

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ – UNIVÁS

DANIELA FIORIN FALCO PEREIRA MANUEL

**"LÍNGUA, MEMÓRIA E ENSINO DO ESPANHOL COMO
LÍNGUA ESTRANGEIRA"**

Pouso Alegre

2010

DANIELA FIORIN FALCO PEREIRA MANUEL

**"LÍNGUA, MEMÓRIA E ENSINO DO ESPANHOL COMO
LÍNGUA ESTRANGEIRA"**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade do Vale do Sapucaí como
exigência parcial para obtenção do título de
Mestre em Ciências da Linguagem, sob
orientação do Prof. Dr. Lauro José Siqueira
Baldini.

Pouso Alegre

2010

FICHA CATALOGRÁFICA

FALCO MANUEL, Daniela Fiorin P.

"Língua, memória e ensino do espanhol como língua estrangeira". Pouso Alegre: 2010. 104p.

Dissertação: (Mestrado) – Universidade do Vale do Sapucaí.

Área de Concentração: Linguagem e Sociedade

Orientador: Prof. Dr. Lauro José Siqueira Baldini

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

**LÍNGUA, MEMÓRIA E ENSINO DO ESPANHOL COMO
LÍNGUA ESTRANGEIRA**

**ALUNA: DANIELA FIORIN FALCO PEREIRA MANUEL
ORIENTADOR: PROF. DR. LAURO JOSÉ SIQUEIRA BALDINI**

Aprovada pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Lauro José Siqueira Baldini (Univás)

Profa. Dra. Maria Onice Payer (Univás)

Profa. Dra. Maria Tereza Celada (USP – SP)

Data da realização: 10/12/2010

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Beatriz e Ayrton, porque, sem eles, nada teria sido possível.
Muito menos, a chegada até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

Primeiramente, a Deus, por me dar a força necessária para continuar.

Ao meu orientador Lauro José Siqueira Baldini, pela presença, paciência, sensibilidade e orientação em todo o processo de pesquisa.

À Maria Onice Payer, pela intervenção preciosa e direcionadora na minha pesquisa.

À Maria Tereza Celada, por ter feito parte deste processo, no início, como autora de textos tão inspiradores, e, mais tarde, por me privilegiar com preciosas e belas intervenções.

Ao Ju, meu marido, meu amigo e meu amor, por tantas conversas inteligentes e profundas. Por me mostrar que eu era capaz. Pela paciência, pelo carinho, pelo amor, mesmo estando a quilômetros de distância.

Aos meus filhotes, Isabela e Júlio, por viverem o mestrado comigo sempre com paciência, compreensão e força. Mas, sobretudo, pelo abraço terno nos momentos de fraqueza.

Aos meus amigos tão queridos que viajam comigo durante a semana, Valéria, Jacinta, Lúcia, Carrasco e Fábio, pelos momentos de descontração e principalmente paciência nos meus piores dias.

À amiga Luisa Carla Cintra, pela amizade incondicional. Aos amigos Vivian e Cleberson, por sempre me incentivarem.

Aos professores e colaboradores da pós-graduação da UNIVAS.

Aos meus queridos alunos, por colaborarem de maneira tão rica com a minha pesquisa e me mostrarem o quanto é prazeroso ser aprendiz e professora ao mesmo tempo.

Aos meus pais, por tudo e mais um pouco.

“aprender uma língua é sempre, um pouco,
tornar-se um outro”

(REVUZ, 1998, p.227).

RESUMO

Trabalho realizado no campo pedagógico de ensino de línguas estrangeiras, especificamente língua espanhola, a partir do lugar teórico da Análise de Discurso de linha francesa, tendo como objetivo principal mostrar os efeitos produzidos pela MEMÓRIA NA LÍNGUA no processo de ensino/aprendizagem da língua espanhola em alunos do ensino superior. A pesquisa se deu por meio da observação da prática pedagógica no ensino superior de um curso de Administração de Empresas cujos alunos portam para a sala de aula as marcas de discursividade da memória tanto da língua materna, nacional, como de línguas estrangeiras. Estas marcas de memória outras produzem efeitos no processo e esses efeitos são parte efetiva da inscrição do sujeito-aprendiz no aprendizado da língua estrangeira. O objetivo central deste estudo foi analisar episódios de escrita, ocorridos e observados por nós, enquanto sujeito-professor, no espaço de sala de aula, na disciplina de língua espanhola, a fim de fornecer alguns apontamentos acerca da relação da língua estrangeira com seu processo de ensino-aprendizagem e mostrar os efeitos de memória que, nesse contexto, aparecem. A pesquisa visou encontrar as marcas da MEMÓRIA NA LÍNGUA que surgem nos textos dos alunos e como essas marcas produzem efeitos no seu aprendizado, tendo em vista que o pré-construído ou as formações imaginárias do aluno brasileiro contribuem para o aparecimento desses efeitos, no seu processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola. Igualmente, o estudo objetivou mostrar como se dá a inscrição na discursividade de uma língua estrangeira e se essa inscrição é realmente possível.

