabalho.

Aos colegas do Entrelínguas, especialmente à Chai e à Lu, pelas escutas, conselhos e risadas nos momentos que mais precisei.

Aos meus amigos, que direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho; em especial, às minhas queridas amigas Inajara (Ina) e Luana (Lu), pela amizade, carinho, força e compreensão.

E, de um modo muito especial, agradeço à minha mãe, pelo amor, carinho e colaboração inestimáveis, além de estar comigo em todas as horas, me dando muita força e tornando mais leve este processo. Amor para além da vida!

Muito obrigada!

[Os espaços de enunciação são] espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante. São espaços 'habitados' por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer [...]
(GUIMARÃES, 2005, p. 18)

INTRODUÇÃO

A realização deste trabalho é fruto de minha estrada acadêmica. O que hoje eu exerço é diferente de tudo o que eu já havia realizado em minha vida. Sou formada em Licenciatura em Letras-Espanhol (UFSM) e, desde 2010, curso Licenciatura em Letras-Português pela UFSM. Eu acreditava que, quando terminasse o curso de Letras-Espanhol, trabalharia como professora de Língua Espanhola. Mas, não foi o que aconteceu durante um (1) ano. Então, resolvi ampliar minha formação, reingressando no curso de Letras-Português da UFSM, o que me trouxe um pouco mais de esperança profissional. Em 2011, essa esperança se tornou realidade. Depois de realizar alguns trabalhos de tradução, de dar aulas particulares e de várias tentativas em concursos para docência, consegui passar em um processo seletivo, como professora temporária de Língua Espanhola, no município de Restinga Seca – RS. Fiquei muito feliz, pois, finalmente, eu teria a oportunidade de exercer minha profissão na escola pública, espaço no qual eu sempre tanto desejei trabalhar e tinha certeza que era o meu lugar. Porém, ao fim de meu contrato, descobri que eu não tinha o perfil para atuar nesse âmbito. Isto me frustrou, pois pensava: “estudei e me preparei durante tantos anos para descobrir que não tenho vocação para ser professora...”.

Concomitante aos meus estudos no curso de Letras-Português, ainda realizei outros trabalhos na minha área, buscando encontrar-me em outros âmbitos. Atuei como tutora e como professora, por quase quatro (4) anos nos cursos EAD da UFSM – pela REGESD e pela UAB – e ministrei aulas de Espanhol para um grupo de servidores da UFSM. Foi quando percebi que tinha vocação para ser professora, pois recebia um retorno positivo dos meus alunos. E essas novas experiências começaram, então, a me impulsionar novamente. Mas, eu queria mais. Desejava fazer Mestrado na área que eu sempre me identifiquei: Linguística. Foi então que comecei a me preocupar com a preparação para a realização desse sonho. Porém, esbarrei no que, para mim, era um problema: como construir um projeto sem leituras suficientes naquela área? Senti que eu precisava trabalhar em algum projeto a fim de que eu tivesse subsídios para me preparar para a seleção do Mestrado. Foi quando procurei a Prof^a Eliana Sturza, quem prontamente me acolheu. Então,

comecei a trabalhar no Projeto Entrelínguas, no Fronteiras Integradas – projeto que objetiva desenvolver atividades de ensino de línguas e de interculturalidade por meio do intercâmbio, sendo este em suporte virtual com vistas também a promovê-lo em vivências presenciais entre os grupos envolvidos. Atuei por quase um (1) ano nesse projeto. Durante esse período, produzi e apresentei muitos trabalhos e, além disso, comecei a monitorar as aulas de Português Língua Estrangeira (PLE), experiência que me rendeu a proposta de pesquisa que hoje desenvolvo no Mestrado.

A proposta de trabalhar com a Língua Portuguesa (LP), na modalidade estrangeira, deslocou-me de minha zona de conforto, pois não conseguia imaginar a possibilidade de trabalhar com o Português a partir desse novo olhar. Custei a aceitar o desafio, mas avaliei a proposta como uma espécie de estágio que não existe nos cursos de Letras da UFSM. Desde então, venho encarando cada aula como uma nova e rica experiência, obrigando-me a buscar e a estudar mais e mais. De fato, acabou sendo um observatório, tanto para o Português como para o Espanhol, pois, de lá pra cá, estou tendo uma oportunidade única de observar o funcionamento de minha língua a partir do olhar do estrangeiro e de conciliar conhecimentos acadêmicos acerca do Espanhol, conhecimentos empíricos – por meio do contato com falantes desta língua – e conhecimentos de várias ordens a partir do estudo entre-línguas.

De acordo com as experiências de ensino-aprendizagem nos cursos de PLE do Entrelínguas, ao longo desse tempo, muitos fenômenos linguísticos, na interface das línguas, me chamaram a atenção. E, neste sentido, percebi que pesquisas voltadas às produções dos alunos – escritas e orais – poderiam potencializar o processo de ensino-aprendizagem.

Por esta razão, o presente estudo objetiva analisar o funcionamento enunciativo no plano da organização dos enunciados produzidos pelos alunos intercambistas dos cursos de Português para Estrangeiros oferecidos pelo Entrelínguas¹, buscando analisar os efeitos de sentido produzidos pelos arranjos sintáticos provenientes das produções escritas desses aprendizes. Em específico, objetivamos analisar os efeitos de construções pouco recorrentes², do ponto de vista

¹ O Entrelínguas é um centro de pesquisa, ensino e extensão que desenvolve atividades referentes à Língua Portuguesa e à Língua Espanhola, bem como à interface dessas línguas. Mais informações, na seção 1.2 do presente estudo.

² Consideramos pertinente a ponderação, pois não temos como alcançar a dimensão da frequência desse arranjo sintático em todo o território brasileiro.

do falante de Português Brasileiro (PB)³, relativas à inclusão do sujeito na coletividade, na constituição dos sentidos das línguas – Espanhol e Português Brasileiro⁴ -, lançando um olhar voltado ao funcionamento semântico-sintático dos recortes enunciativos.

Desse modo, nos colocamos em um posicionamento teórico consonante ao da Semântica do Acontecimento, desenvolvida por Guimarães (2005). Segundo este autor,

Colocar-se na posição do semanticista é inscrever-se num domínio de saber que inclui no seu objeto a consideração de que a linguagem fala de algo. Por outro lado, não há como pensar uma semântica linguística sem levar em conta que o que se diz é incontornavelmente construído na linguagem. É no espaço conformado por estas duas necessidades que procurei configurar o que é para mim uma semântica do acontecimento. Ou seja, uma semântica que considera que a análise do sentido da linguagem deve localizar-se no estudo da enunciação, do acontecimento do dizer. (GUIMARÃES, 2005, p.7)

Ou seja, para Guimarães (2005), considerar a enunciação um acontecimento é tomar a enunciação em sua temporalidade⁵. Em outras palavras, cada enunciação é singular, pois por mais que o mesmo enunciado seja fielmente repetido em diferentes momentos, cada acontecimento, ao temporalizar, abrirá novas possibilidades de interpretação. Assim,

Considerando a própria operação de análise, tomar o ponto de vista de uma semântica linguística é tomar como lugar de observação do sentido⁶ o enunciado⁷. Deste modo, saber o que significa uma forma é dizer como seu funcionamento é parte da constituição do sentido do enunciado. Mas para mim, considerar o processo no qual uma forma constitui o sentido de um enunciado é considerar em que medida esta forma funciona num enunciado, enquanto enunciado de um texto. Ou seja, não há como considerar que uma forma funciona em um enunciado, sem considerar que ela funciona num texto, e em que medida ela é constitutiva do sentido do texto. (GUIMARÃES, 2005, p.7)

³ Aqui cabe esclarecer que, quando mencionamos “falante do Português Brasileiro”, estamos referindo-nos à autora do presente estudo enquanto tutora dos cursos de Português Língua Estrangeira no *Entrelínguas*. Sendo assim, o estranhamento em relação aos enunciados que analisaremos surge desde este lugar, que é da ordem de uma outra língua, que não é nem a língua do sujeito-intercambista e nem uma língua de entremeio, ou seja, é o Português Brasileiro.

⁴ Por uma questão organizacional/funcional do presente estudo, optamos por usar os nomes oficiais das línguas, embora, no decorrer da pesquisa, essa aparente divisão vá dissolvendo seu motivo de ser em função de nosso posicionamento teórico.

⁵ O conceito de “temporalidade” é mais bem explicado no capítulo 2, seção 2.2.

⁶ Este conceito será mais bem explorado na seção 2.3, do segundo capítulo.

⁷ As concepções de “enunciado” e “texto” estão detalhadas no capítulo 2, seção 2.3.

Nesse sentido, tal entendimento sobre o que é o enunciado nos permite tomar essa unidade como observável, na medida em que o recorte⁸ enunciativo é o “resultado da análise semântica” (GUIMARÃES, 2002a, p.14), ou seja, o que pode ser considerado uma unidade de significação.

Além de o presente trabalho ter resultado de questionamentos da própria rotina docente da autora, na busca por compreensão de várias outras questões relacionadas aos arranjos sintáticos – que ultrapassam a referida questão de pesquisa –, percebemos que são escassas as investigações que as tratem sob o viés dos estudos enunciativos. Refletir sobre a produção de sentidos na interface das línguas também é pensar o processo de ensino-aprendizagem. É ir além da compreensão da aquisição formal de uma língua estrangeira. É conceber o aprendiz como sujeito no seu próprio fazer do apreender, pois não há como desconsiderar sua constituição histórica, social e cultural.

Com isso, esperamos que, além de auxiliar outros docentes e, até mesmo, demais interessados nas questões aqui abordadas, este trabalho motive muitos outros estudos nessa mesma direção.

No primeiro capítulo, apresentamos um panorama acerca do Português Língua Estrangeira, partindo de variados eixos analíticos: instrumentos linguísticos, disciplinarização e institucionalização. O capítulo finaliza com uma reflexão acerca da relação da nossa questão de pesquisa com a aquisição do PLE na escrita.

O segundo capítulo abarca a orientação teórica do presente estudo, a qual nos coloca em consonância com Guimarães (2005), em “Semântica do Acontecimento”. Partimos dos pressupostos teóricos de Benveniste, passando pelas noções de subjetividade e enunciação. Em seguida, apresentamos o conceito de enunciação reelaborado por Guimarães, para chegarmos à definição do que este linguista denomina espaço de enunciação. A continuação, a explicitação do que é o espaço de enunciação fronteiro, difundido por Sturza, vem a contribuir de forma determinante no procedimento analítico dos recortes privilegiados neste trabalho. E, fechando o segundo capítulo, o tratamento de questões como intercompreensão das línguas e interculturalidade se tornam fundamentais ao estudo na medida em que uma análise enunciativa deve, necessariamente, considerar a historicidade do sujeito, bem como as condições sócio-históricas da enunciação.

⁸ Este conceito será mais bem explorado no capítulo 3, seção 3.3.

No terceiro capítulo, apresentamos a construção da metodologia que norteará o processo analítico. Na primeira seção, expomos nossa questão de pesquisa, buscando mostrar como o olhar sobre a sintaxe nos diz sobre o funcionamento enunciativo na interface das línguas. Na segunda seção, apresentamos a contextualização da pesquisa, informando sobre os sujeitos, a configuração do espaço do estudo, bem como sobre as motivações para a presente pesquisa. Em um terceiro momento, apresentamos a descrição do nosso corpus de pesquisa. E, por último, damos a conhecer as categorias com as quais operaremos nossa análise: locutor e enunciador.

O quarto capítulo é dedicado à análise, a qual se dará em dois movimentos:

- a) Descritivo (“plano observacional” (GUIMARÃES, 2002a) = sintaxe)
- b) Interpretativo (plano enunciativo)

O movimento descritivo compreende a descrição das línguas e a manipulação das formas de acordo com suas respectivas normas. Consideramos relevante essa etapa analítica na medida em que ela nos permite mostrar o limite do aceitável, mas não do possível (GUIMARÃES, 2002a).

Já, o movimento interpretativo compreende a formulação de hipóteses semânticas acerca dos recortes enunciativos, buscando analisar como se constituem os sentidos nos enunciados que serão analisados.

O estudo mostra que o sujeito é significado pela divisão entre as línguas. Esta divisão constitui o lugar de resistência na língua. E este lugar de resistência é o que vai marcar o posicionamento político desse sujeito na linguagem, pois ele se marca na língua pela forma (nós) e pela maneira como organiza sua enunciação (sintaxe). Com isso, pudemos evidenciar que a organização interna dos enunciados se constitui como uma marca na língua que, por sua vez, vai revelar a subjetividade e produzir sentidos.

1 PANORAMA DO PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL

Neste capítulo, serão tratados aspectos que configuram o pano de fundo do presente estudo. Primeiramente, apresentamos um breve panorama histórico do Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil, contextualizando, desta forma, o estado da arte dos estudos do PLE no país.

Em um segundo momento, tratamos da situação do PLE no espaço institucional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Nesta seção, o Projeto Entrelínguas fica evidenciado como o principal lugar do Português Língua Estrangeira na instituição, atribuindo à UFSM, dessa forma, o papel de promotora do PLE e atuante, de modo indireto, no processo de internacionalização do Português, na medida em que atende aos estudantes estrangeiros.

E, encerrando o capítulo, apresentamos considerações a respeito da questão de pesquisa e sua relação com a aquisição do PLE, especialmente no que se refere à produção escrita. Algumas projeções já são apontadas no intuito de, em decorrência da análise, serem ou não confirmadas ao final do estudo.

1.1 O estado da arte dos estudos do PLE no Brasil

No Brasil, os estudos sobre o PLE vêm sendo desenvolvidos, notadamente, a partir de duas principais perspectivas: da História das Ideias Linguísticas (HIL) e da Linguística Aplicada (LA). Na HIL⁹, destacam-se os trabalhos de Zoppi-Fontana e Diniz, que tratam, especialmente, da gramatização do Português Brasileiro. Já, na LA, Almeida Filho figura como um dos principais estudiosos acerca do ensino de Português Língua Estrangeira no Brasil. Sendo assim, para efeitos de

⁹ Enquanto campo do conhecimento, a HIL é consolidada, no Brasil, a partir da criação do Programa de História das Ideias Linguísticas, que se formou a partir de conhecimento produzido em projetos desenvolvidos na década de 1980, na UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas). Para mais informações sobre este Programa, acessar <http://www.unicamp.br/iel/hil/historico.html>.

contextualização e de diálogo com outras perspectivas, apresentamos, a continuação, o estado da arte dos estudos do PLE no Brasil.

De acordo com Almeida Filho (2008), no Brasil, o primeiro livro didático voltado para o ensino de Português Língua Estrangeira foi produzido no Rio Grande do Sul em 1956, porém as seguintes décadas, de 60 e 70, não revelam iniciativas do Brasil quanto ao ensino de PLE e sim de outros países. Estas décadas são marcadas por ações desenvolvidas em Universidades dos Estados Unidos que promoviam o ensino do Português e a produção de manuais na língua. Somente no final da década de 70 é que será publicada, no Brasil, uma nova série de importantes obras voltadas para o ensino de Português Língua Estrangeira. Contudo, é somente a partir dos anos 80 que, de fato, este contexto irá mudar¹⁰:

A partir da década 80, o número de materiais publicados no Brasil passa a aumentar gradativamente. Dentre os livros que apareceram nessa década, estão “Falando, lendo, escrevendo português: um curso para estrangeiros”, “Tudo bem – Português para a nova geração”, “Avenida Brasil: curso básico de português para estrangeiros” e “Fala Brasil”, todos publicados por editoras brasileiras. É, porém, a partir da década de 90, que o número de livros didáticos de PLE publicados aumenta substancialmente. Diversificam-se então os públicos-alvos dos livros, aparecendo materiais para hispanofalantes [...], adolescentes [...], funcionários de empresas [...] e candidatos ao exame Celpe-Bras. Os níveis de proficiência contemplados pelos livros também se diversificam, passando a haver uma maior quantidade de livros para alunos de nível básico, intermediário e avançado. (DINIZ, 2007, p.5-6, grifos do autor)

Como se pode observar, a década de 80 e 90 serão as mais marcantes em relação a iniciativas voltadas para o ensino de PLE no Brasil. Nos anos 80, ocorre uma considerável expansão na oferta de livros didáticos e, aliado a isto, nos anos 90, se desenvolve uma nova consciência profissional quanto ao ensino de Português Língua Estrangeira; crescem os estudos teóricos a respeito do assunto e os cursos de Letras começam a ofertar disciplinas direcionadas ao ensino de PLE.

Segundo Zoppi-Fontana (2008), nesta época, o ensino de Português Língua Estrangeira no Brasil começa, finalmente, a ganhar espaço. Percebe-se, nos anos 90, um maior incentivo à formação de profissionais na área e o aumento de projetos, trabalhos e pesquisas sobre o assunto. É nesta época, inclusive, que é criada a Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira, a SIPLE, e que o Ministério da Educação do Brasil (MEC) desenvolve e outorga o CELPE-BRAS (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), um

¹⁰ Um levantamento mais completo sobre os livros didáticos de Português Língua Estrangeira pode ser conferido em Diniz (2007).

instrumento linguístico (DINIZ, 2007) que irá colaborar não só com a criação de uma identidade do povo brasileiro a partir do que se entende por brasilidade, como também legitimará a língua nacional¹¹.

Tudo isso se deve, de acordo com a mesma autora, à criação de novos espaços para a circulação da língua nacional através do MERCOSUL (a partir de 1991 com a assinatura do Tratado de Assunção) e da maior visibilidade e participação do Brasil no cenário político-econômico mundial. Com estes novos acontecimentos, fica evidente, então, a necessidade do desenvolvimento de um saber metalinguístico e de instrumentos linguísticos¹² em língua portuguesa que fossem devidamente legitimados. Com isso, é a partir dos anos 90 que se verifica um processo mais intenso de gramatização do português brasileiro (PB) como língua estrangeira (LE).

Nesse contexto, a criação do CELPE-Bras (em 1990) foi uma das mais importantes ações políticas que impulsionou e segue impulsionando o ensino do PLE no Brasil. Em relação à necessidade de criação do CELPE-Bras, Machado afirma que

As últimas décadas do século XX foram movimentadas pelo desenvolvimento de intercâmbios econômicos, científicos culturais entre o Brasil e os mais diferentes países O que impôs ao Brasil a criação de meios legais para incentivar, estruturar e legitimar tais acordos. Isso, devido à língua portuguesa ocupar um lugar fundamental nas relações com falantes dos mais diversos países, mas, sobretudo, para responder à necessidade de validação de cursos e formações realizadas no Brasil. De modo que, como parâmetro para a comprovação do domínio do português do Brasil, o Estado brasileiro elabora o CELPE-Bras. (MACHADO, 2011, p. 71-72)

Dessa forma, percebe-se que ao longo destes anos, o ensino de PLE, como área de conhecimento, vem se desenvolvendo gradativamente, porém, em grande

¹¹ Para saber mais sobre o Exame Celpe-Bras e as questões de brasilidade e construção da identidade brasileira, ver Machado (2011).

¹² A respeito do conceito de *instrumento linguístico*, Auroux considera que “a gramática não é uma simples descrição da linguagem natural, é preciso concebê-la também como um instrumento linguístico: do mesmo modo que um martelo prolonga o gesto da mão, transformando-o, uma gramática prolonga a fala natural e dá acesso a um corpo de regras e de formas que não figuram junto na competência de um mesmo locutor. Isso é ainda mais verdadeiro acerca dos dicionários: qualquer que seja minha competência linguística, não domino certamente a grande quantidade de palavras que figuram nos grandes dicionários monolíngües que serão produzidos a partir do Renascimento” (AUROUX, 1992, p. 69). Ampliando tal conceito, Diniz considera “diferentes instâncias de gramatização, o que inclui não apenas a gramática e dicionário, mas também vocabulários, currículos, programas de ensino, exames de língua, acordos ortográficos, nomenclaturas oficiais, textos didáticos, entre outros” (DINIZ, 2007, p. 3), pois constituem um saber metalinguístico e resultam na construção de espaços imaginários de identificação, tendo, assim, efeitos sobre a configuração das formas das sociedades. (ORLANDI, 2001, *apud* DINIZ, 2007)

parte, através de ações promovidas pelas instituições de ensino. Almeida Filho (2008) defende que este ensino necessitaria, hoje, de maior incentivo a partir de políticas governamentais em favor do fortalecimento do ensino e da oferta de Português Língua Estrangeira. Quanto a isso, o autor afirma que:

Dada a sua condição de país pós-colonial economicamente emergente, a responsabilidade brasileira pela língua e seu ensino numa circulação global tem demorado a se converter em políticas deliberadas e concertadas, entre elas a do ensino do Português como língua segunda e/ou estrangeira [...] (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 13)

Aqui, cabe um pequeno parênteses para se entender como uma área do conhecimento disciplinariza-se. Para isso, recorreremos ao conceito de *disciplina* que Chervel (1990), um dos mais importantes historiadores da educação nos últimos tempos, desenvolve em seu texto “História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”. O autor percorre as várias acepções para o termo, que vão aparecendo ao longo dos séculos, para chegar à definição mais recente:

Logo após a I Guerra Mundial, enfim, o termo "disciplina" vai perder a força que o caracterizava até então. Toma-se uma pura e simples rubrica que classifica as matérias de ensino, fora de qualquer referência às exigências da formação do espírito. Basta dizer o quanto é recente o termo que utilizamos atualmente: no máximo uns sessenta anos. Mas, ainda que esteja enfraquecido na linguagem atual, ele não deixou de se conservar e trazer à língua um valor específico ao qual, nós, queiramos ou não, fazemos inevitavelmente apelo quando o empregamos. Com ele, os conteúdos de ensino são concebidos como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer à sua própria história. Além do mais, não tendo sido rompido o contato com o verbo *disciplinar*, o valor forte do termo está sempre disponível. Uma "disciplina", é igualmente, para nós, em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte". (CHERVEL, 1990, p. 180, grifos do autor)

Ou seja, para esse autor, o conceito de *disciplina*, embora, por vezes, possa estar fortemente ligado ao verbo “disciplinar”, está diretamente vinculado a uma concepção inovadora da escola como autônoma na produção do conhecimento escolar, abolindo, dessa forma, o “mito” da transposição didática dos conhecimentos científicos aos conhecimentos escolares. Neste sentido, é possível pensar em qualquer instituição de ensino como produtora de conhecimento.

Nessa direção, Scaramucci corrobora a constatação de Almeida Filho (2008), de que as principais ações partem de instituições de ensino, com informações importantes sobre os primeiros movimentos de disciplinarização do PLE no Brasil:

A Unicamp foi pioneira na área de PLE e também de PFE¹³ no Brasil. Pelas informações que temos de pessoas que iniciaram o PLE na Universidade, especialmente as professoras Ângela Kleiman, à época, coordenadora do Centro de Linguística Aplicada (CLA), hoje extinto, e também Linda El-Dash, uma das primeiras responsáveis pela elaboração de materiais didáticos para estrangeiros. A área surgiu praticamente junto com a Unicamp, em 1966. O seu fundador e primeiro reitor Professor Zeferino Vaz tinha uma proposta inovadora e acreditava que uma boa universidade deveria ser construída com “cérebros, cérebros e cérebros”, usando suas próprias palavras. A busca de recursos humanos qualificados e docentes experientes que aceitassem o desafio de formar uma instituição que pudesse constituir um núcleo de conhecimentos e tecnologia para a região metropolitana de Campinas não se limitou ao Brasil, mas estendeu-se ao exterior. Muitos professores estrangeiros foram contratados com a condição de que, no segundo ano de sua permanência no Brasil, já pudessem oferecer disciplinas em português. Foi nessa época, então, que o CLA ofereceu um dos primeiros cursos de português para estrangeiros de que se tem notícia, em que os materiais foram elaborados pelos próprios professores. (SCARAMUCCI, 2013, p. 2-3)

Segundo a mesma autora, algumas das universidades que oferecem o PLE como disciplina são:

Unicamp, Pontifícia Universidade Católica-São Paulo (PUC-SP), Pontifícia Universidade Católica-Rio de Janeiro (PUC-RJ), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Fundação Armando Alvares Penteado (FAAP), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)¹⁴. (SCARAMUCCI, 2013, p. 2)

Diniz afirma que,

No âmbito acadêmico, cresceram as iniciativas para a formação de professores de português como língua estrangeira a partir de meados da década de 90, através do fortalecimento de disciplinas já existentes nos cursos de Letras e da criação de novas disciplinas em programas de graduação e pós-graduação *stricto sensu*. Dentre essas iniciativas, destaca-se a criação do primeiro curso de Licenciatura em Português do Brasil como segunda língua, na Universidade de Brasília (UnB), em 1997. (DINIZ, 2012, p. 19, grifos do autor)

¹³ Em outra passagem de seu texto, Scaramucci informa que a grande maioria dos aprendizes de PLE são hispanofalantes. Por isso, o uso da sigla PFE (Português para Falantes de Espanhol).