Palavras-chave: língua espanhola, língua estrangeira, memória da língua, memória na língua, efeitos de sentido, ensino de línguas.

ABSTRACT

This work was developed in the pedagogical field of foreign languages teaching, specifically Spanish, from the theoretical place of the French stream of Discourse Analysis, with the aim of showing the effects produced by the memory of/in the language in the Spanish language teaching/learning process with graduate students. The research was made through observing the graduate education pedagogical practice in a Business Management course in which the students bring to the class the discourse marks of the memory both from the national, mother language and from foreign languages. These memory marks produce effects in the process, and those effects are an effective part of the inscription of the learning subject in the learning of the foreign language. The main aim of this study was to analyze writing episodes, occurred and observed by us as a teaching subject, in order to provide some comments concerning the relation between the foreign language and its teaching-learning process and to present the memory effects that emerge there. The research aim at finding the memory marks of/in the language that arise in the students' texts and how these marks produce effects in their learning, having in mind that pre-built or imaginary formations of the Brazilian student contribute to the appearance of these effects, also known as language facts and discourse facts, in their Spanish language teaching-learning process. We also aimed at presenting how the inscription in a foreign language discursivity occurs and if this inscription is really possible.

Keywords: Spanish language, Memory of the language, Memory in the language, Effects, Language teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A HISTÓRIA DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL	16
1.1 AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL.....	16
1.1.1 Um pouco de História	16
1.1.2 ... As Leis de Diretrizes e Bases e como influenciaram o ensino das línguas estrangeiras	23
1.1.3 A situação atual do ensino de língua estrangeira no Brasil.....	26
1.2 LÍNGUA PORTUGUESA X LÍNGUA ESTRANGEIRA	27
1.2.1 A formalização do ensino do Espanhol.....	27
1.2.2 Bonança, de auge e de prestígio	28
1.2.3 O Espanhol no contexto do Brasil.....	30
1.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DO ESPANHOL NO BRASIL.....	27
1.3.1 A formalização do ensino do espanhol	27
1.3.2 Bonança, de auge e de prestígio	28
1.3.3 O espanhol no contexto atual do Brasil	30
2 PROXIMIDADE E DISTÂNCIA ENTRE AS LÍNGUAS E O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DO ESPANHOL PARA O FALANTE DO PORTUGUÊS	32
2.1 INTRODUÇÃO	32
2.2 OS PRÓS E OS CONTRAS DA PROXIMIDADE ENTRE PORTUGUÊS E ESPANHOL.....	34
3 O APRENDIZADO DE OUTRA LÍNGUA	37
3.1 INTRODUÇÃO	37
3.2 LÍNGUA MATERNA X LÍNGUA ESTRANGEIRA	37
3.3 SUJEITO, LÍNGUA MATERNA E A LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	39
3.4 PÊCHEUX, A LÍNGUA E O IMAGINÁRIO.....	41
3.5 MEMÓRIA DA LÍNGUA, MEMÓRIA NA LÍNGUA	42
3.5.1 Memória da língua, memória da língua/ensino.....	43
3.5.2 Os fatos de linguagem: o erro sob outro enfoque.....	49
4 A ANÁLISE	51
4.1 INTRODUÇÃO	51
4.2 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA PESQUISA.....	51
4.3 Os SUJEITOS-APRENDIZES	53

4.4	O MATERIAL ANALISADO	54
4.4.1	O primeiro recorte	58
4.4.2	O segundo recorte	61
4.4.3	O terceiro recorte	65
4.4.4	O quarto recorte	72
4.4.5	O quinto recorte	81
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92
	ANEXOS.....	98

INTRODUÇÃO

O propósito deste trabalho se focalizou na reflexão acerca da memória do sujeito-aprendiz da língua e os efeitos que esta memória produz ao processo de aprendizagem da língua espanhola, tendo em vista que uma das formas deste mesmo sujeito se constituir é na língua e pela língua materna e nacional.