¹⁴ No caso específico da UFSM, as principais iniciativas em relação ao ensino do PLE surgiram, primeiramente, em projetos de extensão, no Entrelínguas (Centro de Estudos sobre Práticas Linguísticas e Culturais), buscando atender aos alunos intercambistas que vêm por meio do convênio da AUGM e àqueles interessados em aprender ou aperfeiçoar o Português para, futuramente, realizarem o exame CELPE-Bras. Atualmente, o curso de graduação em Letras já possui uma disciplina de Português Língua Estrangeira em condição optativa.

De fato, tais informações são corroboradas pelas consultas realizadas nos currículos de várias universidades do Brasil¹⁵. O que se constata é que, na maioria dos cursos de Letras consultados, quando é ofertado, o PLE está presente ou como disciplina optativa ou como iniciativas de ensino, por meio de projetos de extensão.

O destaque, de fato, é para os cursos de graduação em Português Língua Estrangeira que hoje existem no Brasil. Conforme já mencionado, a *Licenciatura em Português do Brasil como Segunda Língua*, da UnB, foi o primeiro curso a surgir no país. Atualmente, outras instituições já possuem curso de graduação específico na área, como é o caso da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Em geral, o que se observa é um movimento ascendente no processo de disciplinarização do PLE no Brasil. Nasce em projetos de extensão – buscando atender à demanda de intercambistas que precisam se comunicar em Português para vários fins, dentre estes, atingir bons níveis de certificação no CELPE-Bras –, ascende à disciplina optativa e, posteriormente, à disciplina obrigatória – como é o caso da UNICAMP. Tal percepção é confirmada por Scaramucci:

Um levantamento recente embora não exaustivo feito na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) sobre o ensino e a pesquisa em PLE confirma o que já suspeitávamos: o ensino de PFE¹⁶ localiza-se, mais especificamente, em universidades públicas e em algumas particulares, oferecido em disciplinas de graduação ou de extensão. (SCARAMUCCI, 2013, p. 1)

Como se pode verificar, a emergência do PLE nas instituições de ensino superior (IES) se deu, com maior força, a partir da criação do CELPE-Bras, instrumento que legitimou e segue legitimando diversas demandas¹⁷, pois

É aceito internacionalmente, em empresas e instituições de ensino como comprovação de competência na língua portuguesa. No Brasil, é exigido pelas universidades para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação, bem como para validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no país. O Celpe-Bras é requisito para inscrição profissional em algumas entidades de classe, a exemplo do Conselho Regional de Medicina (CRM). Entretanto o Celpe-Bras não é um diploma para interessados em dar aulas de português para falantes de outras línguas. Essa função pressupõe uma formação

¹⁵ A relação dos links que dão acesso aos currículos dos cursos de Letras das universidades brasileiras consultados está na seção “Currículos dos cursos de Letras consultados”, das Referências Bibliográficas do presente estudo.

¹⁶ Em outra passagem de seu texto, Scaramucci informa que a grande maioria dos aprendizes de PLE são hispanofalantes. Por isso, o uso da sigla PFE (Português para Falantes de Espanhol).

¹⁷ Além das demandas legitimadas pelo CELPE-Bras, outras surgem em decorrência de fatores externos sociais e políticos, como é o caso de refugiados e exilados.

específica, que envolve habilidades e competências não avaliadas no Exame. (BRASIL, 2013, p.4)

Segundo Zoppi-Fontana (2008), o CELPE-Bras constitui-se como um instrumento linguístico que difunde e legitima a língua nacional. Nesse sentido, não é por acaso que a preocupação com a formação de profissionais na área comece a crescer daí por diante, pois, evidentemente, o CELPE-Bras ampliou o espaço de circulação do Português¹⁸, exigindo, desse modo, profissionais para atuarem no ensino do PLE e, conseqüentemente, na formação de professores de Português Língua Estrangeira.

Todas essas informações trazem à baila a questão da formação de professores que atuam na área de PLE. O breve panorama apresentado a respeito da configuração de sua área de ensino revela que ainda há muito por se fazer. Além de mostrar que, apesar de haver um crescente aumento na criação de cursos de formação de professores na área de PLE, o presente panorama pode ser corroborado pelo levantamento mais recente apresentado no I Encontro Internacional de Coordenadores dos Postos Aplicadores¹⁹ do Celpe-Bras, em 2012. A pesquisa, dentre outras questões, buscou analisar a relação entre a capacidade de examinandos²⁰ e aplicadores²¹ da parte oral²² por posto, como é possível conferir na Figura 1.

¹⁸ Em relação a esse espaço ampliado de circulação da língua nacional, Zoppi-Fontana (2008) considera o Português como uma *língua transnacional*, pois instrumentos linguísticos, como é o caso do CELPE-Bras, internacionalizam essa língua nacional.

¹⁹ Os postos aplicadores são os locais credenciados, pelo INEP, para a aplicação do Exame Celpe-Bras.

²⁰ Os examinandos são os candidatos inscritos para a realização do Exame Celpe-Bras.

²¹ O aplicador da parte oral é todo e qualquer sujeito que, capacitado para a função, entrevista o examinando e/ou observa a interação face a face durante a aplicação dessa etapa do Exame Celpe-Bras.

²² O Exame Celpe-Bras é dividido em dois componentes: Parte Escrita e Parte Oral.

Postos no Brasil

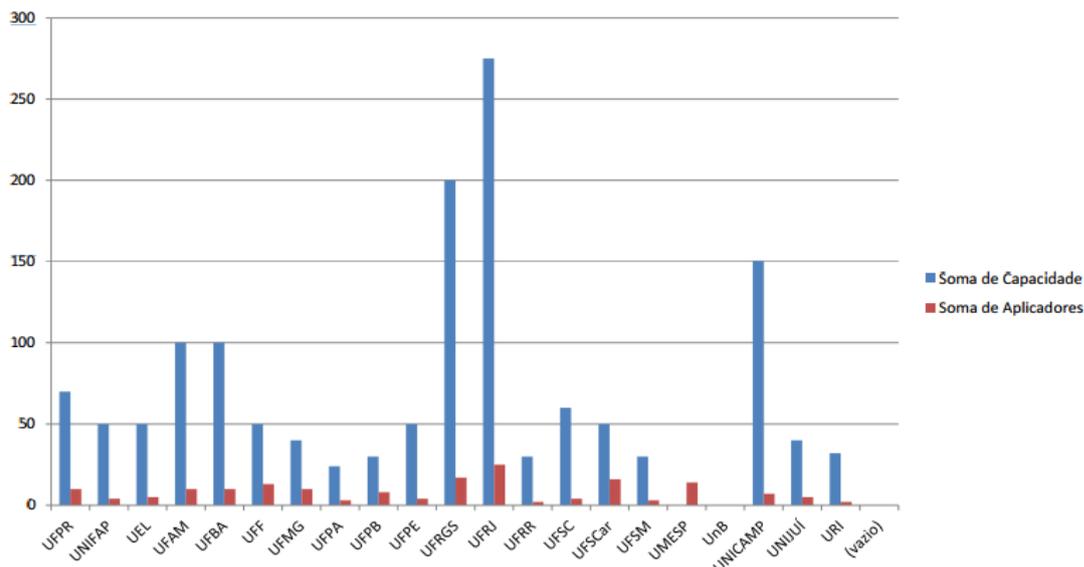


Figura 1: Relação entre a capacidade de examinandos e aplicadores da parte oral por posto.

Fonte: I Encontro Internacional de Coordenadores dos Postos Aplicadores Celpe-Bras, 2012.

Observando e interpretando os dados, eles acabam mostrando muito mais do que somente o fato de a soma de aplicadores por posto ser muito inferior à capacidade de examinandos. Eles revelam a falta de profissionais especializados ou em processo de especialização na área de PLE. Isso é extremamente preocupante na medida em que revela a urgente necessidade de incentivo à formação de profissionais na área de Português Língua Estrangeira, como já afirmava Almeida Filho em 2008. Para tanto, entende-se que é necessário que haja um aumento, ao menos, na oferta da disciplina de PLE nas instituições de ensino superior brasileiras.

Enfim, nosso objetivo com esta seção é dar a conhecer um breve panorama dos estudos sobre o Português Língua Estrangeira no Brasil. Isso posto, podemos dizer que nosso trabalho contribui com os estudos que vêm sendo desenvolvidos a partir de uma perspectiva outra, a qual fica evidenciada na própria metodologia por nós adotada no presente estudo, ou seja, uma abordagem do PLE desde uma perspectiva teórica dos estudos enunciativos.

1.2 O Português Língua Estrangeira na UFSM

A cada semestre, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) recebe alunos intercambistas, advindos de vários países latinoamericanos, por meio de convênios como: AUGM, BRAMEX, UTALCA, etc. Tal demanda vem crescendo relevantemente a cada ano. Buscando atender às necessidades desses alunos é que se criou, no Projeto *Entrelínguas* – vinculado ao Departamento de Letras Estrangeiras Modernas do Centro de Artes e Letras da UFSM –, o curso de Português Língua Estrangeira²³. As aulas são ministradas por alunos do curso de Letras da UFSM – graduação e pós-graduação –, com a orientação e acompanhamento dos professores pesquisadores, e têm o objetivo de inserir o estudante intercambista no novo contexto social através de uma prática de ensino de língua portuguesa voltada para a interculturalidade e para sua melhor inserção nas práticas acadêmicas, próprias da sua situação como estudante universitário, pois como afirma Serrani (2005) o professor deve ser capacitado para não conceber a língua como mero instrumento a ser dominado pelo aluno, mas deve considerar, em sua prática, os processos de produção-compreensão do discurso, relacionados diretamente à identidade sócio-cultural.

O *Entrelínguas* é um centro de pesquisa, ensino e extensão que desenvolve atividades relacionadas à política de línguas, línguas em contato e espaços de enunciação de línguas. Suas atividades iniciaram no mês de setembro do ano de 2007, sob a coordenação, até os dias de hoje, da Prof^a. Dr. Eliana Rosa Sturza. Neste projeto, são desenvolvidas atividades de ensino, pesquisa e extensão que se referem à Língua Portuguesa e à Língua Espanhola como línguas estrangeiras, bem como suas relações de interface linguística e cultural e as políticas de promoção e certificação delas. São ministrados vários tipos de cursos referentes ao Português e ao Espanhol como línguas estrangeiras, quais sejam: Português para Estrangeiros,

²³ Além dos cursos de PLE do Entrelínguas, há também, na UFSM, cursos de Português Língua Estrangeira para fins específicos, oferecidos pelo CEPESLI (Centro de Ensino e Pesquisa de Línguas Estrangeiras Instrumentais).

Preparatório para o Exame Celpe-Bras, Leitura em Língua Espanhola²⁴, Preparatório para o Exame DELE. Também é importante destacar que o *Entrelínguas* é posto aplicador do exame CELPE-Bras (Figura 1) (Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), que se constitui como o único certificado de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente pelo governo brasileiro; ele foi desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação Brasileiro (MEC) em 1998. Além do CELPE-Bras, o Entrelínguas é posto aplicador do CELU (Figura 2) (Certificado de Español: Lengua y Uso). Este exame, destinado para falantes não-nativos de língua espanhola, foi criado a partir de um consórcio – orientado ao ensino, avaliação e certificação do Espanhol como Língua Segunda e Estrangeira (ELSE) – entre universidades nacionais argentinas e é reconhecido oficialmente pelo Ministério da Educação e Ministério de Relações Exteriores e Cultura da República da Argentina desde 2004.

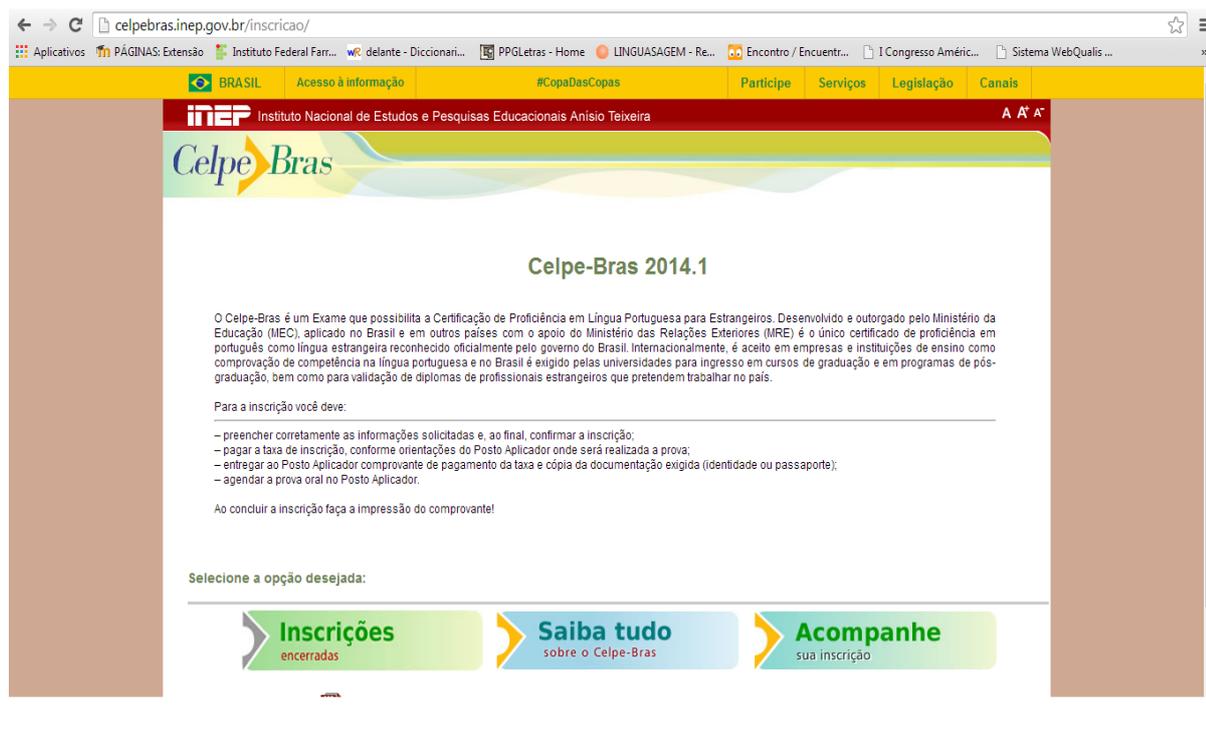


Figura 2: Capa do site oficial do Exame de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros CELPE-Bras.

Fonte: <http://celpebras.inep.gov.br/inscricao/>

²⁴ Este curso tem o objetivo de preparar o aluno para o Teste de Suficiência em Língua Espanhola da UFSM.

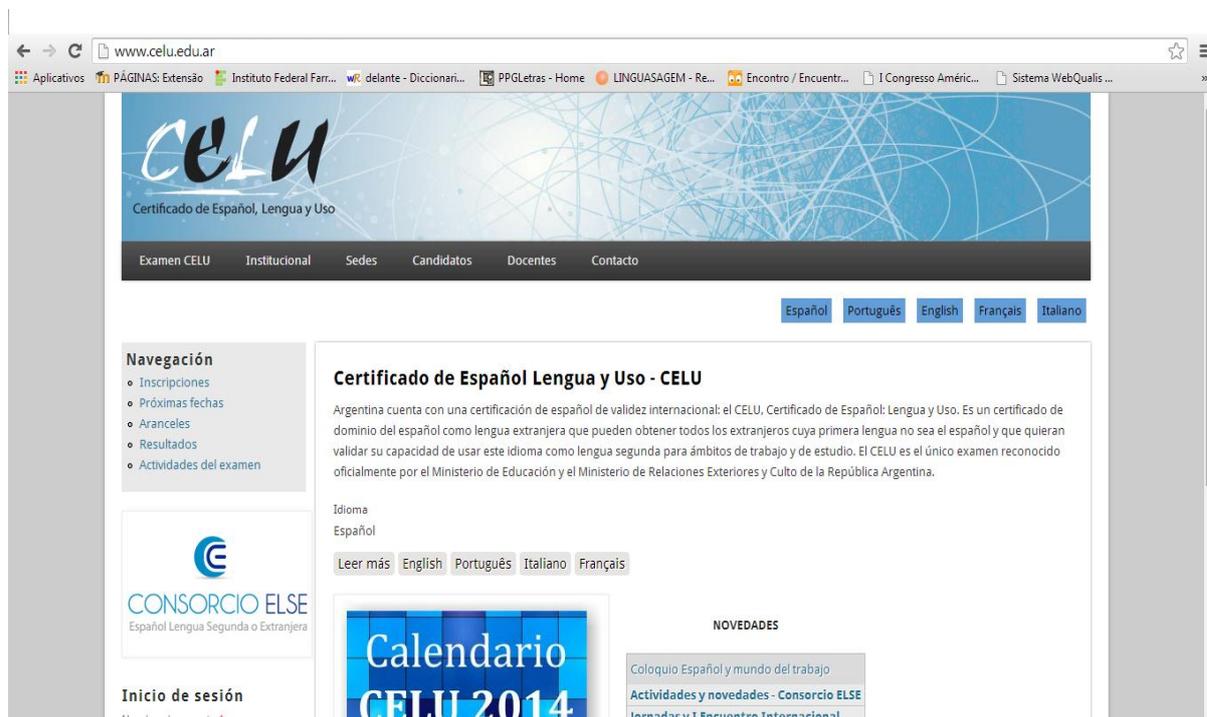


Figura 3: Capa do site oficial do Certificado de Español Lengua y Uso – CELU.

Fonte: <http://www.celu.edu.ar/>

Além dessas atividades de extensão, os alunos cadastrados nesse projeto têm a oportunidade de participar de programas de mobilidade acadêmica para desenvolver seus projetos de estudos em outras universidades. Dentre os programas, o principal refere-se ao Programa de Assistente de Idioma que, em consequência da representação da coordenadora do Centro no Núcleo PELSE/AUGM, é viabilizado pelo Entrelínguas, na UFSM, em acordo com a Universidad Nacional de La Plata. Este Programa tem por objetivo promover a integração regional entre os alunos das universidades conveniadas ao estabelecer redes de pesquisa e comunicação sobre estudos das línguas espanhola, guarani e portuguesa. No período do estágio, o assistente de idioma participante trabalha como colaborador honorário e cumpre um plano de trabalho estabelecido entre a universidade anfitriã e de origem deste assistente.

O curso de Português Língua Estrangeira é ministrado gratuitamente para os estudantes estrangeiros do Programa ESCALA Estudantil AUGM²⁵, que chegam à UFSM, por meio de um convênio realizado pela SAI (Secretaria de Assuntos Internacionais) com o Entrelínguas. As aulas são elaboradas com o objetivo de familiarizar o aluno com a realidade deste novo espaço. Elas acontecem uma vez por semana e têm duração de 1 hora e 30 minutos, sendo focadas as quatro habilidades: compreensão e produção oral, compreensão e produção escrita. As atividades realizadas em aula incluem questões de compreensão textual, noções de gramática, prática de oralidade e aquisição de vocabulário. Os textos trabalhados abordam diversas temáticas e pertencem a diferentes tipos, como: lenda, música, crônica, poema, e-mail, entre outros. Quanto aos temas, são trabalhados os relacionados à cultura brasileira, como: o samba, lendas indígenas, festas típicas, datas comemorativas, costumes, cidades turísticas, etc.

Percebe-se um bom rendimento na aprendizagem dos alunos devido ao interesse em relação às temáticas trabalhadas em aula, pois se tratam de experiências que estão sendo vivenciadas neste novo contexto social do qual estão fazendo parte, correspondendo, desta forma, à necessidade de melhorar a produção escrita para as exigências acadêmicas. Sendo assim, a sala de aula torna-se um espaço onde interagem conhecimentos linguísticos e culturais.

Dessa forma, podem-se destacar alguns benefícios resultantes da experiência em cursos de Português para intercambistas hispanofalantes vinculados, principalmente, ao Programa ESCALA Estudantil, que permanecem na UFSM, em média, um (1) semestre letivo. Ao iniciarem as aulas, grande parte dos alunos traz consigo um imaginário pré-concebido sobre a língua. Concebem-na como uma estrutura formal e fechada. Durante as aulas, parte dos alunos modifica esta concepção de língua e passam a vê-la como indissociável de questões culturais e que se ressignificam neste contexto de aprendizado. Não sendo a língua vista de maneira isolada, o aluno utiliza o conhecimento desta para facilitar suas relações e, desta forma, sente-se mais seguro para desempenhar um papel mais significativo dentro da sociedade – tanto universitária como fora desta –, pois no decorrer das aulas lhe foram oferecidas as bases para a construção deste saber. Além disso, o

²⁵ Segundo informações do site da AUGM, este Programa busca construir um espaço acadêmico comum através da mobilidade de estudantes, promovendo, através da convivência entre alunos e docentes de diversas universidades e países latinoamericanos, um intercâmbio acadêmico-cultural. Mais informações em: <http://www.grupomontevideo.org/escala/index.php/es/>.

aluno toma conhecimento de outros aspectos relevantes que fazem parte da identidade cultural do Brasil, (re)significando a imagem do país e ultrapassando estereótipos.

Sendo assim, o *Entrelínguas* constitui-se em um espaço político de promoção da Língua Portuguesa na UFSM. Para entender melhor esse papel político-linguístico do Entrelínguas, é importante compreender algumas noções sobre Política Linguística.

Hamel lembra que, primordialmente, as

Políticas del lenguaje [...] han existido desde que los seres humanos se organizaron en sociedades y extendieron sus relaciones de contacto, intercambio y dominación hacia otras sociedades cultural y lingüísticamente diferentes. (HAMEL, 1993, p. 6-7)²⁶

Segundo o mesmo autor, um dos aspectos fundamentais de toda política linguística é “la posibilidad de intervenir sobre el lenguaje”, a qual (a possibilidade) “está determinada por las relaciones de poder vigentes entre los actores y grupos sociales” (HAMEL, 1993, p. 6).

Sturza (2010) afirma que a Política Linguística que hoje se faz no Brasil abrange pelo menos três áreas dos estudos da linguagem: a Sociolinguística, a Linguística Aplicada e a Análise de Discurso. Para a referida autora, “o debate se dá em torno da noção de política e movimenta-se entre o que é político na língua e o que é a política na e sobre a língua/as línguas” (STURZA, 2010, p. 91).

As diferentes formas de intervenções sobre as situações linguísticas foram classificadas por Calvet (2007) como “in vivo” ou “in vitro”. As intervenções “in vivo”, segundo este autor, surgem das escolhas dos indivíduos sem que ocorra uma influência direta do Estado; logo, a solução de um problema é resolvida por meio de uma prática social. Já as intervenções “in vitro” são aquelas que se fazem por meio de leis e/ou decretos, sendo, desta forma, consideradas como políticas linguísticas de fato. Entre as ações, está a de promover e a de difundir uma língua.

²⁶ As políticas linguísticas existem desde que os seres humanos se organizaram em sociedades e estenderam suas relações de contato, intercâmbio e dominação a outras sociedades cultural e linguisticamente diferentes. (HAMEL, 1993, p. 6-7, tradução nossa)

Sendo assim, cabe analisar que política(s) podem ser vislumbradas nas ações desenvolvidas no Entrelínguas. Muitas foram e são as ações²⁷ que possuem viés político por promoverem o Português, como, por exemplo:

- “Entrelínguas: Centro de Estudos sobre Práticas Linguísticas e Culturais”: projeto de pesquisa criado em 10/09/2007, em andamento;

- “Formação Continuada das Escolas Interculturais de Fronteira”: projeto de extensão criado em 27/08/2012, em andamento;

- “Português Língua Estrangeira: Política, Pesquisa e Ensino”: projeto de pesquisa criado em 15/05/2013, em andamento;

Como é possível observar, desde a criação do Entrelínguas, inúmeros projetos relacionados ao Português como Língua Estrangeira vêm sendo desenvolvidos. Tais ações, independentemente de seus objetivos, acabam por promover o PLE nas três instâncias dos estudos da linguagem, pois visam à pesquisa, à extensão e, dentro desta, ao ensino.

É interessante ressaltar que, muitos desses projetos – senão todos aqui listados –, constituem-se como ações que resultam de outras políticas. Como é o caso do diálogo constante e trabalho conjunto com a Secretaria de Apoio Internacional (SAI) da UFSM e do convênio estabelecido entre a UFSM e a AUGM (Figura 4).

²⁷ Essas informações foram consultadas em “Projetos do Participante – Profª Dr. Eliana Rosa Sturza”. Este documento relaciona todos os projetos de um matriculado na UFSM e foi emitido pelo Gabinete de Projetos do Centro de Artes e Letras (GAP/CAL).

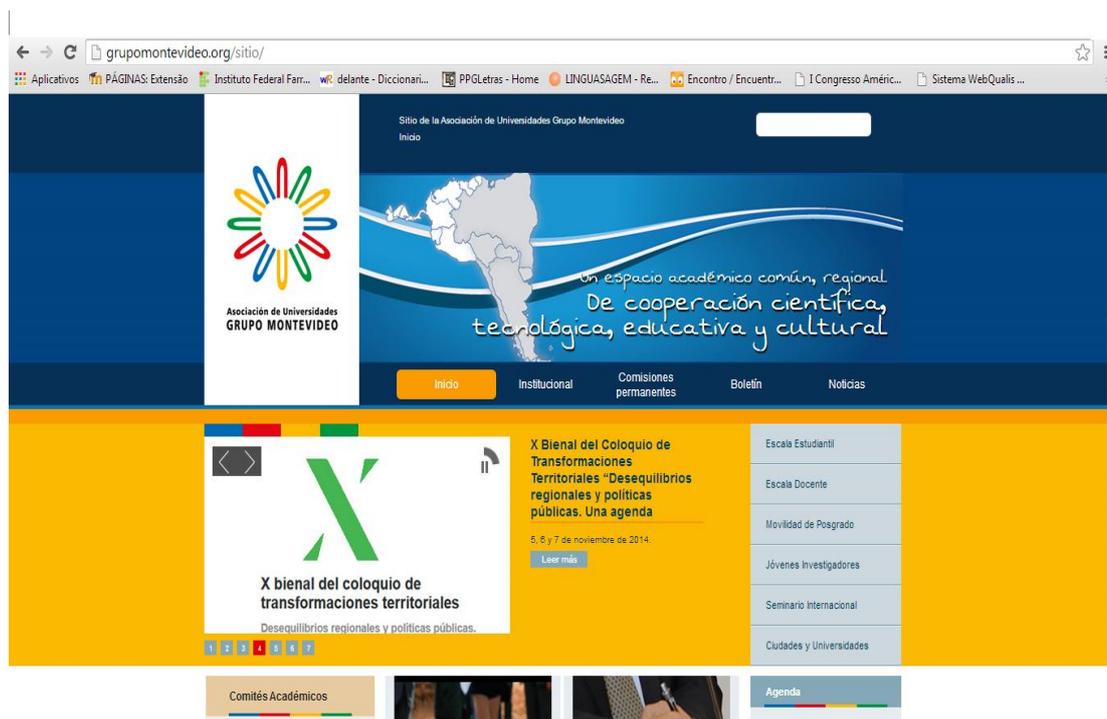


Figura 4: Capa do site oficial da Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM).
Fonte: <http://grupomontevideo.org/sitio/>

Em relação à AUGM, Camani explica que

No intuito de promover a integração universitária regional entre os países sul-americanos, por meio de convênio de cooperação internacional e interinstitucional, foi criada, em 1991, a Associação de Universidades Grupo Montevideu (AUGM). Esta organização é formada por uma rede de universidades públicas da Argentina, do Brasil, da Bolívia, do Chile, do Paraguai e do Uruguai. [...] Este Programa visa a promover a integração entre os estudantes das universidades que integram esta Associação, ao possibilitar que o aluno interessado estude durante um semestre letivo em universidade de outro país associado a qual assume o papel de anfitriã. (CAMANI, 2013, p. 11-12)

Na UFSM, o Entrelínguas é responsável por acolher esses estudantes e dar-lhes condições de se mover na sua língua estrangeira – o Português – na qual passam a estar imersos. E, os alunos que saem da UFSM para os diversos intercâmbios de assistência do Programa, retornam com uma vasta experiência de ensino que, no Entrelínguas, é aproveitada nos cursos de Português para Estrangeiros, bem como nos cursos de Espanhol Língua Estrangeira.

O ensino de PLE, assim como pesquisas resultantes dessas experiências docentes, conformam as ações mais efetivas do Entrelínguas. O Português Língua

Estrangeira, enquanto disciplina, na UFSM, aparece, inicialmente, como uma demanda deste centro, sendo ofertada no curso de Graduação para 3 licenciaturas: Português, Inglês e Espanhol, tendo sido impulsionado, primeiramente e principalmente, pelo convênio com a AUGM.

Desde a criação do Entrelínguas, observam-se que as ações em relação ao Português Língua Estrangeira, no interior da UFSM, são desenvolvidas a passos relativamente lentos. Inclusive, a oferta dessa disciplina, no curso de Letras da UFSM, é muito recente, se comparado a outras instituições como a UnB, por exemplo, que, desde 1997, já possui até um curso de graduação na área²⁸.

De forma geral, as iniciativas em relação ao PLE, no Entrelínguas, surgem como efeito de outras políticas – como é o caso da ação mais efetiva desse Centro: o ensino de Português para estrangeiros advindos de convênios universitários, como o da AUGM. Almeida Filho considera que, no âmbito dos estudos das políticas linguísticas, o ensino de uma língua estrangeira pode ser definido como uma política explícita, no momento em que “[...] um programa de difusão se *materializa* por ações que *introduzem, consolidam e ampliam* sistematicamente o ensino de línguas e das culturas a elas vinculadas” (ALMEIDA FILHO, 1993, p.11, grifos nossos).

O que se observa na UFSM é um movimento de crescimento em convênios firmados com outras universidades de todo o mundo. Isso significa mais intercâmbios e, conseqüentemente, o recebimento de uma demanda cada vez maior de sujeitos que necessitam da aprendizagem formal do Português Língua Estrangeira nessa IES²⁹. Nesse sentido, ao se preparar para acolher os intercambistas que nela chegam, ofertando o PLE, a UFSM – através, principalmente, das ações desenvolvidas pelo Entrelínguas – produz um gesto de relevância política no processo de internacionalização do Português.

De acordo com Oliveira,

Para internacionalizar a língua precisamos internacionalizar a sua gestão, construindo de maneira conjunta a sua cadeia tecnológica e a coordenação diplomática da sua negociação global, reconhecendo a oportunidade de

²⁸ Para maiores informações sobre este dado, ver Diniz (2012):

<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000876149&fd=y>

²⁹ Recentemente o MEC lançou o Programa Idiomas Sem Fronteiras, que é voltado para a formação e a capacitação de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo de instituições de educação superior e de professores de idiomas da rede pública de educação básica. Dentre as línguas oferecidas está o português para estrangeiros, o que gera mais uma demanda no interior da UFSM. Mais informações sobre o Idiomas Sem Fronteiras em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20910:novo-programa-oferece-formacao-em-sete-linguas-alem-de-portugues-para-estrangeiros.

pensá-la e tratá-la como LÍNGUA POLICÊNTRICA. Preparado o terreno, torna-se o português nosso veículo privilegiado para o estabelecimento de relações econômicas e culturais no cenário mundial. (OLIVEIRA, G., 2013, p. 432, grifos do autor)

Com isso, a UFSM, através do Entrelínguas (bem como do CEPESLI), na medida em que oferta o PLE – e, conseqüentemente, pensa o PLE em suas várias dimensões – cumpre um papel de promotor do PLE, não somente em nível institucional, mas também em nível nacional e internacional, pois, por meio de suas inúmeras ações, contribui ao fortalecimento de um campo de estudos emergente dentro do quadro da lusofonia, ao mesmo tempo em que torna o português um “veículo privilegiado para o estabelecimento de relações econômicas e culturais no cenário mundial”, através, principalmente, dos convênios firmados com outras instituições de todo o mundo. Ou seja, a IES se internacionaliza e, conseqüentemente, todas as ações que surgem em função deste processo também se internacionalizam.

1.3 O funcionamento semântico-sintático e a s do PLE na escrita

O que é ensinar e aprender? A experiência da presente autora mostra que essas ações são partes constitutivas do processo de aprender, a partir das quais os sujeitos se expõem à língua, neste caso, a outra língua – que não a materna –, em princípio, estranha, estrangeira

Além disso, essa experiência sinaliza que, para cada contexto, ações específicas são fundamentais e determinantes à eficácia de uma aprendizagem. Mas, para se chegar à ação mais próxima do ideal – o que se configura como a constante busca do docente –, é extremamente necessário buscar a compreensão do processo de aquisição do conhecimento por parte do aluno a fim de se definir cada ação. E é assim que este estudo surge, na busca por compreensão do processo de aquisição da língua estrangeira, de modo que as ocorrências do funcionamento de inclusão do sujeito na coletividade instigaram a autora deste trabalho a querer analisar este funcionamento do ponto de vista da enunciação.

Cavalcanti e Moita Lopes (1991) chamam a atenção para a necessidade de uma reflexão teórica sobre a prática de sala de aula como meio de se aperfeiçoar o

que se passa nesse ambiente. Os autores ainda enfatizam que a pesquisa na sala de aula de línguas pretende investigar não o que antecede o processo de ensino-aprendizagem e o seu resultado, mas os processos interativos que caracterizam o contexto da sala de aula, isto é, como o professor ensina e como o aluno aprende. Porém, ressaltamos que nossa pesquisa não apenas descreve ou aponta contrastes no processo (desses hispanofalantes) de aprender o PLE, mas trata de como esse sujeito se significa na interface das línguas – Espanhol e Português Brasileiro –, pois ele marca linguisticamente o ponto de vista enunciativo, politicamente.

Nesse sentido, entende-se que o professor, especialmente o de Língua Estrangeira (LE), deve estar sempre atento às produções – orais e escritas – de seus alunos, pois é por meio delas que se podem identificar os movimentos de aquisição da nova língua pelo aprendiz e, dessa forma, (re)elaborar, repensar o próprio processo de ensino desta, com o propósito maior de mediar as possíveis implicações dessa aprendizagem.

Por esta razão, o presente trabalho objetiva analisar o funcionamento enunciativo no plano da organização dos enunciados produzidos pelos alunos intercambistas dos cursos de Português para Estrangeiros oferecidos pelo Entrelínguas, buscando analisar os efeitos de sentido produzidos pelos arranjos sintáticos³⁰ provenientes das produções escritas desses aprendizes. Em específico, objetiva-se analisar os efeitos de construções pouco recorrentes, do ponto de vista do falante de Português, relativas à aparente discordância entre a 3ª pessoa do plural e a 1ª pessoa do plural e o uso da 1ª pessoa do plural em lugar da 1ª pessoa do singular, na constituição dos sentidos das línguas – Espanhol e Português Brasileiro –, lançando um olhar voltado ao funcionamento semântico-sintático em cenas enunciativas, nas quais se procede à análise de segmentos das ocorrências desse funcionamento, que, na hipótese que levantamos, ocorre especialmente pela interface Espanhol-Português Brasileiro.

A decisão de tomar recortes somente de produções escritas dos alunos de PLE, foi motivada pela situação de aprendizagem – aprendiz hispanofalante em processo formal de aprendizagem (em sala de aula) –, que implica uma aquisição formal do Português. Com isso, entende-se que a produção escrita, justamente por

³⁰ De acordo com o Dicionário Houaiss, *arranjo* é o “ato ou efeito de arrumar, pôr em ordem”. Nesse sentido, entendemos por *arranjos sintáticos* estruturas organizadas dentro de uma sintaxe particular oriundas de uma produção singular do e significativa para o sujeito aprendiz de LE.

permitir uma maior liberdade de reestruturação do texto – por intermédio da possibilidade de planejamento, rascunho e revisão, considerando-se a necessidade de produzir textos escritos para tarefas acadêmicas –, constitui-se em uma materialidade singular à observação dos vários fenômenos linguísticos que permeiam o processo de aprendizagem da LE.

A produção escrita, no curso de PLE para intercambistas, em especial, da AUGM, é, dado o contexto acadêmico, uma das habilidades na qual o curso dá maior enfoque, sobretudo, no que se refere às tarefas de produção, buscando atender, entre outros aspectos, também ao que se propõe como produção na avaliação de proficiência do CELPE –Bras (Exame de Proficiência em Língua Portuguesa):

O Exame é de natureza comunicativa, isso significa que não se busca aferir conhecimentos *a respeito da língua*, por meio de questões sobre a gramática e o vocabulário, mas sim a *capacidade de uso dessa língua*. A competência do examinando é, portanto, avaliada pelo seu desempenho em tarefas que se assemelham a situações que possam ocorrer na vida real. Embora não haja questões explícitas sobre gramática e vocabulário, esses elementos são importantes na elaboração de um texto (oral ou escrito) e são levados em conta na avaliação do desempenho do examinando. Com base em uma visão da linguagem como uma ação conjunta de participantes com um propósito social, e considerando língua e cultura como indissociáveis, o conceito de proficiência que fundamenta o Exame consiste no *uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo*. Nesse sentido, a prática da linguagem tem de levar em conta o contexto, o propósito e o(s) interlocutor(es) envolvido(s) na interação com o texto. No que se refere à questão cultural, entende-se por cultura as experiências de mundo e práticas compartilhadas pelos membros de uma comunidade. Os indivíduos agem em contexto e, como tal, são influenciados por sua própria biografia, ou seja, pelo contexto social e histórico no qual estão inseridos. Cultura não é vista aqui como uma lista de fatos, autores ou datas importantes, mas como vários processos culturais interrelacionados, tais como formas de interagir em diversas situações e contextos, atribuição de valores, representações de si próprio e do outro, modos de relacionar a interação e a organização cotidiana com sistemas e processos culturais mais amplos. Cultura não é algo acabado, mas co-construído nas práticas cotidianas de uma comunidade. Levar em conta a cultura brasileira no Exame Celpe-Bras significa, portanto, estar sensibilizado para outros pontos de vista sobre o mundo, considerando-se a situação da interação oral e/ou escrita. (BRASIL, 2013, p.4, grifos do autor)

Nesse sentido, as habilidades desenvolvidas, dentre estas a escrita em língua estrangeira, são trabalhadas e avaliadas de forma integrada, como acontecem em situações reais de comunicação.

Em uma interação face a face³¹, geralmente estão envolvidos a produção e a compreensão oral. Em outras atividades podem estar em jogo três

³¹ “Interação face a face” é o nome dado à prova oral do CELPE-Bras.

componentes, por exemplo, quando falamos ao telefone, também ouvimos e podemos precisar anotar um recado. No Exame, essa integração de componentes é obtida por meio de tarefas. (BRASIL, 2013, p.5)

As tarefas, segundo o Manual do Candidato CELPE-Bras,

Substituem os tradicionais itens ou perguntas e abrangem mais de um componente e compõem a Parte Escrita do Exame. Fundamentalmente, a tarefa é um convite para interagir com o mundo, usando a linguagem com um propósito social, em outras palavras, uma tarefa envolve basicamente uma *ação*, com um *propósito*, direcionada a um ou mais *interlocutores*. São exemplos de tarefas:

- Ler uma coluna de aconselhamento de uma revista (*ação*) para escrever uma carta (*ação*) à seção “Cartas do Leitor” dessa revista (*interlocutor*), opinando sobre as respostas do colunista aos leitores (*propósito*).
- Escrever um *e-mail* (*ação*) para um amigo (*interlocutor*) sugerindo atividades para o fim de semana (*propósito*), com base na leitura da seção de programação de um jornal (*ação*).
- Assistir a uma reportagem sobre estresse no trabalho (*ação*) para selecionar argumentos contra o aumento da carga horária no trabalho (*propósito*), para serem apresentados por escrito (*ação*) em uma reunião com o chefe (*interlocutor*).

Em cada tarefa há sempre um *propósito* de comunicação (escrever um texto para reclamar, para informar, para discordar etc.) e um *interlocutor* (que pode ser um jornal, um amigo, um chefe etc.), de forma que o examinando possa adequar seu texto à situação de comunicação. Na correção, esses aspectos são importantes para julgar a adequação da resposta do examinando ao contexto. (BRASIL, 2013, p.5, grifos do autor)

Dessa forma, a natureza das produções escritas desenvolvidas nos cursos de PLE, no Entrelínguas, assim como é o CELPE-Bras, atende sempre a um propósito comunicacional. Assim, entendemos que a avaliação dessas produções não pode limitar-se a simples identificação de interferências da língua materna do sujeito aprendiz de Português. Entendendo a língua como heterogênea, e sua aprendizagem de forma holística, ocorrências, como as que analisaremos no decorrer deste estudo, merecem um olhar voltado ao seu funcionamento semântico, que, no presente trabalho, será analisado a partir desde uma ótica enunciativa.

A hipótese que se pretende confirmar é a de que a língua que constitui esse sujeito aprendiz se presentifica na sua enunciação, em um espaço de enunciação fronteiriço³². Espera-se que a análise depreendida neste estudo elucidie o motivo do possível estranhamento, do ponto de vista do falante do Português Brasileiro, pois se acredita que os diferentes efeitos de sentido se devem aos distintos arranjos sintáticos construídos nas enunciações desses sujeitos aprendizes.

³² Os conceitos de “espaço de enunciação” (GUIMARÃES, 2005) e “espaço de enunciação fronteiriço” (STURZA, 2006) serão elucidados no segundo capítulo deste trabalho.

Sendo assim, acredita-se que estudos como este se constituem em oportunidades de reflexão da própria prática docente, pois possibilitam vislumbrar as implicações do processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que fornecem subsídios para mediá-las e, assim, melhorar e ampliar a aquisição dos conhecimentos por parte do aluno. Ademais, permitem tratar da questão da transparência das línguas, bem como dos estudos contrastivos não apenas pela observância de aspectos de interface linguística, de contraste no uso das gramáticas das línguas, mas também em uma perspectiva enunciativa, considerando este sujeito que, imerso na língua (na outra língua), se coloca em tensão, se afeta por conflitos.

2 DA SUBJETIVIDADE À CONSTITUIÇÃO DO ESPAÇO DE ENUNCIÇÃO FRONTEIRIÇO

Neste segundo capítulo, apresentamos nossa posição teórica, destacando e explorando conceitos que julgamos fundamentais a nossa pesquisa. Como já mencionado, a perspectiva em que nos inscrevemos nos coloca em consonância com Guimarães (2005) em “Semântica do Acontecimento: um estudo enunciativo da designação”, obra na qual conceitos importantes das teorias da enunciação postuladas por Benveniste e Ducrot são retomados.

Nas três primeiras seções, apresentamos o percurso conceitual de alguns dos mais importantes construtos teóricos de Guimarães, como: o **sujeito**, a **língua**, a **enunciação** (bem como as **figuras da enunciação**) e o **espaço de enunciação** (categoria na qual apoiamos nossa análise).

Na quarta seção, dedicamos nossa atenção à especificidade do espaço que constitui o sujeito entrelínguas: o **espaço de enunciação fronteiroço** (STURZA, 2006).

E, na quinta seção, encerramos o capítulo levantando uma discussão acerca das implicações da interculturalidade na constituição desse espaço de enunciação.

2.1 A constituição da subjetividade na linguagem

Dedicar uma seção deste trabalho para tratar da subjetividade na linguagem, significa considerar o sujeito nas produções escritas que são o nosso objeto de estudo. Por esse motivo, buscamos expor as ideias que conformam a concepção de **sujeito** difundida por Guimarães.

No capítulo “Da subjetividade na linguagem”, Benveniste desenvolve seu postulado partindo do questionamento crítico da ideia de linguagem como instrumento de comunicação, defendendo que, apesar da comparação ser necessária por ser inteligível, “falar de instrumento, é pôr em oposição o homem e a

natureza” (BENVENISTE, 2005a, p. 285) e que não podemos conceber a linguagem e o indivíduo dessa forma porque “não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a” (BENVENISTE, 2005a, p. 285). De fato, essa concepção é problemática na medida em que apaga a figura do produtor da linguagem, mostrando apenas o produto de sua atividade, a fala. Nesse sentido, o que Benveniste propõe é uma ideia de linguagem que dê ao indivíduo o *status* de **sujeito**, pois “é um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem”. Ou seja, o homem é constituído de linguagem.

Dessa forma, a subjetividade é entendida como “a capacidade do locutor para se propor como ‘sujeito’” (BENVENISTE, 2005a, p. 286, grifo do autor), e isso só é possível por meio da linguagem. “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na *sua* realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’ ” (BENVENISTE, 2005a, p. 286, grifos do autor). Assim sendo, essa propriedade da subjetividade é determinada pelo *status* linguístico da “pessoa”, “é ‘ego’ que *diz ego*” (BENVENISTE, 2005a, p. 286, grifos do autor). Porém, Benveniste adverte:

A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um *tu*. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da *pessoa*, pois implica em reciprocidade – que eu me torne *tu* na alocação daquele que por sua vez se designa por *eu*. (BENVENISTE, 2005a, p. 286, grifos do autor)

Ou seja, o princípio dialógico é a condição fundamental da linguagem, pois, para se propor como sujeito, o locutor precisa ter consciência do seu **alocutário**. Ou seja, a subjetividade, pensada por Benveniste, não é projetada no *eu*, mas sim na relação de intersubjetividade do par *eu-tu*, lembrando que

Essa polaridade não significa igualdade nem simetria: *ego* tem sempre uma posição de transcendência quanto a *tu*; apesar disso, nenhum dos dois termos se concebe sem o outro; são complementares, mas segundo uma oposição ‘interior/exterior’, e ao mesmo tempo são reversíveis. (BENVENISTE, 2005a, p. 286-287, grifos do autor)

Desse modo, a relação dos sujeitos é dialógica por natureza. Benveniste defende a ideia de que o sujeito, para se constituir como tal, precisa reconhecer o outro. E é dessa relação que emergem os sentidos: “É numa realidade dialética que englobe os dois termos e os defina pela relação mútua que se descobre o

fundamento lingüístico da subjetividade” (BENVENISTE, 2005a, p. 287). Nesse sentido, o locutor é considerado como fonte da enunciação, mas o sentido de sua mensagem é heterogêneo porque o eu supõe o outro ao enunciar.

Para Benveniste, a subjetividade é materializada por meio de algumas formas que a língua dispõe, como: pronomes, verbos, advérbios, adjetivos, bem como a sintaxe. Assim, a língua comporta indicadores específicos, através dos quais a subjetividade é revelada. Com isso, a subjetividade se dá na e pela linguagem, mas é o discurso – língua em funcionamento – que provoca a emergência da subjetividade, tendo em vista que não haveria possibilidade de dispor, para cada indivíduo, signos específicos para marcar a sua subjetividade. Todo indivíduo faz uso dos mesmos, sendo que, a cada vez que forem concretizados, referem-se a quem os usou. Isto é, essas formas são atualizadas a cada instância de discurso. De acordo com Benveniste, “a linguagem está de tal forma organizada que permite a cada locutor *apropriar-se* da língua toda designando-se como *eu*” (2005a, p.288, grifos do autor). Para o autor, não há outra forma de o indivíduo legitimar sua subjetividade senão pelo testemunho dado por ele mesmo para um outro. E isso só é possível por meio da linguagem.

De acordo com Guimarães,

O que Benveniste está fazendo é descrevendo a língua levando em conta a hipótese de Bréal de que ela tem as formas que marcam o elemento subjetivo quando se fala. Ou seja, a questão da subjetividade está aqui, como em Bréal, como uma questão linguística. (GUIMARÃES, 2002b, p. 46)

Posteriormente, Ducrot, em “Esboço de uma teoria polifônica da enunciação”, capítulo cujo objetivo é criticar e substituir a teoria da unicidade do sujeito da enunciação (qual seja, “um enunciado – um sujeito”), acrescentará outras figuras a este quadro, diferenciando entre **locutores** e **enunciadores**. De acordo com o linguista, entende-se por **locutor** “um ser que é, no próprio sentido do enunciado³³, apresentado como seu responsável, ou seja, como alguém a quem se deve atribuir a responsabilidade por esse enunciado. É a ele que refere o pronome *eu* e as outras marcas de primeira pessoa” (DUCROT, 1987, p.182, grifo do autor). Em relação à

³³ Ducrot (1987, p.164) distingue enunciado em oposição à frase, em que esta última seria “um objeto teórico”, constitui uma invenção particular da gramática enquanto ciência. Já o enunciado, considera “o que o linguista pode tomar como observável”, a manifestação particular de uma frase, não repetível.

coincidência do locutor com o ser designado por “eu”, adverte que este pode não coincidir com o seu produtor, isto é, pode ser distinto de seu autor empírico.

Nesse sentido, Ducrot divide a própria noção de locutor, diferenciando o locutor enquanto tal (“L”) do locutor enquanto ser no mundo (“λ”), em que “L é o responsável pela enunciação, considerado unicamente enquanto tendo esta propriedade. λ é uma pessoa ‘completa’, que possui, entre outras propriedades a de ser origem do enunciado [...]”³⁴ (DUCROT, 1987, ap.188).

Ducrot (1987, p.192) introduz, ainda, a figura do **enunciador**, a qual considera uma forma de polifonia: “Chamo de ‘enunciadores’ estes seres que são considerados como se expressando através da enunciação [...]”. Segundo esclarece, não é necessário que ao enunciador sejam atribuídas palavras específicas, pois certas enunciações podem expressar o ponto de vista de um dado enunciador, sem que para isso lhe seja imputada a responsabilidade pelo enunciado, mas sim, sua posição, sua atitude. Sendo assim, o locutor, enquanto responsável pelo enunciado, pode fazer emergir enunciadores, organizando seus pontos de vista e atitudes.

(Re)significando as posições de Benveniste e Ducrot quanto ao **sujeito**, Guimarães (2005) considera que

Os falantes não são os indivíduos, as pessoas que falam esta ou aquela língua. Os falantes são estas pessoas enquanto determinadas pelas línguas que falam. Neste sentido falantes não são as pessoas na atividade físico-fisiológica, ou psíquica, de falar. São sujeitos da língua enquanto constituídos por este espaço de línguas e falantes que chamo espaço de enunciação³⁵. (GUIMARÃES, 2005, p.18)

Ou seja, para ele, os sujeitos são determinados não pela linguagem, mas pelo espaço de enunciação. Inclusive, os trata no plural por considerá-los em sua natureza polifônica. Nessa direção, propõe as figuras da enunciação, remetendo à noção de polifonia da enunciação esboçada por Ducrot. Entretanto, estabelece uma diferença fundamental, já que considera o locutor, enquanto pessoa, como constituído pelo social. Nesse sentido, propõe uma (re)significação das categorias enunciativas do locutor e do enunciador, mantendo a distinção entre ambas, porém sem considerá-las como multiplicações das figuras da enunciação, mas sim, como sua divisão.

³⁴ Optamos por somente mencionar tal distinção proposta por Ducrot, tendo em vista que, na perspectiva por nós assumida, essa diferenciação é substituída por outra. Para maiores detalhes a respeito dessa distinção, ver Ducrot (1987, p.188-189).

³⁵ Na próxima seção esclareceremos o que o linguista entende por espaço de enunciação.

Segundo Guimarães (2005), os modos de assunção da palavra dão-se em **cenos enunciativas** em que são estabelecidas as figuras enunciativas, caracterizadas por instituírem lugares de enunciação distribuídos segundo o agenciamento enunciativo próprio de cada acontecimento de dizer. Uma cena enunciativa está caracterizada por “constituir modos específicos de acesso à palavra dadas as relações entre as figuras da enunciação e as formas linguísticas.” (GUIMARÃES, 2005, p.23).

Sendo assim, Guimarães (2005) apresenta o **locutor(L)** como lugar do qual se enuncia, representado como fonte do dizer, concebendo-lhe como uma figura díspar em que se reconhece a representação de um determinado lugar social que o autoriza a falar (**locutor-x**). Diferentemente das concepções anteriores, é importante observar que a figura do Locutor (L), enquanto origem do dizer, é tida como uma representação. Dito de outro modo, o Locutor (L) surge sob a aparência de responsável pelo que enuncia.

Quanto ao **locutor-x**, essa distinção é de extrema importância, já que, somente estando afetado por um determinado lugar social é que o locutor pode dar-se como tal (locutor-presidente, locutor-jornalista, locutor-autor, etc.). A esse respeito, exemplifica:

Se o Presidente da República, ou um Governador de Estado *Decreta X*, ele o faz não porque alguém se dá a si ser a origem do que *Decreta*, mas porque enquanto Presidente (em Língua Portuguesa) ele pode se dar como origem daquilo que *Decreta*, ou melhor, está autorizado a se dar como origem do próprio ato de decretar. O que significa dizer que assumir a palavra para decretar só é possível na medida em que o Locutor, que se dá como origem do decreto, só o é enquanto constituído como um lugar social de locutor, ou seja, o locutor-presidente que fala em Língua Portuguesa. (GUIMARÃES, 2005, p.24, grifos do autor)

Em se tratando das produções escritas que analisaremos, buscamos vislumbrar como o falante é agenciado no acontecimento enunciativo por certos lugares de dizer que o possibilitam colocar em funcionamento a língua, que o autorizam a escrever nessa língua. Pois, tais enunciações somente são possíveis a partir desses lugares.

Guimarães distingue também a figura do **enunciador**, concebendo-o como um lugar de dizer (enunciador individual, enunciador universal, enunciador genérico), em que não se pode identificar um lugar social de onde se fala, mas sim, um lugar de onde se enuncia, uma “representação da inexistência do lugar social do locutor” (GUIMARÃES, 2005, p.26). No caso das enunciações que colocam na cena

enunciativa o enunciador, este se representa como independente da história, isto é, como alguém que “retira o dizer de sua circunstancialidade.” (GUIMARÃES, 2005, p.26). Tem-se, então, as seguintes categorias de enunciadores:

Enunciador individual, quando a enunciação representa o Locutor como independente da história; enunciador-genérico, quando a enunciação representa o Locutor como difuso num todos em que o indivíduo fala como e com outros indivíduos; enunciador-universal, quando a enunciação representa o Locutor como fora da história e submetido ao regime do verdadeiro e do falso. (GUIMARÃES, 2005, p.26).

Essas categorias - **locutor** e **enunciador** - na Semântica da Enunciação, enquanto lugar social de dizer e lugar de dizer, são posições específicas engendradas nas cenas enunciativas, lugares de enunciação organizados segundo uma “deontologia” própria, que os distribui no acontecimento (GUIMARÃES, 2005). Assim, Guimarães (2005, p.23) esclarece que “aquele que fala” ou “aquele para quem se fala” não são pessoas, mas uma configuração do agenciamento enunciativo. Isso implica que o sujeito na Semântica da Enunciação seja tomado como um lugar constituído pelo dizer e não como uma pessoa dona de seu dizer.

Como dito anteriormente, pensar nessa distribuição no que se refere à relação do sujeito que enuncia na interface das línguas – Português e Espanhol – é fundamental, dado que essas enunciações se materializam a partir de lugares de dizer específicos e produzem sentido em relação a esses lugares. Ou seja, não é de qualquer lugar enunciativo que esses dizeres se constituirão como tais. Essa distribuição de lugares nos diz sobre o funcionamento do embate das línguas, em uma divisão própria do espaço de enunciação.

Sendo assim, considerar o sujeito nas produções escritas analisadas neste estudo é entendê-las não como produto, e sim como linguagem em processo de funcionamento, pelo qual o indivíduo se subjetiva. Porém, nosso posicionamento teórico nos leva a (re)significar esse conceito a partir do que tomamos por **enunciação** (GUIMARÃES, 2005). Por isso, na próxima seção, trataremos mais especificamente de questões relacionadas ao funcionamento da linguagem enquanto acontecimento enunciativo.

2.2 O funcionamento linguístico e as figuras da enunciação

Nesta seção, buscamos expor, fundamentalmente, o construto teórico de Guimarães (2005) no que se refere à noção de **enunciação**, pois consideramos que as sequências enunciativas analisadas atestam a língua em funcionamento, revelando modos de assunção da palavra. Para o semanticista, a enunciação é concebida a partir de uma (re)significação de noções pensadas por Benveniste (1970) e Ducrot (1984).

Em “O aparelho formal da enunciação”, Benveniste define **enunciação** como “este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 2005b, p.82). Ou seja, o sujeito é considerado, assim, o centro no ato de produção da linguagem.

Para o linguista, o que há é um processo individual de apropriação da língua pelo locutor: “Antes da enunciação a língua é senão possibilidade de língua.” (BENVENISTE, 2005b, p.83). Nesse processo, o locutor se apropria do aparelho formal da língua, o qual permite que manifeste sua posição de locutor através de índices específicos, ao mesmo tempo em que postula a figura do **alocutário**, isto é, “implanta o outro diante de si”, pois, “toda a enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocução [...]” (BENVENISTE, 2005b, p.84).

Mais tarde, Ducrot define a enunciação como “o acontecimento constituído pelo aparecimento de um enunciado” (DUCROT, 1987, p.168). Ou seja, diferentemente de Benveniste, Ducrot desvincula a noção de ato de sua concepção de enunciação ao eximir o sujeito da responsabilidade pelo surgimento do enunciado, pois a enunciação “é simplesmente o fato de que um enunciado aparece” (DUCROT, 1987, p.161).

Apoiando-se nas definições acima explicitadas, Guimarães (2005) reelabora, de modo singular, o conceito de **enunciação**. Fundamentalmente, o faz “sem remeter isto a um locutor, a uma centralidade do sujeito” (GUIMARÃES, 2005, p.11). Para ele, a enunciação é um acontecimento no qual sujeito – compreendido em sua natureza polifônica – e língua se relacionam.

Tomando essa concepção é que nos voltamos para as produções escritas dos alunos de PLE, pois na análise dos recortes buscamos interpretar como se estabelece a relação língua-sujeito, que se faz por meio de uma escrit(ur)a em português inscrita em um contexto de ensino-aprendizagem da mesma, agenciada pela/na enunciação.

Além do conceito de enunciação, uma reflexão de Benveniste, em especial, nos parece bastante pertinente ao estudo de nosso objeto. No capítulo “Estrutura das relações de pessoa no verbo”, Benveniste (1946) elabora um estudo sobre a categoria da pessoa no verbo (pessoa verbal), considerando que, com o pronome, o verbo é “a única espécie de palavra submetida à categoria da pessoa” (BENVENISTE, 2005, p.247). Segundo o estudioso, em todas as línguas que possuem verbo, a classificação das formas de conjugação se configura a partir da referência à pessoa, constituindo a enumeração das pessoas – a qual é herdada da gramática grega: três no singular, três no plural e eventualmente no dual (singular e plural).

Após apresentar uma análise minuciosa acerca das pessoas do singular, o linguista se debruça sobre a questão das pessoas do plural, identificando – assim como no caso do singular – a problemática da primeira pessoa. Benveniste adverte que a passagem ao plural não é simplesmente uma questão de pluralização, não sendo, assim, possível transportar as relações entre as formas do singular ao plural. Essa especificidade do plural é, por ele, explicada da seguinte maneira:

Se não pode haver vários ‘eu’ concebidos pelo próprio ‘eu’ que fala, é porque ‘nós’ não é uma multiplicação de objetos idênticos mas uma *junção* entre o ‘eu’ e o ‘não-eu’, seja qual for o conteúdo desse ‘não-eu’.
(BENVENISTE, 2005, p.256, grifos do autor)

Nesse sentido, o estudioso identifica dois aspectos distintos e constantes para o “nós”: forma inclusiva e forma exclusiva. A primeira forma se refere à junção de “eu + vós³⁶”, e a segunda, a de “eu + eles”. O plural inclusivo (“eu + vós”) resulta da junção das duas formas que se opõem como pessoal e não pessoal devido à “correlação de pessoa”³⁷. Por outro lado, o plural exclusivo (“eu + eles”) decorre da junção das pessoas entre as quais existe a “correlação de subjetividade”³⁸.

Porém, Benveniste esclarece que, acima de tudo, a interpretação de cada emprego do “nós” é indispensável, pois, para ele, o “nós”

³⁶ No caso específico do Português Brasileiro, podemos pensar na junção de “eu” + “você(s)”.

³⁷ De acordo com Benveniste, a “correlação de pessoa” é a “junção das duas formas que se opõem como pessoal [onde “eu” possui a marca de pessoa] e não pessoal [onde “ele(s)” é privado da marca de pessoa]” (BENVENISTE, 2005a, p.257, grifos nossos)

³⁸ Quanto à “correlação de subjetividade”, Benveniste entende que entre o par “eu-tu” existe uma correlação especial. “O que diferencia ‘eu’ de ‘tu’ é, em primeiro lugar, o fato de ser, no caso de ‘eu’, *interior* ao enunciado e *exterior* a ‘tu’, mas exterior de maneira que não suprime a realidade humana do diálogo” (BENVENISTE, 2005, p.255). Nesse sentido, o linguista define o “tu” como a pessoa não subjetiva e o “eu” como a pessoa subjetiva, tendo como propriedade a reversibilidade.

É algo diferente de uma junção de elementos definíveis; a predominância de “eu” é aí muito forte, a tal ponto que, em certas condições, esse plural pode substituir o singular. A razão está em que “nós” não é um “eu” quantificado ou multiplicado, é um “eu” *dilatado* além da pessoa estrita, ao mesmo tempo acrescido de contornos vagos. (BENVENISTE, 2005, p.258, grifos do autor)

O “nós”, então, não pode ser concebido como a multiplicação de “eu”, mas como a junção de um “eu” a um “não-eu”, amplificado e difuso. O fator de ilimitação do plural suscita a inscrição de outros enunciadores a seu dizer.

Tal reflexão nos interessa especialmente na medida em que nos permite pensar o funcionamento semântico-sintático a partir do modo de emprego do “nós”, nos enunciados, considerando a interface das línguas – Português e Espanhol.

2.3 Relação língua-sujeito: a constituição do espaço de enunciação

Os conceitos explorados até então são fundamentais para entender a noção de **espaço de enunciação** delineada por Guimarães (2005). Conforme explicado anteriormente, a enunciação, para o linguista, é um acontecimento de linguagem, configurado pela “língua e o sujeito que se constitui pelo funcionamento da língua na qual enuncia-se algo” (GUIMARÃES, 2005, p.11). Considerar a enunciação como um acontecimento é assumir uma “relação entre a língua e o falante, pois só há línguas porque há falantes e só há falantes porque há línguas” (GUIMARÃES, 2005, p.18). De acordo com o semanticista, essa relação acaba instituindo os espaços de enunciação, que se constituem em

Espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante. São espaços “habitados” por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer [...] (GUIMARÃES, 2005, p. 18)

Ou seja, os espaços de enunciação são instituídos pelos modos de funcionamento das línguas. Com isso, o espaço de enunciação não é entendido como um espaço físico. Constitui-se no dizer, configurado pela distribuição das línguas pelo falante.

Enquanto espaço de funcionamento de línguas, o espaço de enunciação é sempre permeado pelo **político**³⁹, sendo significado como um espaço de disputa entre as línguas pelas quais o sujeito (político, social, histórico) está afetado e às quais ele está exposto. Nesse movimento de disputa, as línguas se dividem porque, ao funcionarem, significam como o falante se relaciona com elas, como por elas está tomado. Esse entendimento o faz refutar a questão da variabilidade de uma língua, como proposta pela Sociolinguística quantitativa. Para ele, uma língua não é variável, e sim, dividida: “A língua é dividida no sentido de que ela é necessariamente atravessada pelo político: ela é normativamente dividida e é também a condição para se afirmar o pertencimento dos não incluídos, a igualdade dos desigualmente divididos.” (GUIMARÃES, 2005, p.18). Esta divisão é consequência da relação da língua com os falantes e estabelece-se hierarquicamente, distribuindo-os de forma díspar, segundo as relações de importância que as constituem. A partir dessa perspectiva, a **língua** é entendida como constituída historicamente por funcionar em relação a outras línguas e em relação a seus falantes. Ou seja, a língua é tomada no acontecimento enunciativo, em relação com o sujeito, produzindo, dessa forma, sentido(s).

A noção de **sentido** mantém uma aproximação com a concepção advinda da Análise do Discurso tal como é praticada no Brasil, por Eni Orlandi. Nessa perspectiva, a linguagem não é tida como transparente e os sentidos são constituídos historicamente. Para Guimarães,

Considerar o processo no qual uma forma constitui o sentido de um enunciado⁴⁰ é considerar em que medida esta forma funciona num enunciado, enquanto enunciado de um texto. Ou seja, não há como considerar que uma forma funciona em um enunciado, sem considerar que

³⁹ A noção de político, de Guimarães (2005, p.15-16), deriva das posições de Rancière (1995) e Orlandi (1990). Porém, acaba por caracterizá-lo como algo externo a estas concepções, para ele, negativas e baseadas no regime do verdadeiro e do falso, pois entende que é preciso tratá-lo como estruturante das relações sociais, onde a linguagem adquire importância fundamental. Assim, para o semanticista, o político “é caracterizado pela contradição de uma normatividade que estabelece (desigualmente) uma divisão do real e a afirmação de pertencimento dos não incluídos.” (GUIMARÃES, 2005, p.16). Segundo o linguista, o político é tomado como conflito, sempre dividido, ao ser constituído pela contradição.

⁴⁰ Segundo Guimarães (2011), “De um lado o **enunciado** é um elemento linguístico que tem tanto sentido, integra texto, quanto forma, é constituído por certos elementos, sintagmas”. Dessa forma, “[...] O enunciado apresenta assim duas características: ele tem uma consistência interna e uma independência relativa em relação às sequências linguísticas que com ele integram o texto” (p.21, grifo nosso). O **texto** é entendido como “uma unidade de sentido que integra enunciados no acontecimento da enunciação” (GUIMARÃES, 2011, p. 19, grifo nosso). Essa concepção nos leva a considerar o **enunciado** como uma unidade de significação e, por isso, perfeitamente passível de ser analisado em seus efeitos de sentido.

ela funciona num texto, e em que medida ela é constitutiva do sentido. (GUIMARÃES, 2005, p.7)

Assim, analisar o sentido da linguagem pressupõe estudá-lo no acontecimento do dizer, pois “a linguagem fala de algo” e “o que se diz é incontornavelmente construído na linguagem” (GUIMARÃES, 2005, p.7).

Também o conceito de **temporalidade** é relevante para caracterizar a enunciação enquanto um acontecimento, que se dá em um espaço de enunciação. Guimarães (2005) explica que não se trata de tomá-la como um evento no tempo, inserido em uma cronologia marcada por um antes e um depois deste fato, distanciando-se da posição benvenistiana segundo a qual o tempo da enunciação é dado pelo locutor quando enuncia. Para esse estudioso, o acontecimento instaura uma temporalidade própria. Ao explicar como funciona essa temporalidade no acontecimento enunciativo, expõe:

De um lado ela se configura por um presente que abre em si uma latência de futuro (uma futuridade), sem a qual não há acontecimento de linguagem, sem a qual nada é significado, pois sem ela (a latência de futuro) nada há aí de projeção, de interpretável. O acontecimento tem como seu um depois incontornável, e próprio do dizer. Todo o acontecimento de linguagem significa porque projeta em si mesmo um futuro. Por outro lado esse presente e futuro próprios do acontecimento funcionam por um passado que os faz significar. Ou seja, esta latência de futuro, que, no acontecimento, projeta sentido, significa porque o acontecimento recorta um passado como memorável (GUIMARÃES, 2005, p.12).

A temporalidade é colocada como elemento estruturante do acontecimento de linguagem, estabelecendo condições para que cada enunciação possa constituir sentidos, possa significar. A significação de uma enunciação constrói-se no movimento passado-presente-futuro, que ‘organiza’ a produção de sentidos no dizer.

Lançando nosso olhar às enunciações dos sujeitos aprendizes de PLE, consideramos que elas instauram uma temporalidade própria, pois, ao enunciarem entre as línguas portuguesa e espanhola, os sujeitos mobilizam e projetam sentidos que só são possíveis de significar nesse espaço, que se constitui quando os sujeitos se colocam em situação formal de aprendizagem da outra língua, que não a sua.

Portanto, consideramos o conceito de espaço de enunciação fundamental ao desenvolvimento de nosso estudo, pois entendemos que as sequências enunciativas que iremos analisar revelam os modos de funcionamento das línguas, instituindo, assim, espaços de disputa das línguas – Espanhol e Português Brasileiro – pelas quais os sujeitos aprendizes estão afetados e às quais estão expostos.

2.4 Espaço de Enunciação Fronteiriço: a distribuição das línguas

Considerando que, no caso dos recortes a serem analisados, identificamos o Português e o Espanhol em funcionamento, instaurando, dessa maneira, um espaço enunciativo particular no acontecimento, avaliamos como determinante a esta pesquisa mobilizar o conceito de **espaço de enunciação fronteiriço**, cunhado por Sturza (2006).

Em sua tese, intitulada “Línguas de fronteiras e política de línguas: uma história das idéias lingüísticas”, Sturza (2006), ao analisar o modo como se dá o funcionamento das línguas na região de fronteira Brasil-Uruguai, desenvolve alguns conceitos que, no presente trabalho, são retomados⁴¹, tendo em vista características específicas do nosso objeto de estudo.

A concepção que especialmente nos interessa é a de **espaço de enunciação fronteiriço**. Mas, para chegar a tal conceituação, a linguista concebe o espaço de enunciação de forma particular:

O espaço de enunciação é um espaço configurado por uma relação de línguas e de falantes. Os sentidos que se constituem em um espaço de enunciação decorrem dessa relação umbilical. Os sentidos são constituídos no interior de um embate, que é determinado pelo lugar político que as línguas tomam ao se confrontarem, ao se mesclarem, ao serem contidas e interditadas, na configuração de um espaço próprio, significadas enquanto línguas, dadas à existência pela existência de seus falantes. (STURZA, 2006, p.68)

Para Sturza, os espaços de enunciação são, portanto, espaços políticos determinados pelos modos de distribuição das línguas (confronto, mescla, contenção, interdição). Tal concepção é pensada a partir do que a estudiosa entende por **fronteira**:

A Fronteira é antes de tudo um lugar de encontro definido por sentidos que, em um primeiro momento, parecem paradoxais: lugar de integração e transgressão. No paradoxo das significações da palavra fronteira se situam as línguas. É precisamente aí que ela se constitui em um espaço muito peculiar de encontro de línguas e de seus possíveis cruzamentos lingüísticos. (STURZA, 2006, p.65)

⁴¹ Pois, no nosso estudo, entendemos que essas fronteiras são apenas enunciativas.

A fronteira é, então, compreendida como esse lugar paradoxal, que integra e transgride ao mesmo tempo, em um mesmo espaço de enunciação. No caso das condições de produção dos enunciados que aqui analisaremos, tomamos o conceito de fronteira no âmbito da interface das línguas – Português e Espanhol –, pois elas instauram lugares a partir dos modos como se distribuem no espaço de enunciação.

Refletindo sobre os acontecimentos enunciativos que se dão no espaço da fronteira Brasil-Uruguai, Sturza (2006) desenvolve a noção de **espaço de enunciação fronteiriço**, constituído por uma relação entre os falantes e suas línguas, igualmente atravessada pelo político. A linguista explica que, nesse espaço, por dar-se numa fronteira, encontram-se as línguas nacionais de cada país, o Português e o Espanhol, e ainda, as práticas linguísticas decorrentes do contato das línguas, como o portunhol. A fim de melhor esclarecer o funcionamento do espaço de enunciação fronteiriço, Sturza expõe:

O sujeito enunciador de práticas linguísticas fronteiriças funciona como figura política que se move entre o eu e o outro. Ou seja, um falante de uma língua nacional frente ao falante de outra língua nacional é afetado pelo imaginário da fronteira como limite entre dois mundos, onde começam, mas também terminam, os domínios de uma outra prática linguística, nem sempre de outra língua nacional. (STURZA, 2006, p. 69)

Ou seja, as enunciações desse sujeito se darão a partir do imaginário de fronteira enquanto limite. Porém, lembremos que a fronteira é entendida como um espaço “paradoxal” e, portanto, difuso, sem limites. Isso implica dizer que esse sujeito enuncia a partir de uma ilusão de identidade⁴², revelando, no acontecimento enunciativo, uma constituição entre línguas. A propósito da constituição desse sujeito, Sturza afirma que,

Ao distribuir, na enunciação, as línguas que dispõe para praticar, por exemplo, o sujeito-falante se apresenta como um enunciador fronteiriço, assume um ponto de vista político para significar o pertencimento à fronteira, que não é o mesmo significado na sua relação com o estado nacional. (STURZA, 2006, p.71)

Assim sendo, essa noção de espaço de enunciação fronteiriço nos permite trabalhar com a ideia de que a fronteira não é um lugar somente e necessariamente físico. Ela é fundamentalmente enunciativa, um espaço que se constitui pelo funcionamento paradoxal das línguas, produzindo sentidos a partir das relações dos sujeitos com as línguas. Com isso, é possível pensarmos nos acontecimentos

⁴² Trataremos melhor sobre a ilusão de identidade na próxima seção do presente capítulo.

enunciativos aqui estudados como decorrentes desse espaço, constituído por relações de interface das línguas – Português e Espanhol. Além disso, a noção de **enunciador fronteiro** (STURZA, 2006) também nos é interessante na medida em que faz significar o sujeito que enuncia em nosso objeto de pesquisa, pois ele se significa na interface, portanto, o que aqui compreendemos como fronteira.

2.5 Espaço de Enunciação: movimentos na interculturalidade

Nesta seção, propomos uma reflexão mais atenta sobre esse espaço de enunciação instituído no dizer dos alunos intercambistas, buscando vislumbrar sua configuração e, conseqüentemente, suas implicações na constituição dos sentidos das línguas – Português e Espanhol. Para tanto, nos apoiamos em considerações desenvolvidas por Coracini (2007). Em especial, nos atemos ao capítulo intitulado “Ser/estar entre-línguas-culturas”, por entender que a problematização proposta pela autora sobre a constituição da subjetividade aporta questões que, ao presente estudo, são muito caras.

Primeiramente, assim como a estudiosa, não partilhamos da ideia de multi, pluri ou bilinguismo,

Pois esses termos implicam a busca da totalidade do que se denomina língua e sujeito falante ou a simples adição de duas ou mais línguas, adição que significa domínio idealmente concebido – e que se deseja perfeito – de cada uma das línguas implicadas. (CORACINI, 2007, p.117)

Assim, o que buscamos neste estudo vai de encontro a essa forma de conceber a linguagem. Interessa-nos compreender como está organizado o espaço enunciativo e quais os efeitos deste na constituição das enunciações desses sujeitos aprendizes. Segundo a linguista, ser/estar entre línguas é ser/estar entre culturas; portanto, isso implica conceber o sujeito como sendo constituído por um constante conflito.

A autora não se refere explicitamente ao conceito de interculturalidade, mas a forma como concebe a língua a faz, em nosso entender, constitui o que, de fato, compreendemos por **intercultural**, pois não basta *estar* entre línguas, é preciso vivência na língua, ser/estar entre línguas. Nesse sentido, é possível entender as

enunciações dos sujeitos aprendizes como resultantes de um espaço instaurado por sua constituição intercultural, pois são línguas em conflito – Português e Espanhol – e, conseqüentemente, culturas conflitantes.

Considerando que somos/estamos entre línguas (culturas), a autora acaba por trazer à tona uma discussão bastante pertinente sobre a dicotomia língua materna/língua estrangeira. A partir de entrevistas realizadas com adultos que residiam no Brasil e que viveram no estrangeiro durante algum tempo, Coracini verifica que há diversas maneiras de ser/estar entre línguas, não sendo possível, assim, “fixar o limite” e, até mesmo, “esboçar a origem” (CORACINI, 2007, p.132), constatação que a leva a questionar a própria existência de tal dicotomia. Nessa direção, nos voltamos ao nosso objeto de estudo, pois os arranjos sintáticos que analisaremos nos revelam não uma mera interferência/transferência do que se convencionou chamar de língua materna, tendo em vista que ela (a interferência) não é somente linguística, pois ela faz emergir o próprio sujeito aprendiz. Nossa perspectiva teórica nos leva a compreender tal ocorrência como uma presentificação da língua pela qual o sujeito se identifica, identidade essa que é entendida como uma “ficção” por Coracini, pois,

Se a identidade estável e imóvel que classifica e distingue todos não passa de ficção – ficção que se faz realidade pelo e no discurso -, a língua materna, como língua da mãe, do conforto, da harmonia e do gozo, não remete mais à origem, pelo contrário, ela a interdita e, ao mesmo tempo, esgarça (para não dizer, escancara) a falta e a impossibilidade de seu suplemento. (CORACINI, 2007, p.132).

Em consonância a essa noção de identidade, Fanjul expõe

Dentro de cada espaço social as identidades são múltiplas porque se estabelecem diferentes laços comunitários. Assim, a diversidade e não a uniformidade é constitutiva da cultura [...] Por isso, mais adequado do que o termo ‘identidades’, parece-nos a denominação ‘processos identificatórios’. (FANJUL, 2002, p.29-30)

Ou seja, segundo os autores, o que há é uma ilusão de completude, de identidade fixa e estável, pois, em realidade, as identidades são múltiplas em decorrência da diversidade das relações dos sujeitos com as línguas. Dessa forma, a constituição das identidades é constante, sendo, assim, considerada em seu processo. E é nisso que reside a ingenuidade docente em lançar-se a constatações rasas em processos de correção/mediação (como: *neste enunciado há interferência da língua materna*, etc.). Por esse motivo, é que a dicotomia língua materna/língua

estrangeira acaba delimitando o que não há como delimitar, pois os sujeitos são constitutivamente híbridos.

O sentimento de unidade e de identidade se superpõe à hibridação que constitui todo sujeito e faz esquecer que somos/estamos todos entre-línguas, pois não há língua pura, original, primeira: estamos todos [...] imersos nas águas híbridas onde os limites são imprecisos e opacos, e as fronteiras, incapturáveis, intocáveis, desdobrando-se no momento mesmo em que se crê atingi-las. Aliás, quanto mais híbridos formos, mais 'ricos' seremos [...]. (CORACINI, 2007, p.132, grifo da autora)

É justamente esse esquecimento o responsável por ocorrências, como as que analisaremos a seguir, pois a ilusão de unidade é constitutiva do sujeito. No caso do nosso objeto de pesquisa, é possível afirmar que esses sujeitos aprendizes, em suas enunciações, acreditam estar enunciando em Português, quando, na verdade, seu dizer está atravessado pela hibridação que os constitui em sua subjetividade.

Cabe aqui um esclarecimento acerca da nossa tomada de posição, pois ao entender que o sujeito constitui-se na e pela disputa das línguas, acabamos por refutar perspectivas que tomam a língua em sua totalidade/homogeneidade. São os casos de concepções como: **interferência**, **proximidade entre línguas** (intercompreensão) e **interlíngua**.

Em relação à **interferência**, como já discutido anteriormente, não há como concebê-la, desde o nosso ponto de vista teórico, pois os limites entre as línguas são “imprecisos e opacos” (CORACINI, 2007, p.132).

Quanto à **proximidade entre línguas**, Fanjul aponta que

A determinação de uma língua como distinta das outras, seu fechamento sob um nome como começo de sua estandarização, é um ato político, sustentado em representações sociais de identidade cultural, nacional, étnica, etc., representações que por sua vez ela reforça e reproduz. (FANJUL, 2002, p.33, grifo do autor)

Ou seja, determinar uma língua somente tem sentido enquanto efetuado “de lugares de poder” (FANJUL, 2002, p.33); é somente esse ato político que nos leva a reforçar e a reproduzir uma ficcional identidade – Português, Espanhol, etc. Nesse sentido, a concepção de **proximidade entre línguas** não nos parece relevante, pois tem a ver com a institucionalização de uma língua, o que, portanto, conduz a um entendimento da língua como homogênea em sua constituição.

E, no que concerne ao conceito de **interlíngua**, nos distanciamos na medida em que nossa perspectiva teórica compreende o aprendiz enquanto sujeito sendo

constituído entre línguas, e não como indivíduo acometido de um “fenômeno cognitivo” (FANJUL, 2002, p.35).

Enfim, dedicar um breve espaço deste trabalho para tratar dessas outras concepções é justamente reforçar o entendimento da língua como sendo heterogênea, razão que nos motiva a desenvolver o presente estudo.

Sendo assim, o espaço de enunciação se instaura a partir da relação entre sujeito e língua, sendo que o sujeito constitui-se em virtude do ser/estar entre-línguas-culturas.

3 O FUNCIONAMENTO SEMÂNTICO-SINTÁTICO NAS PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS DE PLE

Neste capítulo, apresentamos a construção da metodologia que embasa e norteia a análise na perspectiva teórica que adotamos.

Na primeira seção, expomos nossa questão de pesquisa, buscando mostrar como o olhar sobre a sintaxe nos diz sobre o funcionamento semântico-enunciativo na interface das línguas, nas produções escritas de estudantes intercambistas hispanofalantes.

Na segunda seção, apresentamos a contextualização da pesquisa, informando sobre os sujeitos, a configuração do espaço do estudo, bem como sobre as motivações para a presente pesquisa.

Em um terceiro momento, tratamos da contextualização do nosso corpus de pesquisa, buscando apresentá-lo e descrevê-lo.

E, por último, damos a conhecer as categorias com as quais operaremos nossa análise: a constituição de enunciadores em um espaço de enunciação fronteiriço.

3.1 A enunciação e a constituição dos sentidos das línguas

O presente estudo busca analisar o funcionamento enunciativo no plano da organização dos enunciados produzidos pelos alunos intercambistas dos cursos de PLE oferecidos pelo Projeto Entrelínguas⁴³. Isto posto, cabe, primeiramente, uma reflexão sobre a importância da sintaxe na constituição dos sentidos das línguas.

Segundo Celso Pedro Luft,

Sintaxe é a parte da Gramática que se ocupa da combinação de formas para construir unidades maiores. Em sentido lato, portanto, abrange até a derivação de palavras mediante combinação de afixos. Em sentido restrito, porém, o limite é a palavra, e por 'sintaxe' entende-se, tradicionalmente, o estudo das regras que presidem à combinação de palavras para construir frases. Ou ainda: exposição das regras segundo as quais se constroem as

⁴³ Ver nota de rodapé 1.

frases, marcando devidamente as relações entre as palavras pela posição destas, por certas particularidades, ou pelo ajuste formal. (LUFT, 2002, p. 27, grifos do autor)

Tal concepção, notadamente presente em uma gramática normativa, nos condiciona a pensar na sintaxe como o campo da Gramática que estuda a “organicidade” (DIAS, 2002) de uma língua, mostrando as formas para a produção e interpretação das sentenças da língua.

Assim, ao combinar formas linguísticas (interioridade linguística, segundo Guimarães (2002b, p.85)), relações são construídas entre si. Porém, desde a linha teórica na qual nos inscrevemos, o tratamento da presença da exterioridade – constituída, segundo Guimarães (2002b, p. 11), pelos cortes sausserianos: sujeito, objeto (linguagem), história – torna-se imprescindível à constituição do sentido. Guimarães explica que

Uma semântica histórica da enunciação se constitui no lugar em que se trata a questão da significação ao mesmo tempo como lingüística, histórica e relativa ao sujeito que enuncia. Fazer isso é aceitar que a linguagem funciona olhando para fora de si, mas este fora só se alcança porque é simbolizado, porque a linguagem não se confunde com a situação em que seus segmentos ocorrem. Nada é signo se fica colado como etiqueta à situação ou a pessoas da situação. Por outro lado, a linguagem não seria linguagem se se reduzisse a ser reflexo do pensamento, caso em que ela seria o exterior do pensamento. Por isso, é decisivo [...] o tratamento da enunciação como a língua posta em funcionamento pelo interdiscurso⁴⁴ no acontecimento. O acontecimento é constitutivo do sentido, mas enquanto configurado pela relação do presente com a memória do interdiscurso e as regularidades da língua que [...] são regularidades históricas e assim sua autonomia é relativa: a sua interioridade tem as marcas de sua exterioridade. Esta questão do jogo do limite de um interior e um exterior está ligado a sempre se considerar a sintagmatização, a instanciação enunciativa, ou o pôr-se a língua em funcionamento. Ou seja, está em questão [...] que o sentido tem a ver com as relações dos elementos lingüísticos com os elementos lingüísticos no plano da combinatória, da linearização do que de direito não é linear. E é aqui que é forte dizer que o sintagmatizado, textualizado significa na relação com o silêncio⁴⁵.(GUIMARÃES, 2002b, p. 85-86)

As palavras de Guimarães refletem a preocupação com a questão da linearidade na qual a Gramática se pauta, como é possível perceber na definição de Sintaxe que apresentamos ao início da seção. Ora, uma análise semântica não deve restringir-se à interioridade da linguagem (materialidade linguística); precisa olhar-se

⁴⁴ Recorrendo ao posicionamento da Análise do Discurso, Guimarães considera que interdiscurso é uma memória de sentidos, “que se estrutura pelo esquecimento de que já significa” (ORLANDI, 1999 apud Guimarães, 2005, p. 14). Ou seja, é uma memória que é recortada pelo acontecimento.

⁴⁵ Pautando-se na posição de Orlandi (1992), Guimarães (2002b) considera que o silêncio é o não-dizer constitutivo do dizer; e este não-dizer significa. Portanto, o silêncio produz sentidos.

para o acontecimento da enunciação (interioridade + exterioridade da linguagem) a fim de se observar a língua desde seu funcionamento, produzindo sentidos.

É nesse sentido que acreditamos no papel interpretativo do nosso estudo, pois o que aqui se busca é a compreensão do fenômeno a ser analisado, considerando a sintaxe em duas instâncias indissociáveis: reveladora da subjetividade e produtora de sentidos. Ou seja, é a enunciação – enquanto acontecimento no qual sujeito e língua relacionam-se – que viabilizará o gesto interpretativo.

Nessa direção, Guimarães, através de suas variadas análises, nos mostra que uma análise enunciativa deve movimentar-se a partir do plano da forma, o que ele chama de “observável” (GUIMARÃES, 2002a). Tendo em vista que a presente pesquisa busca analisar o funcionamento enunciativo no plano da organização dos enunciados produzidos pelos aprendizes de PLE, descrever sintaticamente as línguas, no que concerne às relações de concordância em pessoa, é fundamental e primordial ao processo analítico, pois é o “observável” que vai permitir vislumbrar o caminho analítico, a categoria de análise e, conseqüentemente, a compreensão do objeto de estudo. Porém, antes disso, faz-se necessário contextualizar a pesquisa, bem como o nosso objeto de estudo.

3.2 Os cursos de PLE e a configuração da pesquisa

Conforme já mencionado, os enunciados que aqui iremos analisar resultaram de produções escritas de alunos intercambistas hispanofalantes que participaram dos cursos de Português Língua Estrangeira do Projeto Entrelínguas entre o 2º semestre de 2012 e o 1º semestre de 2014. Esses estudantes chegam à UFSM por meio de diversos convênios, dentre os quais o principal é o Programa de ESCALA

Estudantil da AUGM⁴⁶. Em geral, eles permanecem no Brasil cerca de um (1) semestre, como alunos dos cursos de graduação e pós-graduação da UFSM.

Por meio de uma parceria com a SAI/UFSM (Secretaria de Apoio Internacional da UFSM), o Entrelínguas oferece cursos de PLE, buscando incluir esses estudantes no sistema acadêmico, dando ênfase tanto para os aspectos comunicativos como para os gramaticais na produção oral e escrita em Língua Portuguesa. Os cursos acontecem uma vez por semestre, sendo cada turma formada com um mínimo de três (3) e um máximo de dez (10) alunos. As aulas ocorrem uma vez por semana com duração de 1 hora e 30 minutos, tendo como foco principal o desenvolvimento de habilidades orais e escritas.

Ao longo dos anos, os cursos de Português Língua Estrangeira do Entrelínguas tornaram-se verdadeiros laboratórios de pesquisa do PLE, para os futuros professores dos cursos de Licenciatura em Letras – especialmente do Espanhol, pela relevante demanda de hispanofalantes que a UFSM recebe semestralmente – tendo esse Projeto um importante cunho formativo no interior desta IES. Nesse sentido, a pesquisa é parte integrante e indissociável do processo pedagógico-didático desses cursos, pois a busca por um ensino-aprendizagem que, de fato, atenda às necessidades específicas desses alunos é constante, tendo em vista a complexidade do espaço de enunciação e a postura perante os interlocutores que esse espaço demanda.

Esses cursos acabam gerando objetos de estudo, a partir das produções dos alunos, que raramente são analisados cientificamente. Conseqüentemente, essas produções acabam apresentando fenômenos linguísticos que chamam a atenção por desafiarem a compreensão dos tutores e monitores dos cursos de PLE. A diferença é que, no presente trabalho, buscamos evidenciar o processo analítico, entendendo a cientificidade da análise como meio de difusão de **ocorrências**⁴⁷ desta natureza, em especial, no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, e de acesso a formas outras de compreendê-las.

⁴⁶ A AUGM (Associação das Universidades do Grupo Montevideu) foi criada em 1991, com o intuito de promover a integração universitária entre os países sul-americanos. Mais informações na seção 1.2 do presente trabalho.

⁴⁷ Neste estudo, entendemos por ocorrência a especificidade – a aparente discordância em pessoa do sujeito e do verbo, bem como o uso da 1ª pessoa do plural em lugar de 1ª pessoa do singular – dos arranjos sintáticos que são nosso objeto de estudo. Na próxima seção explicaremos, em detalhes, o que são esses arranjos sintáticos.

Por essa razão, interessou-nos o material escrito que já dispúnhamos havia algum tempo, que foram produzidos por alunos de vários semestres – entre 2012 e 2014 – e que estavam arquivados no Projeto. Estas produções configuram um universo de dez (10) textos, produzidos por dez (10) sujeitos intercambistas. Vale ressaltar que tais produções são oriundas de atividades propostas em aula, as quais tinham como objetivo o desenvolvimento de textos escritos, de variados tipos – diálogo, relato, email, resumo, resenha, etc. –, relacionados a diversas temáticas, quais sejam: conhecendo novas pessoas e novos lugares, descrevendo a rotina diária, pleiteando uma vaga de emprego, relatando impressões culturais, etc.

3.2.1 Condições sócio-históricas dos estudantes hispanofalantes de PLE

Como já sinalizamos, as sequências enunciativas que aqui analisaremos resultam de determinado agenciamento enunciativo em determinado espaço de enunciação. Ao lado disso, há de se considerar a constituição dessas enunciações por parte dos sujeitos. Para tanto, faz-se necessário compreender as condições em que essas enunciações são produzidas. E isso implica conhecer a constituição sócio-histórica desse sujeito intercambista hispanofalante.

Cabe enfatizar que esses estudantes, em geral, vêm de países como Argentina, Uruguai, Paraguai, Chile, Venezuela, Colômbia, México, e chegam à UFSM por meio de intercâmbio estudantil, sendo que sua permanência no Brasil está diretamente atrelada a sua vinculação aos cursos de graduação ou pós-graduação desta IES por, no mínimo, um (1) semestre. Os sujeitos produtores dos textos, dos quais recortamos os enunciados que compõem nosso corpus, participaram dos cursos de PLE, no Entrelínguas, no período compreendido entre o 2º semestre de 2012 e o 1º semestre de 2014.

A fim de construir um quadro comum das condições de produção que determinam esses sujeitos, utilizaremos informações coletadas a partir de anotações da tutora dos cursos de Português Língua Estrangeira, no Entrelínguas, Grazielle da Silva dos Santos – autora do presente estudo –, bem como de determinadas atividades (orais e escritas) realizadas nas aulas de Português Língua Estrangeira, em variadas turmas. Estas atividades possibilitaram aos alunos um espaço dialógico

para comentarem fatos e impressões relacionados às possíveis dificuldades ou facilidades que encontraram no uso da língua estrangeira – o Português Brasileiro – desde a chegada ao Brasil. As informações que nos interessam têm a ver com comentários tecidos a respeito de como eles se movem nessa nova língua em diferentes contextos orais e escritos: entre amigos, entre colegas da faculdade, na interlocução com seus professores, na escrita de trabalhos, nas aulas PLE, na solicitação de alguma informação, ao comprar algo, etc.

Nessas coletas, a maioria dos alunos revela que, ao chegar ao Brasil, foram muitas as dificuldades encontradas em situações comunicacionais, pois praticamente desconheciam a língua portuguesa. Em geral, precisaram contar com a presteza de seus novos interlocutores. Os estudantes relatam que essas primeiras experiências provocaram a inibição e, por consequência, uma desmotivação na tomada de iniciativa comunicacional por sua parte, pois observavam que seus interlocutores apresentavam certa resistência em começar uma conversa. Por outro lado, os intercambistas ressaltam que as pessoas, de uma forma geral, são muito voluntariosas quando eles as solicitam.

Passado o primeiro mês, esses alunos buscam escutar, muito mais do que falar, por vários motivos: vergonha por correr o risco de falar algo errado, sentir-se insatisfeito com sua própria pronúncia, etc. Com isso, passam a reproduzir tão somente aqueles enunciados que lhes são seguramente conhecidos, como: *quanto custa?*, *que ônibus devo pegar?*, etc.

Na UFSM, os estudantes afirmam que observam duas situações distintas: a) com os colegas o relacionamento não é totalmente satisfatório; b) com os professores as relações se estabelecem normalmente.

Os alunos comentam que com seus colegas o relacionamento tarda a se estabelecer, por vários motivos: eles se sentem inibidos em começar uma conversação, por não saberem expressar-se na nova língua; constatam que seus colegas também se sentem envergonhados em iniciar uma conversa, por não saberem falar o Espanhol; ou, até mesmo, por contrastes culturais, questões pessoais, etc. Mas, ainda assim, os intercambistas fazem questão de ressaltar que foram muito bem acolhidos por todos e que, quando solicitam algum tipo de ajuda de qualquer natureza, são atendidos com muita presteza por seus colegas de aula.

E, quanto aos professores, praticamente todos são unânimes em afirmar que foram muito bem recebidos por eles, que não imaginavam que iriam ter professores

tão atenciosos. Destacam que os docentes buscam inseri-los a todo o momento no contexto da aula (seja quanto ao conteúdo, seja quanto a atividades que não estão diretamente relacionadas com a aula), perguntando se estão compreendendo o que eles (os professores) falam e, conseqüentemente, o conteúdo, oferecendo auxílio em possíveis traduções, motivando a expressão dos intercambistas a respeito do que está sendo discutido em aula, possibilitando a escrita de trabalhos em Espanhol, disponibilizando, quando possível, versões de materiais em Espanhol, mas sempre incentivando a expressão oral e escrita em Português. Enfim, as relações, nesse âmbito, dão-se de forma muito satisfatória, segundo os intercambistas.

Isso posto, o que geralmente ocorre é que os alunos, em decorrência dessas primeiras experiências, especialmente no ambiente acadêmico, sentem a necessidade de buscar conhecimentos mais específicos acerca do Português Brasileiro, pois constatam que, diferentemente da comunicação, o aprendizado da escrita formal do PB requer uma mediação, ou seja, alguém que, de fato, ensine a escrever na nova língua. E é nesta hora que esses estudantes procuram os cursos de Português para Estrangeiros do Entrelínguas, desejando, deste modo, desenvolver, principalmente, a habilidade escrita em PB.

Assim, essas condições sócio-históricas revelam a própria constituição dos sujeitos que falam nos enunciados que analisaremos, mostrando que se configuram como sujeitos letrados – pois são alunos universitários – e que, portanto, possuem um considerável nível de conhecimento formal de sua língua. Com isto, a descrição dessas condições, bem como a experiência da presente autora como tutora dos cursos de PLE no Entrelínguas, mostram que as ocorrências que analisaremos são recorrentes no trânsito de uma língua para outra, na escrita, dado o estranhamento causado ao falante do Português Brasileiro e, por isso, parecem ser aceitáveis do ponto de vista da norma do Espanhol.

3.3 As produções escritas dos estudantes de PLE e as questões sintáticas

Como já dito, as produções escritas tomadas neste estudo são provenientes de materiais arquivados no Projeto Entrelínguas. Assim, o corpus resulta de produções escritas relacionadas ao processo de aprendizagem formal do Português. Essas produções foram motivadas por meio de tarefas relacionadas ao desenvolvimento da habilidade escrita em Língua Portuguesa. Desde quando a presente autora era monitora dos cursos de PLE, percebia, nessas produções, o funcionamento de determinados usos linguísticos que aparentavam simples transferências de uma língua para a outra. Entre as várias ocorrências, observamos, em um número considerável de produções escritas, arranjos sintáticos que configuravam aparentes discordâncias sintáticas em pessoa – especificamente a mistura de 3ª pessoa do singular com 1ª pessoa do plural –, o que nos levou a chegar a nossa questão de pesquisa. Entendemos por arranjos sintáticos estruturas organizadas, na enunciação, dentro de uma sintaxe particular oriundas de uma produção singular do e significativa para o sujeito aprendiz de LE.

Nessa conjuntura, percebemos, posteriormente, que esses materiais poderiam ser aproveitados como objeto de pesquisa, tendo como objetivo final a potencialização do processo de ensino-aprendizagem de futuros sujeitos aprendizes.

Cabe esclarecer que as identidades dos sujeitos produtores dos textos serão preservadas por questões éticas. O material será utilizado exclusivamente neste estudo e para fins de contribuição científica ao campo dos estudos da linguagem. Além disso, ressaltamos que as produções escritas referem-se a diferentes estágios de aprendizagem. As sequências enunciativas serão aqui reproduzidas exatamente como nos originais, resguardando a fidelidade ao processo de produção escrita dos sujeitos aprendizes, preservando, assim, o tempo das enunciações, pois, o “acontecimento temporaliza” (GUIMARÃES, 2005, p.11) – ou seja, por mais que se repita o mesmo enunciado, este constituirá outros efeitos de sentido no evento da enunciação. Por outro lado, vale lembrar que não nos deteremos em outras questões que não sejam relativas ao nosso propósito.

3.3.1 Apresentação e descrição do recorte do corpus: as relações semântico-sintáticas

Os enunciados que compõem o corpus de nossa pesquisa foram recortados de dez (10) produções escritas de dez (10) alunos. Vale ressaltar que estas produções estavam arquivadas no Projeto Entrelínguas e resultaram da aprendizagem formal do Português, pois tais formulações somente são possíveis pelo fato de o aluno possuir o Espanhol como língua materna e encontrar-se em contexto de aprendizagem do Português como língua estrangeira. Aqui cabe um esclarecimento acerca da noção de recorte em que nos apoiamos:

Recorte é um fragmento do acontecimento da enunciação. Não se trata simplesmente de uma sequência, mas de formas linguísticas que aparecem como correlacionadas em virtude de terem uma mesma relação com o acontecimento, independente de sua posição na sequência (Guimarães, 2008). (GUIMARÃES, 2011, p.44)

Esse modo de considerar o recorte para a análise não nos obriga tomar o texto⁴⁸ em sua linearidade, permitindo-nos realizar diferentes deslocamentos sobre sua materialidade.

Desse modo, toda essa conjuntura vai viabilizar o movimento de uma língua para a outra e vice-versa, instaurando, dessa forma, um espaço de enunciação significado na interface das línguas. Assim, os sujeitos que produziram tais enunciados se (re)dividem – entre a sua língua materna e a língua que estão aprendendo – e se (re)significam no ato da enunciação.

Tomando e verificando as produções escritas dos alunos intercambistas hispanofalantes, nos chamou a atenção as particularidades sintáticas, pois entendemos que a sintaxe faz emergir a subjetividade do sujeito no acontecimento da enunciação, produzindo, assim, efeitos de sentido. Em especial, interessa-nos a aparente discordância formal em pessoa nos enunciados em que aparece o uso da desinência verbal em 1ª pessoa do plural, como se pode conferir nas sequências enunciativas (SE) a seguir:

(1) “Todos os intercambistas assistiremos ao filme”

(2) “Os ingenieros somos muito tecnológicos”

⁴⁸ A noção de texto em que nos apoiamos neste estudo já foi explicitada, podendo ser consultada na seção 2.3.

- (3) “Os seres humanos somos diferentes”
- (4) “Os alunos somos intercambistas”
- (5) “Sábado, desperto tarde, vou a almoçar, depois leio algum livro e, à noite, de novo nos reunimos com os colegas”
- (6) “À noite, nos juntamos com outros intercambistas e olhamos um filme...”
- (7) “À tarde, jogamos futebol com alguns intercambistas...”
- (8) “Ao meio dia, voltarei para almoçar no RU. Mais tarde, dormirei a siesta ou tocaremos violão com os outros intercambistas”
- (9) “Aqui pude conhecer muitas pessoas que nunca vou esquecer; com as quais tivemos compartilhado formosas experiencias...”
- (10) “Costumamos, com os colegas intercambistas, sair pela cidade ou ficamos em casa reunidos”

Esses enunciados despertam nosso trabalho investigativo na medida em que é possível perceber diferentes formas do sujeito aprendiz incluir-se na coletividade expressa na relação sujeito-verbo. Em decorrência dessa percepção, organizamos nosso processo analítico a partir de uma classificação dessas sequências enunciativas. Nesse sentido, as enunciações revelam dois modos de funcionamento sintático:

Grupo 1: O sujeito se inclui na coletividade somente pelo verbo, pois o sujeito gramatical⁴⁹ configura uma 3ª pessoa do plural (eles):

⁴⁹ Aqui cabe uma distinção entre o que consideramos **sujeito** e **sujeito gramatical**. O sujeito é aquele constituído pela língua (conforme definição apresentada na seção 2.1), enquanto que o sujeito gramatical é o que está marcado linguisticamente na oração.

(1) “Todos os intercambistas assistiremos ao filme”

(2) “Os ingenieros somos muito tecnológicos”

(3) “Os seres humanos somos diferentes”

(4) “Os alunos somos intercambistas”

Grupo 2: Primeiramente, o sujeito gramatical se explicita em 1ª pessoa do singular (eu) e, posteriormente, se inclui de forma redundante pelo verbo em 1ª pessoa do plural (nós)⁵⁰ e pela preposição “com”:

(5) “Sábado, desperto tarde, vou a almoçar, depois leio algum livro e, à noite, de novo nos reunimos com os colegas”

(6) “À noite, nos juntamos com outros intercambistas e olhamos um filme...”

(7) “À tarde, jogamos futebol com alguns intercambistas...”

(8) “Ao meio dia, voltarei para almoçar no RU. Mais tarde, dormirei a siesta ou tocaremos violão com os outros intercambistas”

(9) “Aqui pude conhecer muitas pessoas que nunca vou esquecer; com as quais tivemos compartilhado formosas experiencias...”

(10) “Costumamos, com os colegas intercambistas, sair pela cidade ou ficamos em casa reunidos”

⁵⁰ Aqui cabe explicar que, em todas as ocorrências deste segundo grupo, os recortes foram realizados considerando que o sujeito que se inclui na coletividade, anteriormente, vinha se colocando exclusivamente em 1ª pessoa do singular (eu) nos textos.

Essa classificação interessa ao processo analítico na medida em que organiza os modos de compreender a inclusão do sujeito na coletividade – os quais, em um primeiro momento, acreditamos, sejam dois. Nesse sentido, de acordo com a linha teórica que aqui adotamos, consideramos dois níveis de compreensão desses modos, o que nos direciona a duas instâncias de análise: análise descritiva e análise enunciativa.

A análise descritiva vai levar em conta a norma referente aos aspectos sintáticos que nos interessam: a aparente discordância entre 3ª pessoa do plural e a 1ª pessoa do plural e o uso da 1ª pessoa do plural em lugar de 1ª pessoa do singular. Primeiramente, exporemos as regras gerais que regem a concordância nas duas línguas – Português e Espanhol – e, logo, as relacionadas aos aspectos sintáticos específicos que movimentarão o processo analítico. Ainda dentro da mesma instância analítica, realizaremos algumas “avaliações de aceitabilidade” (GUIMARÃES, 2002a, p. 15) das sequências linguísticas. Em relação a essas avaliações, Guimarães esclarece que

Tal avaliação é uma hipótese observacional do linguista. Esta hipótese considera em que limites contextuais uma sequência é possível. Assim, dizer que uma sequência não é aceitável é dizer que não o é em certas condições determinadas. (GUIMARÃES, 2002a, p. 15)

Por essa razão, uma análise que se proponha como enunciativa precisa ir além, precisa partir dessa instância gramatical a fim de vislumbrar a compreensão da “consistência” (GUIMARÃES, 2002a) da sequência linguística, o que vai configurar a análise enunciativa.

Com isso, a organização da análise se dará da seguinte maneira:

- A) Considera a identificação de dois arranjos sintáticos distintos (classificação realizada mais acima),
- B) Resultando em dois movimentos analíticos:
 - a) Descritivo (plano observacional = sintaxe): plano do dizer
 - b) Interpretativo (plano enunciativo): plano do dito

Porém, antes de iniciar o processo analítico, faz-se necessário tratar da categoria analítica que norteará a análise.

3.4 As figuras da enunciação no funcionamento enunciativo

Tendo em vista que os arranjos sintáticos são determinados pelo modo como o sujeito se inscreve na língua e a coloca para funcionar, o sujeito, em sua polifonia, vai determinar o funcionamento enunciativo dessas ocorrências. Dessa forma, tal funcionamento nos direciona a análise a partir das categorias de **Locutor** e **Enunciador**.

Como vimos na seção 2.1, Guimarães (2005) considera que os sujeitos são determinados não pela linguagem, mas pelo espaço de enunciação. Nessa direção, entende o sujeito em sua natureza polifônica, propondo, assim, as figuras da enunciação.

Assim, Guimarães (2005) apresenta o **locutor(L)** como lugar do qual se enuncia, representado como fonte do dizer, concebendo-lhe como uma figura singular em que se reconhece a representação de um determinado lugar social que o autoriza a falar (**locutor-x**). Quanto ao **locutor-x**, essa distinção é de extrema importância, já que, somente estando afetado por um determinado lugar social é que o locutor pode dar-se como tal (locutor-presidente, locutor-jornalista, locutor-autor, etc.).

Nesse sentido, o Locutor, enquanto categoria de análise, interessa enquanto figura origem do dizer, que, no presente estudo, podemos nomear de Locutor-intercambista, pois é este lugar social que o autoriza a falar em Português como língua estrangeira.

Mas, para compreender o modo como o sujeito se inclui na coletividade ao enunciar, teremos de retomar a concepção de **enunciador** proposta por Guimarães. O linguista concebe tal figura como um lugar de dizer (enunciador individual, enunciador universal, enunciador genérico), em que não se pode identificar um lugar social de onde se fala, mas sim, um lugar de onde se enuncia, uma “representação da inexistência do lugar social do locutor” (GUIMARÃES, 2005, p.26). Assim, a figura

do Locutor pode ou não coincidir com a do enunciador. Lembremos as categorias de enunciadores:

Enunciador individual, quando a enunciação representa o Locutor como independente da história; enunciador-genérico, quando a enunciação representa o Locutor como difuso num todos em que o indivíduo fala como e com outros indivíduos; enunciador-universal, quando a enunciação representa o Locutor como fora da história e submetido ao regime do verdadeiro e do falso. (GUIMARÃES, 2005, p.26).

Debruçando-nos sobre nossos recortes, observamos, superficialmente, que, talvez, tenhamos diferentes enunciadores operando nas enunciações. Nossa primeira hipótese nos leva a considerar a existência de **enunciador fronteiro** (STURZA, 2006), tendo em vista o dizer do sujeito intercambista, que enuncia entre-línguas-culturas (CORACINI, 2007). Mas, somente a totalidade da análise nos permitirá vislumbrar tal configuração enunciativa.

Assim, Guimarães (2005, p.23) esclarece que “aquele que fala” ou “aquele para quem se fala” não são pessoas, mas uma configuração do agenciamento enunciativo. Isso implica que o sujeito, na Semântica da Enunciação, seja tomado como um lugar constituído pelo dizer e não como uma pessoa dona de seu dizer.

Como dito anteriormente, pensar nessa distribuição, no que se refere à relação do sujeito que enuncia na interface das línguas – Português e Espanhol –, é fundamental, dado que essas enunciações se materializam a partir de lugares de dizer específicos e produzem sentido em relação a esses lugares. Ou seja, não é de qualquer lugar enunciativo que esses dizeres se constituirão como tais. Essa distribuição de lugares nos diz sobre o funcionamento do embate das línguas, em uma divisão própria do espaço de enunciação.

4 A SINTAXE NA CONSTITUIÇÃO DOS SENTIDOS DAS LÍNGUAS

Neste capítulo, desenvolveremos nosso gesto interpretativo desde o ponto de vista enunciativo, buscando vislumbrar o funcionamento semântico-sintático dos recortes enunciativos apresentados no capítulo anterior.

Primeiramente, procuramos descrever as línguas – Espanhol e Português – em relação aos aspectos sintáticos de **aparente discordância entre a 3ª pessoa do plural e a 1ª pessoa do plural** e de **uso da 1ª pessoa do plural em lugar de 1ª pessoa do singular**, verificando nas normas como se dão estas questões. Neste nível analítico – o que Guimarães (2002a) denomina “plano observacional” –, alguns testes são realizados no sentido de confirmarem (ou não) a aceitabilidade dos arranjos sintáticos analisados.

Num segundo momento, apresentamos propriamente a análise enunciativa, através da qual realizamos nosso gesto interpretativo referente aos aspectos sintáticos descritos na sequência.

4.1 Descrição das línguas: relações de emprego de pessoa

Ao observar a materialidade linguística dos enunciados que compõem nosso corpus, identificamos determinados aspectos sintáticos, que implicarão a inclusão do falante na coletividade. Por isso, antes de partir para a análise enunciativa, faz-se necessário construir um quadro descritivo da sintaxe das línguas em questão – Espanhol e Português Brasileiro –, interessando, especialmente, os aspectos referentes à **aparente discordância entre a 3ª pessoa do plural e a 1ª pessoa do plural** e o **uso da 1ª pessoa do plural em lugar de 1ª pessoa do singular**, pois entendemos a sintaxe como reveladora da subjetividade e, por consequência, de sentidos.

A fim de elucidar as estruturações das referidas línguas quanto aos aspectos em questão, consultamos dois instrumentos linguísticos⁵¹ – a “Gramática Didáctica del Español”, de Leonardo Gómez Torrego, e a “Moderna Gramática Portuguesa”, de Evanildo Bechara. Vale ressaltar que a escolha dessas duas gramáticas levou em conta o tratamento normativo das línguas, auxiliando na compreensão de como o sujeito com elas se relaciona.

Primeiramente, há de se verificar, nas referidas gramáticas, em que medida as línguas se assemelham, ou não, em suas estruturas sintáticas.

Segundo Gómez Torrego,

En toda oración hay dos componentes fundamentales. Son las funciones de **sujeto y predicado**. Ambos están en el mismo nivel sintáctico y dependen el uno del otro. La relación entre ellos es, pues, de **interdependencia**: el sujeto es lo que es porque hay un predicado, y el predicado se justifica porque hay un sujeto, aunque este, en ocasiones, puede ser cero o estar oculto. [...] Otros gramáticos, sin embargo, piensan que el componente esencial de la oración es el verbo, y que el sujeto es un adyacente de ese verbo, en el mismo nivel que el complemento directo, el complemento indirecto, el complemento de régimen. (GÓMEZ TORREGO, 2005, p. 262, grifos do autor)⁵²

De acordo com Bechara,

A oração se caracteriza por ter uma palavra fundamental que é o *verbo* (ou sintagma verbal) que reúne, na maioria das vezes, duas unidades significativas entre as quais se estabelece a *relação predicativa* – o *sujeito* e o *predicado*. (BECHARA, 2006, p. 408, grifos do autor)

Pelos excertos acima, é possível perceber que os dois gramáticos divergem em seus posicionamentos em relação aos componentes fundamentais da oração. Para Gómez Torrego, o componente fundamental de uma oração é a própria relação entre sujeito e predicado, enquanto que, para Bechara, é o verbo. Consideramos esta divergência muito relevante na medida em que mostra onde está a ênfase na estrutura sujeito-predicado em cada língua, o que pode, inclusive, justificar o gesto interpretativo de nosso estudo.

⁵¹ Ver nota de rodapé 12.

⁵² Em toda oração há dois componentes fundamentais. São as funções de sujeito e predicado. Ambos estão no mesmo nível sintático e dependem um do outro. A relação entre eles é, pois, de interdependência: o sujeito é o que é porque há um predicado, e o predicado se justifica porque há um sujeito, ainda que este, em alguns casos, pode ser zero ou estar oculto. [...] Outros gramáticos, no entanto, pensam que o componente essencial da oração é o verbo, e que o sujeito é um adjacente desse verbo, no mesmo nível que o complemento direto, o complemento indireto, o complemento preposicional. (GÓMEZ TORREGO, 2005, p. 262, tradução nossa)

Apesar da divergência, é inegável que o sujeito e o predicado estabelecem a relação mais significativa dentro de uma composição oracional. De qualquer forma, nossa consulta mostra que a estrutura sujeito-predicado é realizada tanto em Espanhol como em Português, evidenciando uma semelhança na base sintática dessas línguas.

Com isso, é necessário compreender como se dá a **concordância** nessa relação do sujeito com o predicado, mais especificamente do **sujeito** com o **verbo** do predicado. De acordo com Gómez Torrego, “el sujeto de una oración es todo elemento (sustantivo, pronombre, grupo nominal, oración) que concuerda con el verbo del predicado en número y persona” (2005, p. 262)⁵³. Tal posicionamento é corroborado por Bechara: “diz-se *concordância verbal* a que se verifica em número e pessoa entre o sujeito (e às vezes o *predicativo*) e o verbo da oração” (2006, p. 543, grifos do autor).

Nesse sentido, os autores estabelecem algumas categorias, a fim de esclarecer os tipos de relações que podem existir entre o sujeito e o verbo.

Gómez Torrego (2005, p. 266-267) apresenta três grandes seções: “Cuestiones de concordancia del sujeto”⁵⁴; “Aparentes discordancias del sujeto”⁵⁵; “El sujeto compuesto: la concordancia”⁵⁶. Na primeira seção, o autor apresenta três tipos de concordância: “Concordancia en singular o en plural”⁵⁷; “Con colectivo sin complemento: mejor en singular”⁵⁸; “Sustantivos gramaticalizados: concordancia con el sustantivo introducido por *de*”⁵⁹. Na segunda, ele traz dois tipos: “Concordancia con el referente”⁶⁰; “Concordancia *ad sensum* con atributos plurales”⁶¹. E, na última seção, o autor apresenta quatro tipos de concordância: “Dos o más componentes coordinados: verbo en plural”⁶²; “Elementos coordinados con verbo en singular”⁶³;

⁵³ O sujeito de uma oração é todo elemento (substantivo, pronome, grupo nominal, oração) que concorda com o verbo do predicado em número e pessoa (GÓMEZ TORREGO, 2005, p. 262, tradução nossa)

⁵⁴ Questões de concordância do sujeito (GÓMEZ TORREGO, 2005, p. 266, tradução nossa)

⁵⁵ Aparentes discordâncias do sujeito (GÓMEZ TORREGO, 2005, p. 266, tradução nossa)

⁵⁶ O sujeito composto: a oração (GÓMEZ TORREGO, 2005, p. 267, tradução nossa)

⁵⁷ Concordância em singular ou em plural (GÓMEZ TORREGO, 2005, p. 266, tradução nossa)

⁵⁸ Com coletivo sem complemento: melhor em singular (GÓMEZ TORREGO, 2005, p. 266, tradução nossa)

⁵⁹ Substantivos gramaticalizados: concordância com o substantivo introduzido por *de* (GÓMEZ TORREGO, 2005, p.266, tradução nossa)

⁶⁰ Concordância com o referente (GÓMEZ TORREGO, 2005, p. 266, tradução nossa)

⁶¹ Concordância *ad sensum* com atributos plurais (GÓMEZ TORREGO, 2005, p. 267, tradução nossa)

⁶² Dois ou mais componentes coordenados: verbo no plural (GÓMEZ TORREGO, 2005, p. 267, tradução nossa)

⁶³ Elementos coordenados com verbo no plural (GÓMEZ TORREGO, 2005, p. 267, tradução nossa)

“Coordinados con *ni*: en singular o plural”⁶⁴; “Coordinados de personas gramaticales diferentes”⁶⁵.

Bechara (2006, p. 554-566) também organiza três grupos: “Concordância de palavra para palavra” – subdividido em dois principais casos: “Há um só sujeito”; “Há mais de um sujeito” (e este caso, por sua vez, ainda é dividido em cinco observações) –; “Concordância de palavra para sentido”; “Outros casos de concordância verbal” (dividido em vinte e dois casos).

Comparando as tipologias de concordância entre sujeito e verbo estabelecidas nas duas gramáticas consultadas, é possível observar que o primeiro aspecto sintático – aparente discordância entre a 3ª pessoa do plural e 1ª pessoa do plural –, por nós mobilizado neste estudo, não é aceito pela norma do Português Brasileiro, mas o é pela norma do Espanhol, como pode ser conferido na explicação do primeiro tipo de concordância – “Concordancia con el referente” –, apresentado na segunda seção supracitada mais acima:

Hay oraciones de uso frecuente en que parece haber una discordancia entre el sujeto y el verbo del predicado. Ejemplo: *Los españoles sois muy simpáticos* (discordancia entre el sujeto de 3ª persona y el verbo de 2ª persona del plural). Este fenómeno se explica porque la concordancia se establece no con el grupo nominal (*los españoles*) sino con su referencia (*vosotros*). (GÓMEZ TORREGO, 2005, p. 266, grifos do autor)⁶⁶

Para a descrição do segundo aspecto – uso da 1ª pessoa do plural em lugar de 1ª pessoa do singular –, apoiaremos-nos na “Gramática Comunicativa del Español”, de Francisco Matte Bon e na “Nova Gramática do Português Contemporâneo”, de Celso Cunha e Lindley Contra. Nesta gramática identificamos o que o autor vai chamar de “plural de modestia”. Assim ele o define:

En el lenguaje de los escritores, de los periodistas, de los investigadores científicos, de los políticos, etc., se encuentran usos frecuentes de **nosotros** con los que el hablante solo se esta refiriendo a si mismo. Se trata de un plural llamado de modestia: con él, el enunciador evita, en cierta medida, afirmar de manera demasiado enérgica su identidad de **yo** y ponerse así en el centro de la atención de manera exclusiva [...] En estos casos, el verbo va

⁶⁴ Coordenados com *nem*: no singular ou no plural (GÓMEZ TORREGO, 2005, p. 267, tradução nossa)

⁶⁵ Coordenados de pessoas gramaticais diferentes (GÓMEZ TORREGO, 2005, p. 267, tradução nossa)

⁶⁶ Há orações de uso frequente em que parece haver uma discordância entre o sujeito e o verbo do predicado. Exemplo: *Os espanhóis sois muito simpáticos* (discordância entre o sujeito de 3ª pessoa e o verbo de 2ª pessoa do plural). Este fenômeno se explica porque a concordância se estabelece não com o grupo nominal (*os espanhóis*), mas com sua referência (*vós*). (GÓMEZ TORREGO, 2005, p. 266, tradução nossa)

en primera persona del plural. Además, a diferencia de lo que ocurre en idiomas como el francés en los que, a veces en estos casos, los adjetivos y todos los demás elementos que se refieren al sujeto van en singular, en español van en plural. (MATTE BON, 1995, p. 266, grifos do autor)⁶⁷

Em Cunha e Cintra, também encontramos registro do segundo aspecto – uso da 1ª pessoa do plural em lugar da 1ª pessoa do singular –, com a mesma denominação verificada em Matte Bon (1995). De acordo com os autores,

Para evitar o tom impositivo ou muito pessoal de suas opiniões, costumam os escritores e os oradores tratar-se por *nós* em lugar da forma normal *eu*. Com isso, procuram dar a impressão de que as idéias que expõem são compartilhadas por seus leitores ou ouvintes, pois que se expressam como porta-vozes do pensamento coletivo. A este emprego da 1ª pessoa do plural pela correspondente do singular chamamos PLURAL DE MODÉSTIA [...] Advirta-se que, quando o sujeito *nós* é um PLURAL DE MODÉSTIA, o predicativo ou particípio, que com ele deve concordar, costuma ficar no singular, como se o sujeito fosse efetivamente *eu*. (CUNHA; CINTRA, 2008, p. 297-298, grifos do autor)

Analisando cada uma das definições, percebemos que o uso da 1ª pessoa do plural em lugar de 1ª pessoa do singular ocorre tanto em Espanhol como no Português Brasileiro. Porém, em Espanhol, a concordância deve ser realizada obrigatoriamente em plural, mas, em Português, ela costuma ser feita no singular. Nas duas línguas, é possível observar que este recurso é usado pelo falante com o propósito de evitar a inteira responsabilização pelo que enuncia, como se sua ideia fosse compartilhada por outros. Por outro lado, ainda que a ocorrência que estamos analisando se assemelhe quanto ao emprego do “plural de modestia”, o que buscaremos mostrar com a análise enunciativa é que difere quanto ao efeito de sentido produzido ao ser enunciado, pois há de se considerar que o sujeito gramatical vem se colocando em 1ª pessoa do singular, mas, quando ele se vê na relação com o grupo, modifica sua marca linguística para “nós”. Ou seja, para nós, esta mudança representa, não o descomprometimento com o que se enuncia, mas

⁶⁷ Na linguagem dos escritores, dos jornalistas, dos pesquisadores científicos, dos políticos, etc., se encontram usos frequentes do **nós** com os quais o falante se refere unicamente a si mesmo. Trata-se de um plural chamado de modéstia: com ele, o enunciador evita, em certa medida, afirmar de maneira demasiado enérgica sua identidade do **eu** e colocar-se, assim, no centro das atenções de maneira exclusiva [...] Nestes casos, o verbo fica em primeira pessoa do plural. Além disso, diferentemente do que ocorre em idiomas como o francês nos quais, às vezes nestes casos, os adjetivos e todos os demais elementos que se referem ao sujeito ficam no singular, em espanhol ficam no plural. (MATTE BON, 1995, p. 266, tradução nossa)

sim a afirmação de pertencimento ao grupo, como se quem enuncia dissesse “eu sou a coletividade”, e isto é político.

Descritos os aspectos sintáticos, procederemos, na sequência, às análises descritiva e enunciativa.

4.2 A construção do caminho analítico: do observável ao interpretativo

Conforme já mencionado, tomamos como corpus as seguintes sequências enunciativas, produzidas por alunos dos cursos de PLE, do Projeto *Entrelínguas*:

(1) “Todos os intercambistas assistiremos ao filme”

(2) “Os ingenieros somos muito tecnológicos”

(3) “Os seres humanos somos diferentes”

(4) “Os alunos somos intercambistas”

(5) “Sábado, desperto tarde, vou a almoçar, depois leio algum livro e, à noite, de novo nos reunimos com os colegas”

(6) “À noite, nos juntamos com outros intercambistas e olhamos um filme...”

(7) “À tarde, jogamos futebol com alguns intercambistas...”

(8) “Ao meio dia, voltarei para almoçar no RU. Mais tarde, dormirei a siesta ou tocaremos violão com os outros intercambistas”

(9) “Aqui pude conhecer muitas pessoas que nunca vou esquecer; com as quais tivemos compartilhado formosas experiencias...”

(10) “Costumamos, com os colegas intercambistas, sair pela cidade ou ficamos em casa reunidos”

A seleção de tais sequências enunciativas reflete a recorrência dos referidos arranjos sintáticos nas produções dos estudantes de PLE do Entrelínguas, em diferentes estágios de aprendizagem. Além disso, ressaltamos que as análises respeitarão a classificação que organizamos na contextualização do recorte do nosso corpus, na seção 3.3 deste estudo. Lembremos:

Grupo 1: O sujeito se inclui na coletividade somente pelo verbo, pois o sujeito gramatical configura uma 3ª pessoa do plural (eles):

(1) “Todos os intercambistas assistiremos ao filme”

(2) “Os ingenieros somos muito tecnológicos”

(3) “Os seres humanos somos diferentes”

(4) “Os alunos somos intercambistas”

Grupo 2: Primeiramente, o sujeito gramatical se explicita em 1ª pessoa do singular (eu) e, posteriormente, se inclui de forma redundante pelo verbo em 1ª pessoa do plural (nós)⁶⁸ e pela preposição “com”;

(5) “Sábado, desperto tarde, vou a almoçar, depois leio algum livro e, à noite, de novo nos reunimos com os colegas”

(6) “À noite, nos juntamos com outros intercambistas e olhamos um filme...”

⁶⁸ Ver nota de rodapé 50.

(7) “À tarde, jogamos futebol com alguns intercambistas...”

(8) “Ao meio dia, voltarei para almoçar no RU. Mais tarde, dormirei a siesta ou tocaremos violão com os outros intercambistas”

(9) “Aqui pude conhecer muitas pessoas que nunca vou esquecer; com as quais tivemos compartilhado formosas experiencias...”

(10) “Costumamos, com os colegas intercambistas, sair pela cidade ou ficamos em casa reunidos”

4.2.1 Plano do dizer: o lugar do observável

De acordo com a descrição das línguas realizada na seção anterior, foi possível verificar que, em relação à regra geral, as estruturas sintáticas de concordância entre sujeito e predicado não diferem de uma língua para a outra. Porém, no caso do Espanhol, identificamos algumas diferenças.

Em relação ao primeiro aspecto – aparente discordância entre a 3ª pessoa do plural e a 1ª pessoa do plural –, verificamos uma possibilidade de concordância que, na norma do Português Brasileiro, não existe, ou seja, a **concordância com o referente**. Constatou-se que o verbo, tanto em Espanhol como no Português Brasileiro, concorda com o sujeito em número e pessoa. Sendo assim, e não perdendo de vista que o processo analítico dá-se na direção do contexto de aprendizagem do PLE, o que se tem nas sentenças abaixo é, num primeiro momento, uma discordância entre os sintagmas (nominal e verbal):

(1)

Todos os intercambistas = eles (3ª pess. pl.)	}	Todos os intercambistas
assistiremos = nós (1ª pess. pl.)		

(2)

Os ingenieros = eles (3ª pess. pl.) } **Os ingenieros**
somos = nós (1ª pess. pl.) } **somos** muito tecnológicos

(3)

Os seres humanos = eles (3ª pess. pl.) } **Os seres humanos**
somos = nós (1ª pess. pl.) } **somos** diferentes

(4)

Os alunos = eles (3ª pess. pl.) } **Os alunos**
somos = nós (1ª pess. pl.) } **somos** intercambistas

Isto é, do ponto de vista do plano linguístico, é perfeitamente admissível afirmar que as sentenças acima apresentadas estão totalmente incorretas, pois fogem à norma gramatical do Português Brasileiro, sendo esse o provável motivo pelo qual um falante do PB receba tais enunciados com certo estranhamento, pois, de acordo com a norma do Português Brasileiro, se esperaríamos as seguintes possibilidades de concordâncias:

(1a)

Todos os intercambistas = eles (3ª pessoa do plural) } **Todos os intercambistas**
assistirão = eles (3ª pessoa do plural) } **assistirão** ao filme.

(2a)

Os ingenieros = eles (3ª pess. pl.) } **Os ingenieros**
são = eles (3ª pess. pl.) } **são** muito tecnológicos

(3a)

Os seres humanos = eles (3ª pess. pl.) } **Os seres humanos**
são = eles (3ª pess. pl.) } **são diferentes**

(4a)

Os alunos = eles (3ª pess. pl.) } **Os alunos**
são = eles (3ª pess. pl.) } **são intercambistas**

Ou ainda:

(1b)

Todos nós, intercambistas, = nós (1ª pess. pl.) } **Todos nós,**
assistiremos = nós (1ª pess. pl.) } **intercambistas,**
assistiremos ao filme

(2b)

Nós, os ingenieros, = nós (1ª pess. pl.) } **Nós, os ingenieros,**
somos = nós (1ª pess. pl.) } **somos** muito tecnológicos

(3b)

Nós, os seres humanos, = nós (1ª pess. pl.) } **Nós, os seres humanos,**
somos = nós (1ª pess. pl.) } **somos** diferentes

(4b)

Nós, os alunos, = nós (1ª pess. pl.) } **Nós, os alunos,**
somos = nós (1ª pess. pl.) } **somos** intercambistas

Com isso, é possível afirmar que ocorreu um “erro” por parte do aluno, constatação que estaria no plano das formas da língua (BENVENISTE, 2005a), pois somente esta instância permite apontar a discordância, conforme foi mostrado. Isso subsidiaria avaliações partindo de concepções da língua como sendo homogênea, pois é essa crença que permite concluir que ocorreu uma simples interferência da língua materna na enunciação do sujeito aprendiz em Português (língua da aprendizagem).

Em relação às sequências enunciativas do segundo grupo, foi possível constatar que, nas normas das duas línguas, há o registro referente ao uso da 1ª pessoa do plural em lugar da 1ª pessoa do singular. Porém, observando estas SEs, percebemos que o arranjo sintático se constitui em uma complexidade ampliada em torno do aspecto em questão. Assim, para compreender esta complexidade, a análise nos conduz a considerar dois níveis dentro de uma mesma composição oracional:

Nível 1: há um “eu”, com o qual o verbo concorda normalmente:

(5*) “Sábado, **desperto** tarde, **vou** a almoçar, depois **leio** algum livro...”

(6*)⁶⁹

(7*)⁷⁰

(8*) “Ao meio dia, **voltarei** para almoçar no RU. Mais tarde, **dormirei** a siesta...”

(9*) “Aqui **pude** conhecer muitas pessoas que nunca **vou** esquecer;...”

(10*)⁷¹

⁶⁹ Ver nota de rodapé 50.

⁷⁰ Ver nota de rodapé 50.

⁷¹ Ver nota de rodapé 50.

Aqui, a concordância obedece aos princípios das normas das duas línguas, não havendo, desta forma, discordância do ponto de vista de suas normas.

Nível 2: há um “eu” que se torna um “nós” e se inclui novamente na coletividade pela preposição “com”:

(5**) “...e, à noite, de novo nos **reunimos** com os colegas”

(6**) “À noite, nos **juntamos** com outros intercambistas e olhamos um filme...”

(7**) “À tarde, **jogamos**⁷² futebol com alguns intercambistas...”

(8**) “...ou **tocaremos** violão com os outros intercambistas”

(9**) “...com as quais **tivimos** compartilhado formosas experiências...”

(10**) “**Costumamos**, com os colegas intercambistas, sair pela cidade ou ficamos em casa reunidos”

No nível 2, observamos a mudança de “eu” para “nós”, mas ainda assim fazendo referência ao “eu”. E é neste caso que identificamos o que Matte Bon e Cunha e Cintra denominam “plural de modéstia”, que se configura como o emprego do “nós” em lugar do “eu”. Porém, analisando a totalidade do arranjo sintático, percebemos que este emprego do “nós” não pode ser dissociado da totalidade do arranjo. Neste sentido, podemos verificar discordâncias em dois momentos:

- na relação do primeiro com o segundo nível, pois há um “eu” que se torna um “nós”, pois o uso do plural de modéstia somente é identificado quando o sujeito está na relação com o grupo;

- na relação interna do segundo nível, pois:

⁷² De acordo com o contexto desta sentença, o verbo está conjugado no passado.

a) há um “eu” + os outros = nós (operação expressa nos verbos em negrito do *Nível 2*);

b) “com” (preposição que indica companhia) + os outros = nós (elementos sublinhados do *Nível 2*).

A discordância, então, se justifica, porque algumas das possíveis concordâncias esperadas seriam as seguintes:

(5a) “Sábado, desperto tarde, vou a almoçar, depois leio algum livro e, à noite, de novo **me reúno com os colegas**”

(6a) “À noite, **me junto com outros intercambistas** e olhamos um filme...”

(7a) “À tarde, **joguei futebol com alguns intercambistas**...”

(8a) “Ao meio dia, voltarei para almoçar no RU. Mais tarde, dormirei a siesta ou **tocarei violão com os outros intercambistas**”

(9a) “Aqui pude conhecer **muitas pessoas** que nunca vou esquecer; **com as quais compartilhei** formosas experiencias...”

(10a) “**Costumo, com os colegas intercambistas,** sair pela cidade ou ficamos em casa reunidos”

Ou ainda:

(5b) “Sábado, desperto tarde, vou a almoçar, depois leio algum livro e, à noite, de novo **os colegas e eu nos reunimos**”

(6b) “À noite, **eu e outros intercambistas nos juntamos** e olhamos um filme...”

(7b) “À tarde, **eu e alguns intercambistas jogamos futebol...**”

(8b) “Ao meio dia, voltarei para almoçar no RU. Mais tarde, dormirei a siesta ou **eu e os outros intercambistas tocamos violão**”

(9b) “Aqui pude conhecer muitas pessoas que nunca vou esquecer; **elas e eu compartilhamos** formosas experiencias...”

(10b) “**Costumamos, eu e os colegas intercambistas,** sair pela cidade ou ficamos em casa reunidos”

Percebemos, pelos testes de aceitabilidade, que a concordância passa por uma necessidade de explicitação da inclusão do “eu” no grupo (“eu” + preposição “com” + grupo), pois sem isso o verbo poderia estar representando outra coletividade, razão pela qual acontece o estranhamento por parte do falante do PB.

A análise descritiva do segundo grupo, ao contrário da realizada para o primeiro grupo, não evidenciou a influência da norma do Espanhol na organização interna dos enunciados no Português Brasileiro. Porém, conseguimos mostrar com os testes que, no PB, esse tipo de arranjo sintático é, no mínimo, pouco recorrente, dada a concordância esperada – constatação que vale, inclusive, para o primeiro grupo, visto que nosso estudo não permite afirmar categoricamente que esses arranjos não existam no Português Brasileiro. E isto nos leva a considerar que tal arranjo pode ser recorrente no uso oral do Espanhol – considerando que, no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, elementos do uso informal de sua língua possam atravessar-se em sua enunciação – ou que seja decorrente do próprio uso do PB (oral ou escrito) na interface das línguas (o que resultaria em outro estudo).

De acordo com nosso posicionamento, acreditamos em uma análise que vá além do linguístico. Interessa-nos interpretar os sentidos desses arranjos para os aprendizes, pois, ao enunciar, os sujeitos se (re)significam.

Lembramos, conforme adverte Orlandi (1999), que a linguagem não é transparente e os sentidos são constituídos historicamente. Nessa direção, tomar a sintaxe como plano observacional para a análise enunciativa é entender a língua

como heterogênea. Segundo a referida autora (1999), assim como o discurso também uma análise nunca é igual à outra. Inexiste o óbvio, a transparência dos sentidos. Cada gesto de interpretação possibilita um olhar outro, uma (re)significação. Sendo assim, a análise que empreenderemos na sequência se constitui como um dos possíveis gestos interpretativos do nosso ponto de vista que é enunciativo.

4.2.2 Plano do dito: o lugar do interpretativo

Como já apontamos, análise descritiva se constitui como parte fundamental do nosso processo analítico, pois é a partir da descrição das línguas, do “plano observacional” (GUIMARÃES, 2002a), que iniciamos o processo interpretativo, desconstruindo o imaginário das línguas como sendo homogêneas. Neste sentido, na análise descritiva empreendida anteriormente, buscamos ponderar sobre o plano do dizer, da materialidade linguística. Neste segundo momento da análise, realizaremos a interpretação enunciativa de nossas sequências, instanciando, assim, o plano do dito, ou seja, do produto do dizer: o efeito de sentido.

Nesta etapa da análise, realizaremos nosso estudo a partir de cenas enunciativas, considerando que estas constituem “modos específicos de acesso à palavra” (GUIMARÃES, 2005, p. 23). Por este motivo, é que o agrupamento que realizamos na seção 3.3.1 nos ajudará na compreensão da constituição dos sentidos de tais sequências, lembrando que o nosso objetivo principal é entender como esses sujeitos-intercambistas constituem sentidos na interface das línguas, especificamente, ao incluir-se na coletividade. A referida organização levou em conta os modos como esse sujeito realiza esta inclusão. Considerando nosso corpus, observamos que são dois os modos:

Grupo 1: O sujeito se inclui na coletividade pelo verbo;

Grupo 2: O sujeito se inclui na coletividade de forma redundante pelo verbo e pelo complemento preposicionado.

Do ponto de vista enunciativo, a identificação desses modos de inclusão do “eu” na coletividade revela espaços particularizados de distribuição dos lugares de enunciação no acontecimento. E a estes espaços Guimarães (2005) chamará **cenar enunciativas**. Sendo assim, nesta segunda parte de nossa análise, interpretaremos nossas sequências enunciativas (SE) como constitutivas de duas cenas específicas:

- 1) Cena enunciativa 1: referente ao Grupo 1.
- 2) Cena enunciativa 2: referente ao Grupo 2.

Cada cena está composta de enunciados que foram recortados em sequências enunciativas, as quais revelam modos específicos de inclusão do “eu” na coletividade. Considerando que uma cena enunciativa é um espaço de distribuição dos lugares enunciativos no acontecimento, primeiramente, há de se considerar os próprios modos de constituição destes lugares pelo funcionamento da língua. Estes lugares “são configurações específicas do agenciamento enunciativo para ‘aquele que fala’ e ‘aquele para quem se fala’” (GUIMARÃES, 2005, p. 23). A estes lugares Guimarães chamará de **figuras da enunciação**, pois não são pessoas que falam em uma cena enunciativa, e sim uma configuração do agenciamento enunciativo.

Para responder nossa questão de pesquisa, centramo-nos nas duas cenas enunciativas mobilizadas mais acima. Entrar em nosso corpus por este viés significa estudar o próprio modo de constituição dos lugares da enunciação pelo funcionamento da língua. Sendo assim, nesta fase da análise, operamos com as figuras da enunciação, quais sejam: **Locutor-intercambista, enunciadador-político, enunciadador-individual e enunciadador-coletivo**. Estas são de extrema importância ao nosso processo interpretativo, pois é a partir do agenciamento enunciativo, das relações entre elas estabelecidas, que será possível vislumbrar os efeitos de sentido aí produzidos.

Conforme já explicamos, tomaremos tais sequências a partir de duas cenas enunciativas específicas. A primeira cena é composta por sequências que revelam a inclusão do “eu” na coletividade pelo verbo, enquanto que a segunda, comporta SEs que mostram uma inclusão redundante do “eu” na coletividade pelo verbo e pelo complemento preposicionado. Deste modo, a distribuição das SEs, nas cenas enunciativas 1 e 2, se configura da seguinte forma:

Cena enunciativa 1:

- (1)** Todos os intercambistas assistiremos ao filme
- (2)** Os ingenieros somos muito tecnológicos
- (3)** Os seres humanos somos diferentes
- (4)** Os alunos somos intercambistas

Cena enunciativa 2:

- (5)** Sábado, desperto tarde, vou a almoçar, depois leio algum livro e, à noite, de novo nos reunimos com os colegas
- (6)** À noite, nos juntamos com outros intercambistas e olhamos um filme
- (7)** À tarde, jogamos futebol com alguns intercambistas
- (8)** Ao meio dia, voltarei para almoçar no RU. Mais tarde, dormirei a siesta ou tocaremos violão com os outros intercambistas
- (9)** Aqui pude conhecer muitas pessoas que nunca vou esquecer; com as quais tivemos compartilhado formosas experiencias
- (10)** Costumamos, com os colegas intercambistas, sair pela cidade ou ficamos em casa reunidos

Comecemos pela cena enunciativa 1. Para melhor explicitar o funcionamento enunciativo, podemos separar as SEs em dois segmentos:

SEGMENTO 1	SEGMENTO 2
(1) Todos os intercambistas	assistiremos ao filme
(2) Os ingenieros	somos muito tecnológicos
(3) Os seres humanos	somos diferentes
(4) Os alunos	somos intercambistas

Quadro 1 – Composições enunciativas da Cena Enunciativa 1 separadas por segmentos.

Ressaltamos que esta divisão somente é possível porque a natureza sintática desses enunciados se mostra pouco recorrente⁷³ na enunciação no Português Brasileiro escrito, tanto na norma como no uso. Lembramos que tais segmentos compõem produções escritas em Língua Portuguesa (LP) realizadas por aprendizes hispanofalantes.

No SEGMENTO 1, identificamos a especificação de um grupo de indivíduos antecedita do determinante “os”. E no SEGMENTO 2, verificamos uma coletividade marcada no verbo. Esta especificação refere sempre um grupo (*intercambistas, ingenieros, seres humanos, alunos*) ao qual a inclusão do “eu” se dará. Por outro lado, a coletividade se define pela explicitação do “eu” como integrante de um grupo, estando marcada, na forma linguística, pelo verbo.

Assim, a interpretação das SEs passa pela constituição da cena enunciativa. E isto nos leva a estudar o modo de construção dos lugares enunciativos. Estes lugares são determinados por duas instâncias:

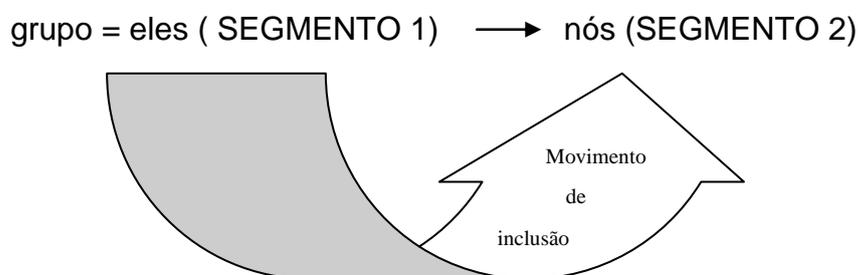
- Lugares sociais: que se referem aos papéis enunciativos do locutor.
- Lugares de dizer: os quais “se apresentam sempre como a inexistência dos lugares sociais de locutor” (GUIMARÃES, 2005, p. 26), ou seja, os enunciadores.

Sendo assim, do ponto de vista do lugar social, podemos afirmar que o agenciamento enunciativo está constituído por um Locutor que ocupa a posição social de intercambista. Por este motivo, denominaremos tal figura como Locutor-intercambista, pois seu dizer tem origem na sua posição social que é de intercambista, ou seja, é este lugar que o autoriza a falar na interface das línguas – Espanhol e Português Brasileiro. Isto explica o aparecimento de tais arranjos sintáticos, tendo em vista seu uso formal, na escrita, no Espanhol (conforme mostrado na análise descritiva).

Por outro lado, desde o prisma dos lugares de dizer, é possível mapear um tipo de enunciador para cada segmento. No SEGMENTO 1, identificamos diferentes substantivos que referem, respectivamente, diferentes grupos (*intercambistas, ingenieros, seres humanos, alunos*) determinados pelo artigo definido “os”. Esta determinação cumpre o papel de definição da especificação, pois

⁷³ Ver nota de rodapé 2.

não são quaisquer *intercambistas, ingenieros, seres humanos, alunos*. São os *intercambistas, Os ingenieros, Os seres humanos, Os alunos*. Neste sentido, verificamos a existência do que chamaremos enunciador-político, pois ele se especifica na organização e no funcionamento de cada sequência enunciativa. No SEGMENTO 2, teremos o aparecimento de um enunciador-coletivo, marcado na pessoa do verbo no plural (nós), que se solidariza com o Locutor do enunciado. De acordo com Guimarães, o enunciador-coletivo é o lugar de dizer que “se caracteriza por ser a voz de todos como uma única voz” (2005, p. 38), ou seja, é um “nós” do qual o Locutor faz parte. Esquematizando, o que temos é o seguinte funcionamento:



Dessa forma, o enunciador-político se contradiz ao enunciador-coletivo na medida em que assume um lugar político materializado por segmentos que mostram como ele se afasta da coletividade e se especifica. Ao mesmo tempo, esse enunciador-político, ao se incluir pelo verbo em 1ª pessoa do plural (nós), se significa como pertencente a este grupo, ou seja, ao que compõe o “nós”.

Portanto, o que temos na cena enunciativa 1 é uma tensão entre enunciadores (político e coletivo). Esta tensão é que vai marcar o lugar político desse sujeito. É através dessa organização e desse funcionamento enunciativo que ele vai se marcar como pertencente a uma coletividade, ao mesmo tempo em que marca seu lugar político em relação ao modo como se inclui pela língua em um espaço de enunciação que está configurado entre-línguas.

Em González (2014) encontramos um estudo com enunciados muito semelhantes às estruturas que analisamos na cena enunciativa 1, porém seu ponto de vista parte de uma questão comparativa entre as duas línguas – Português Brasileiro e Espanhol. Diferentemente da referida autora, nossas inquietações têm origem na problemática da interface dessas línguas. Por outro lado, algumas reflexões por ela realizadas em seu artigo “Ausência de determinante: referência

genérica x referência específica”, mais especialmente na seção intitulada “Duas cenas enunciativas: Brasileiro é assim mesmo – *Los argentinos somos así*”, nos trazem algumas contribuições para a compreensão do fenômeno enunciativo que aqui mobilizamos.

Em seu trabalho, González (2014) identifica, para cada língua, diferentes estruturas enunciativas que cumprem a função de generalização que inclui o locutor. Segundo esta autora, o fenômeno da generalização (GONZÁLEZ, 2014, p. 125) possui mecanismos específicos para acontecer no evento da enunciação.

No Português Brasileiro, tal fenômeno se constitui a partir de duas condições, segundo a linguista: “os substantivos que aparecem no singular, sem nenhuma marca de determinação, valem por um conjunto de indivíduos – às vezes pela totalidade deles – da mesma classe” e o enunciado deve necessariamente ser pronunciado por um Locutor que ocupe a mesma posição social representada neste tipo específico de substantivo (GONZÁLEZ, 2014, p. 125). Para melhor exemplificar, a linguista apresenta o seguinte enunciado: “**Brasileiro come mal**, e não são apenas os pobres” (GONZÁLEZ, 2014, p. 125, grifos da autora). Neste exemplo, é possível observar que a falta de determinação confere ao substantivo a representação de uma generalização. Porém, a inclusão do locutor só será percebida se na origem da enunciação o Locutor-brasileiro estiver ocupando este lugar social. É em razão desta última condição que González afirma que o que se tem nesta dada circunstância é uma “ilusão de exterioridade” (GONZÁLEZ, 2014, p. 126), dado que a marca linguística do “eu” não existe, ou seja, somente por meio da interpretação enunciativa é que vai ser possível compreender que este Locutor-brasileiro compõe o “brasileiro”.

Ao contrário, em Espanhol, a estudiosa mostra que o fenômeno de generalização apresenta-se por meio de outro funcionamento. De acordo com González, entra em questão o tipo de concordância que é realizada a fim de se atingir o mesmo efeito de generalização que no PB. Segundo esta autora, ocorre uma concordância ideológica que é caracterizada pelo aparecimento de um substantivo no plural, antecedido por um determinante, e que concorda ideologicamente com um verbo na 1ª pessoa do plural. Tomamos como exemplo “**Las madres somos** todas iguales” (GONZÁLEZ, 2014, p. 127, grifos da autora); é possível observar que há, pelo verbo, a inclusão do Locutor-mãe na generalização, ou seja, isto está marcado linguisticamente. Neste sentido, podemos constatar que

esse tipo específico de generalização – o que, desde nosso ponto de vista, que é enunciativo, se revela como uma especificação do que compõe o “nós”⁷⁴ – particulariza-se nas duas línguas por meio da explicitação linguística do locutor na enunciação (eu).

Tal reflexão nos mostra que, apesar dos enunciados, por nós analisados, terem lugar na interface das línguas, o efeito de sentido por eles produzido é muito semelhante ao que é produzido no Espanhol. O estranhamento, por parte do falante do PB⁷⁵, acontece em razão da tensão promovida pela aparente discordância, mas a compreensão do enunciado, também por parte do falante do Português Brasileiro, se dá justamente pelo acontecimento da concordância ideológica, tendo em vista que o locutor se marca linguisticamente no que enuncia. Em outras palavras, a marca de subjetividade expressada na conjugação verbal das sequências enunciativas aqui analisadas – “eu” + os outros = *nós* – revela a concordância através do efeito de sentido produzido pela inclusão do “eu” no “nós”.

Na cena enunciativa 2, há uma inclusão redundante do “eu” na coletividade, sendo que a redundância se dá em dois momentos no interior dos enunciados:

- pelo verbo, que contém a marca linguística do locutor daquele que, segundo Benveniste, diz “eu” e, assim, fundamenta a subjetividade pelo status linguístico da “pessoa” (BENVENISTE, 2005a, p. 286);

- e pelo complemento preposicionado, que vai revelar o movimento de inclusão na coletividade. O complemento preposicionado é sempre composto por um substantivo no plural, que vai representar um grupo, antecedido de uma preposição que vai estabelecer uma relação de estar junto, de companhia.

Para a análise desta cena, a exemplo da explicitação que realizamos no estudo da cena enunciativa 1, recortaremos as SEs em segmentos significativos (3, 4 e 5). Nosso critério de recorte – assim como a organização de **(9)** – leva em conta a localização das mudanças das marcas de subjetividade (“eu” → “nós”), bem como a localização da inclusão na coletividade no interior de cada enunciado. Vejamos, então, como ficam as divisões:

⁷⁴ Por isso, consideramos uma enunciação coletiva, e não genérica.

⁷⁵ Ver nota de rodapé 3.

SEGMENTO 3	SEGMENTO 4	SEGMENTO 5
(5) depois leio algum livro,	nos reunimos	com os colegas
(6) ⁷⁶	nos juntamos	com outros intercambistas
(7) ⁷⁷	jogamos futebol	com alguns intercambistas
(8) dormirei a siesta	tocaremos violão	com os outros intercambistas
(9) Aqui pude conhecer muitas pessoas	[com as quais] tivemos compartilhado formosas experiencias	com as quais (as pessoas)
(10) ⁷⁸	Costumamos,	com os colegas intercambistas

Quadro 2: Composições enunciativas da Cena Enunciativa 2 separadas por segmentos.

Tal divisão se justifica pelo mesmo motivo da separação realizada na cena enunciativa 1, ou seja, a organização sintática desses enunciados se mostra pouco recorrente na escrita formal do Português Brasileiro.

No SEGMENTO 3, observamos que o “eu” vem se marcando linguisticamente em 1ª pessoa do singular. No SEGMENTO 4, diferentemente do que ocorre no SEGMENTO 1, identificamos já uma coletividade na qual o “eu” está incluído. Pois bem, isso poderia levar-nos a considerar que as coletividades apresentadas no SEGMENTO 4 referem-se a coletividades distintas das apresentadas no SEGMENTO 5. Porém, considerando que estes segmentos encontram-se dentro de sequências enunciativas que foram recortadas de enunciados que, por sua vez, integram suas respectivas textualidades, é que podemos afirmar que as coletividades contidas no SEGMENTO 4 referem-se exatamente às mesmas apresentadas no SEGMENTO 5. E é neste sentido que chamamos a esta inclusão de redundante, pois o “eu”, que no SEGMENTO 3 se coloca em 1ª pessoa do singular (eu), se explicita na inclusão da mesma coletividade tanto pelo sujeito gramatical (SEGMENTO 4) como no complemento preposicionado por “com” (SEGMENTO 5). Este complemento, então, possui duas particularidades que

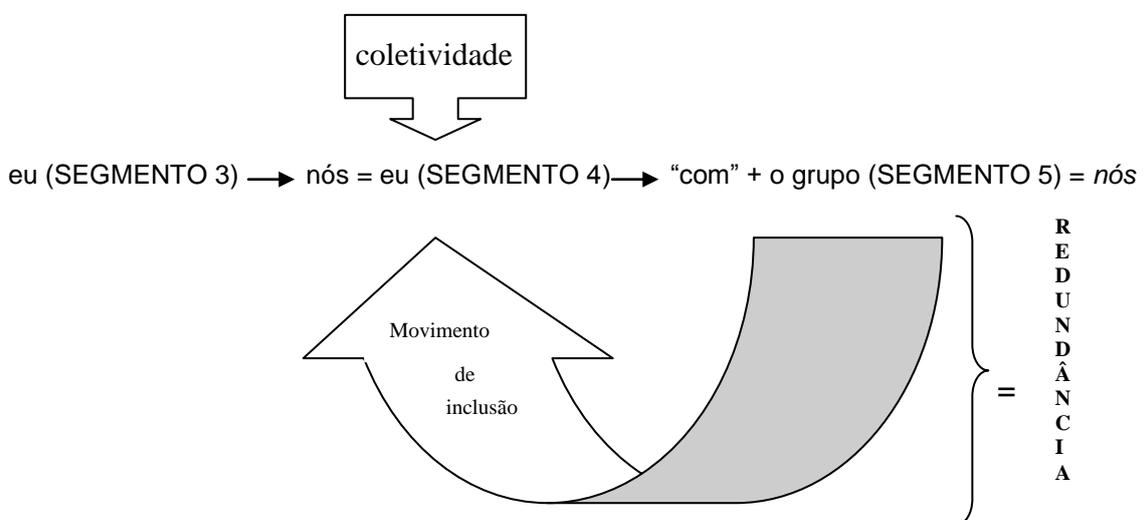
⁷⁶ O espaço em branco representa o sujeito que vem se colocando em 1ª pessoa do singular (eu).

⁷⁷ Idem nota de rodapé 76.

⁷⁸ Idem nota de rodapé 76.

precisam ser destacadas: a) a preposição “com” é que vai indicar a inclusão na coletividade; b) a coletividade na qual o “eu” se inclui é especificada por meio de um substantivo no plural, que refere sempre um grupo. Ou seja, para ser coletivo, é necessário que se estabeleça uma relação de companhia de um segmento “com” outro segmento. Tal relação é marcada linguisticamente pela preposição “com”.

Como na cena enunciativa 1, para compreender o funcionamento enunciativo no interior das SEs da cena enunciativa 2, necessitamos analisar como se constituem os lugares enunciativos a partir dos lugares sociais e dos lugares de dizer. Do ponto de vista do lugar social, temos, novamente, um Locutor que é constituído por um lugar social de intercambista, pois é o lugar que o autoriza a enunciar desde a interface das línguas – Espanhol e Português Brasileiro. Por outro lado, em relação aos lugares de dizer, nos SEGMENTOS 3 e 4, identificamos que o enunciador coincide com o Locutor. Porém, no SEGMENTO 3, o lugar de dizer se representa como individual, pois a enunciação se dá como independente da história justamente pela representação desta individualidade (GUIMARÃES, 2005, p. 25). Já, no SEGMENTO 4, temos o que Guimarães chama de enunciador-coletivo, pois é o lugar de dizer que “se caracteriza por ser a voz de todos como uma única voz” (GUIMARÃES, 2005, p. 38, ou seja, ele representa a coletividade, estando marcado linguisticamente no verbo em 1ª pessoa do plural. Já, no SEGMENTO 5, identificamos um enunciador-político, pois ele se especifica na organização de cada enunciado. Esquematizando, o que temos é o seguinte funcionamento:



Podemos observar que em suas respectivas textualidades o enunciador vem se marcando como um enunciador-individual (eu), mas quando ele se refere à coletividade da qual faz parte, ele muda o registro enunciativo, representando-se na coletividade como sendo a própria coletividade, ou seja, é como se o enunciador-coletivo fosse o próprio “eu”. O enunciador-genérico o é porque a marca linguística, que está no plural, revela a solidariedade do enunciador com o Locutor. Porém, diferentemente do funcionamento enunciativo vislumbrado na cena enunciativa 1, o “nós”, representativo de uma coletividade, neste caso, funciona como um “eu”. Ou seja, o “eu” é a própria coletividade. Tal constatação é corroborada pela análise descritiva (subseção 4.2.1), que mostra como o “nós” se significa como “eu” nos enunciados do segundo grupo (ou cena enunciativa 2).

No caso dos enunciados que compõem as duas cenas enunciativas por nós analisadas, vimos que, mesmo o sujeito enunciando em Português, sua enunciação é afetada por um posicionamento político na língua que revela não somente seu pertencimento a uma coletividade, mas também revela sua constituição entre-línguas. Ou seja, a maneira como ele organiza sua enunciação marca sua subjetividade, revelando, assim, sua configuração política ao enunciar em Português, justamente pela sua “ilusão de identidade” (CORACINI, 2007) em relação a esta nova língua. Com isso, estamos dizendo que o sujeito que enuncia em Português assim o faz porque é constituído por esta ilusão, que, nas ocorrências aqui analisadas, produzirá, através da forma como se dá a organização interna dos enunciados, enunciações, em Português, afetadas por memórias de sentido (GUIMARÃES, 2005), que se (re)significam na particularização dessa sintaxe.

Mas, como vimos na seção 2.5, cada sujeito é afetado por “processos identificatórios” (FANJUL, 2002, p. 30), ou seja, a identidade não é algo estanque, ela é dinâmica, está em constante transformação – ela está, não é. E é isto que explica por que não podemos afirmar que há uma simples mistura de línguas, ou, até mesmo, uma simples interferência/transferência de uma língua na outra, por exemplo, pois:

- a) O enunciado que o sujeito produz é compreensível do ponto de vista do falante do PB. Isto mostra que a língua que o sujeito-aprendiz coloca para funcionar é o Português, pois ela é reconhecida por esse falante do Português Brasileiro;

- b) Não há como afirmar que esta ocorrência simplesmente não exista no Português Brasileiro escrito. Nossa orientação teórica nos leva a considerar que o que está em funcionamento nos enunciados analisados é o que Guimarães (2005) chama de **interdiscurso**. Para o semanticista, esta memória de sentidos “se estrutura pelo esquecimento de que já significa” (GUIMARÃES, 2005, p. 14), o que leva a considerar-se que

O acontecimento de linguagem não se dá no tempo, nem no tempo do locutor, mas é um acontecimento que temporaliza: uma temporalidade em que o passado não é um antes mas um memorável recortado pelo próprio acontecimento que tem também o futuro como uma latência de futuro. O sujeito não fala no presente, no tempo, embora o locutor o represente assim, pois só é sujeito enquanto afetado pelo interdiscurso, memória de sentidos, estruturada pelo esquecimento, que faz a língua funcionar. Falar é estar nesta memória, portanto não é estar no tempo (dimensão empírica). (GUIMARÃES, 2005, p.14)

Neste sentido, consideramos que esses arranjos sintáticos são memórias do interdiscurso recortadas pelo acontecimento. E são estas memórias que vão (re)significar o sujeito no acontecimento da enunciação. Isso revela que o sujeito produtor desses enunciados toma uma posição política ao permear sua enunciação com tal estrutura, pois é o modo com o qual ele se significa: pela divisão própria do dizer, que, nos enunciados analisados, se dá pelas tensões entre os enunciadorees. É importante lembrar que tais arranjos ocorrem em variadas fases do aprendizado formal do PB nos cursos de PLE do Entrelínguas. Especialmente por essa razão é que podemos afirmar que a ocorrência de tais arranjos representa uma configuração do político na linguagem (GUIMARÃES, 2005), pois não há interferência de uma língua na outra. O que constatamos são modos específicos – ou seja, por meio de arranjos sintáticos diferenciados – do sujeito afirmar seu pertencimento a um grupo (eu + grupo = coletividade).

Sendo assim, temos o seguinte quadro. Nas duas cenas enunciativas (1 e 2), encontramos a existência de dois enunciadorees: político e coletivo. Como vimos, o enunciador-político é o que se especifica no afastamento da coletividade e o enunciador-coletivo é o que se solidariza com o Locutor. Mas, acima desses enunciadorees, teremos o que Sturza (2006) chamará enunciador-fronteiriço. A opção de nomear este enunciador como fronteiriço se justifica por dois motivos:

- a) porque a tensão entre os enunciadores vai revelar um espaço de disputa de línguas;
- b) porque este espaço, por sua vez, vai revelar a constituição desse sujeito: entrelínguas;

Esta tensão é o que vai configurar o posicionamento político desse sujeito na língua. Ou seja, o sujeito enuncia em Português, mas se significa na interface das línguas, por meio da especificidade da organização de sua enunciação. Com isso, concordamos com Benveniste (2005a) ao afirmar que a sintaxe se constitui como reveladora da subjetividade na linguagem, pois “a instalação da ‘subjetividade’ [...] tem [...] efeitos muito variados sobre a própria estrutura das línguas, quer seja na organização das formas ou nas relações da significação” (BENVENISTE, 2005a, p. 290). A própria organização específica dos enunciados analisados, mostrou que a subjetividade está especialmente marcada na constituição sintática, ou seja, na forma como o sujeito arranja sua enunciação na sua relação com o grupo (coletividade).

CONCLUSÃO

Este estudo, antes de tudo, cumpre o papel de promotor do Português Língua Estrangeira, constituindo-se como parte da história do Português Língua Estrangeira no Brasil, considerando, não somente sua relevância científica, mas também sua contribuição às reflexões desenvolvidas acerca do ensino de PLE no país. Conforme antecipamos na Introdução, refletir sobre a produção de sentidos na interface das línguas também é pensar o processo de ensino-aprendizagem. É ir além da compreensão da aquisição formal de uma língua estrangeira. É conceber o aprendiz como sujeito no seu próprio fazer do apreender, pois não há como desconsiderar sua constituição histórica, social e cultural.

Nosso interesse pela questão da interface das línguas adquiriu mais força ao longo da pesquisa, especialmente, por não encontrarmos muitos estudos que trabalhem desde esta perspectiva. Acreditamos que estudar esta interface ajuda a compreender os modos como o sujeito aprendiz se significa na língua em que é aprendiz.

Por isso, enquanto estudosas e apaixonadas pelo Português Língua Estrangeira, encontramos sentido em nos debruçar sobre questões que nos deslocam de nossa zona de conforto. Assim, movidas pelo aparecimento de arranjos sintáticos pouco recorrentes no PB, produzidos pelos alunos intercambistas hispanofalantes, dos cursos de Português para Estrangeiros do Entrelínguas, é que objetivamos, com o presente estudo, analisar o funcionamento enunciativo no plano da organização dos enunciados, buscando analisar os efeitos de sentido produzidos por estes arranjos que são provenientes das produções escritas desses aprendizes. Em específico, analisamos os efeitos dessas construções pouco recorrentes, do ponto de vista do falante do Português Brasileiro, relativas à inclusão do sujeito na coletividade, lançando um olhar voltado ao funcionamento semântico-sintático, em duas cenas enunciativas, as quais revelaram dois modos de inclusão: por uma aparente discordância entre a 3ª pessoa do plural e a 1ª pessoa do plural e o uso da 1ª pessoa do plural em lugar da 1ª pessoa do singular.

Com esta pesquisa, pudemos verificar que os sujeitos enunciam em Português Brasileiro, pois o falante de PB se reconhece na língua enunciada pelo

sujeito-intercambista. Neste sentido, o professor incorreria em um equívoco ao afirmar que houve uma mera transferência de uma língua para a outra, bem como uma mistura de línguas. Mas, então, por que ocorre o estranhamento, o qual motivou este estudo? Podemos afirmar, em decorrência de nossas análises, que ele é ocasionado pela forma como este sujeito organiza sua enunciação. E qual o motivo disto acontecer? Nossas hipóteses são:

- porque esse sujeito está em condições de deslocamento de sua língua para outra e para outro país, precisando, assim, afirmar seu lugar de pertença;
- porque ele encontra formas no PB para se marcar, mas opta inconscientemente por uma organização sintática mais próxima da realizada na sua língua, para dizer melhor.

Isso é o que, para nós, constitui o lugar de resistência na língua. E este lugar de resistência é o que vai marcar o posicionamento político desse sujeito na linguagem, pois ele se marca na língua pela forma (nós) e pela maneira como organiza sua enunciação (sintaxe). Com isso, pudemos evidenciar, através de nosso estudo, que a organização interna desses enunciados se constitui como uma marca na língua que, por sua vez, vai revelar a subjetividade e produzir sentidos. Assim, entendemos que uma enunciação que se apresenta como polifônica coloca de manifesto a divisão do falante (GUIMARÃES, 2005) na relação com as línguas em que enuncia e que o constituem, revelando, deste modo, o sujeito entrelínguas.

Com isso, consideramos que nosso estudo se constitui como uma forma outra de interpretar os fenômenos linguísticos que mobilizamos, não significando, assim, a anulação de outros gestos interpretativos, pois, conforme expõe Franchi (1992 apud González, 2004), sempre precisamos de um aparato teórico para trabalhar as questões da língua/linguagem, mas esse aparato sempre é posto à prova e deve sempre ser considerado um “posto de observação”, assim como a língua, datado, provisório e cambiante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Política de Ensino de Línguas no Sul da América. In: SEMINÁRIO CIENTÍFICO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO SEM FRONTEIRAS, 1., 1993, Curitiba. **[Anais]**. Curitiba, 1993. v. 1, p. 43-52.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino**. Universidade de Brasília. 2008. Disponível em: <www.estacaodaluz.org.br>. Acesso em: 20 jul. 2013.

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da Gramatização**. Campinas: Unicamp, 1992.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37^a ed. revisada e ampliada. 16^a reimpressão. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2006.

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I**. 5 ed. Campinas: Pontes, 2005(a).

_____. **Problemas de Linguística Geral II**. 2 ed. Campinas: Pontes, 2005(b).

BRASIL. **I Encontro Internacional de Coordenadores de Postos Aplicadores Celpe-Bras**. Inep. MEC. Brasília, 2012. CD.

BRASIL. **Manual do candidato**. Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros. Inep. MEC. Brasília, Fevereiro 2013.

BRASIL. **Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: Apresentação**. Brasília, DF: MEC/INEP. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12270&Itemid=519&Itemid=518>. Acesso em: 02 jan. 2014.

CALVET, Jean-Louis. **As Políticas Linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CAMANI, E. B. N. **Mobilidade acadêmica internacional no curso de graduação em letras-espanhol e literaturas de língua espanhola: a adaptação dos**

estudantes da e na língua-alvo no país destino. Trabalho de conclusão de curso. (Graduação). Universidade Federal de Santa Maria. UFSM. 2013.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas, n. 17, p. 133-144, 1991.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, 1990.

CORACINI, M. J. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

CUNHA. C.; CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 5. ed., Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

DIAS, L. F. Fundamentos do sujeito gramatical: uma perspectiva da enunciação. In: ZANDWAIS, A. (Org.). **Relações entre pragmática e enunciação**. Coleção Ensaios. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2002.

DINIZ, L. R. A. **Mudanças discursivas em livros didáticos brasileiros de português como língua estrangeira**. *Portuguese Language Journal*, v. 2, p. 1-6, 2007. Disponível em: < <http://www.ensinoportugues.org/wp-content/uploads/2011/05/mudancas.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2014.

_____. **Política Linguística do Estado Brasileiro na Contemporaneidade**: A institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior. Campinas, 378 p., Tese (Doutorado em Linguística), IEL/UNICAMP, 2012.

DUCROT, O. (1984) Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. In: **O Dizer e o Dito**. Campinas, SP: Pontes, 1987. p. 161-219.

FANJUL, A. P. **Português-Espanhol**: línguas próximas sob o olhar discursivo. São Carlos: Claraluz Editora, 2002.

FÁVERO, Leonor Lopes e MOLINA, Márcia Antônia Guedes. **História das idéias lingüísticas**: origem, método e limitações. *Revista da ANPOLL*, nº 16. São Paulo, Humanitas/ FFLCH/USP, jan./jun. 2004, p. 131-146.

GÓMEZ TORREGO, L. **Gramática didáctica del español**. São Paulo: Edições SM, 2005.

GONZALEZ, N. T. M. **Lugares de interpretação do fenômeno de aquisição de línguas estrangeiras**. Estudos Lingüísticos (São Paulo), Campinas, v. XXXIII, p. 01-10, 2004.

_____. Ausência de determinante: referência genérica vs. referência específica. In: FANJUL, A. P.; GONZÁLEZ, N. M. (Org). **Espanhol e Português Brasileiro: estudos comparados**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

GUIMARÃES, E. R. J. **Texto e Argumentação**: Um estudo de conjunções do Português. 3 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002(a).

GUIMARÃES, E. R. J. **Os Limites do sentido**: Um estudo histórico e enunciativo da linguagem. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002(b).

GUIMARÃES, E. R. J. **Semântica do Acontecimento**. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

GUIMARÃES, E. **Análise de texto**: Procedimentos, Análises, Ensino. Campinas, Editora RG, 2011.

HAMEL, R. E. **Políticas y planificación del lenguaje**: una introducción. Iztapalapa (Políticas de lenguaje en América Latina), n. 29, p. 5-39, 1993.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

LUFT, C. P. **Moderna Gramática Brasileira**. São Paulo: Globo, 2002.

MACHADO, T. R. M. **o Exame Celpe-Bras e o Funcionamento do Sentido da Brasilidade**. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria.

MATTE BON, F. **Gramática Comunicativa del Español**. Madri: Edelsa, 1995. Nueva edición revisada, 1v.

OLIVEIRA, G. M. Política Linguística e Internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v. 52, n. 2, p. 409-433, jul./dez. 2013.

ORLANDI, E. P. **Análise do Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, Pontes, 1999.

SCARAMUCCI, M. V. R. **A área de Português para Falantes de Espanhol no Brasil**. Portuguese Language Journal, v. 7, p. 1-10, 2013. Disponível em: <http://www.ensinoportugues.org/wp-content/uploads/2013/10/Scaramucci_Interview_10-1-13-FINAL.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2014.

SERRANI, Silvana. **Discurso e Cultura na Aula de Língua**: Currículo, Leitura e Escrita. São Paulo: Pontes, 2005.

STURZA, E. R. **Línguas de Fronteira e Política de Línguas**: uma história das idéias linguísticas. 2006. 169 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

STURZA, Eliana. **Política Linguística**: Lugares Teóricos, Práticas de Pesquisa e Modos de Atuação. CELSUL 2010. UNISUL.

ZOPPI- FONTANA, M. G.; Diniz, L. R. A. **Declinando a Língua pelas Injunções do Mercado**: Institucionalização do Português Língua Estrangeira (PLE). Estudos Linguísticos : São Paulo, v.37, pg. 89-119, 2008. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N3_10.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2013.

Relação dos links de acesso aos currículos dos cursos de Letras consultados:

UFRGS:

http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=334

UFMG: <http://grad.lettras.ufmg.br/o-curso-de-letras/projeto-pedagogico-arquivos-parciais/4-%20As%20Matrizes%20Curriculares%20da%20FALE.pdf>

UNB: <https://matriculaweb.unb.br/matriculaweb/graduacao/curriculo.aspx?cod=4430>

UNB: <https://matriculaweb.unb.br/matriculaweb/graduacao/curriculo.aspx?cod=4146>

UFG/Centro de Línguas: <http://www.lettras.ufg.br/centrodelinguas/>

UFBA: <http://www.lettras.ufba.br/graduacao.>

UNICAMP/IEL: <http://www.iel.unicamp.br/graduacao/quadro.php?opc=1>

Documentos consultados:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projetos do participante:** Eliana Rosa Sturza. Gabinete de Projetos do Centro de Artes e Letras. UFSM, Santa Maria, 2014.