O objetivo central deste estudo foi analisar episódios de escrita ocorridos e observados por nós, enquanto sujeito-professor, no espaço de sala de aula, na disciplina de língua espanhola, de uma universidade da cidade de Pouso Alegre, no sul de Minas Gerais, no curso de Administração de Empresas, a fim de fornecer alguns apontamentos atinentes à relação da língua estrangeira com seu processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa se desenvolveu a partir do campo teórico da Análise de Discurso da Escola Francesa, que trabalha o discurso não apenas concentrado na atenção sobre a língua, “enquanto sistema de signos ou de regras formais, mas sim, que procura entender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social e constitutivo do homem e de sua história” (ORLANDI, 2001, p 26.).

De acordo com Revuz (1998), a língua é um objeto de conhecimento intelectual e, também no ensino de língua estrangeira, objeto de uma prática complexa que solicita a relação do sujeito com o saber, com o corpo e consigo mesmo. Podendo-se, então, compreender que o sujeito se constitui psíquica e historicamente através da linguagem. Ele constitui-se a partir da sua língua materna (não deixando de supor a distinção entre língua materna e língua nacional, a qual estudaremos em breve), sendo que para aprender uma nova se faz necessário que este sujeito se resignifique, pois a sua história, formada pela primeira língua, sempre interferirá, como afirma Revuz (1988), na sua relação com a segunda língua.

As palavras de nossa língua materna (contraposta à estrangeira) carregam sentidos constituídos de maneira que desconhecemos e que, segundo Orlandi (2001), significam em nós e para nós.

Para Revuz (1988), só se pode aprender uma língua estrangeira porque já se teve acesso à língua através de outra língua. A mesma autora acrescenta ainda a noção de língua estrangeira como objeto de uma aprendizagem raciocinada e destaca a contradição entre proximidade e heterogeneidade existentes entre língua materna e língua estrangeira.

A língua materna não é a língua falada pela mãe, mas aquela à qual a criança, desde muito nova, esteve exposta e, por isso, teve nela estruturado seu psiquismo e seu imaginário. Segundo Payer (2000, p.387),

[...] a língua materna pode ser formada por elementos de mais de uma língua e em determinadas circunstâncias, pode ser apagada, contudo não totalmente, pois ela deixa traços na língua do sujeito, marcas, sombras de sua base fundamental, mostrando que existe memória na língua.

Além da língua materna, tomaremos Pêcheux (1997) como referência básica e estudaremos o imaginário na Análise de Discurso. O autor (1997) mostra que há diferentes elementos que estruturam as condições de produção dos discursos, e esses elementos não correspondem ao sujeito empiricamente falando, ou seja, o autor do processo de produção de um discurso. O que funciona é a “série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 1997, p.82).

A essa rede imaginária descrita por Pêcheux, acrescentamos uma imagem, como considera Payer (2006), que é a imagem da língua.

Entendemos, no entanto, que o aprendizado de uma língua estrangeira afeta a constituição do sujeito de forma fundadora, pois exige desse sujeito a articulação de dimensões psíquica, cognitiva e de corpo (REVUZ, 1998).

De acordo com a mesma autora, a língua estrangeira abre um novo espaço potencial para a expressão do sujeito ao mesmo tempo que vem questionar a relação desse sujeito com sua língua. Para ela, a relação do sujeito com sua língua no momento da aprendizagem de uma língua estrangeira é a possibilidade de se encontrar a origem dos obstáculos existentes no processo de aprendizagem desta língua, a forma em que esses obstáculos se apresentam e de formular a hipótese de que isso constitui um sinal de alguma coisa no funcionamento psíquico do sujeito.

Revuz (1988) elege dois momentos fundamentais para se observar como a língua estrangeira vem incidir na relação “inconsciente” que o sujeito mantém com sua língua fundadora. Esses momentos se instalam no campo das diferenças, sendo que o primeiro se refere ao universo fonético, e o segundo, ao universo das maneiras de se construir significações. Para falarmos sobre essas diferenças, faz-se necessário lembrarmos que um sujeito só aprende uma língua estrangeira porque

já aprendeu sua própria língua. Nesse caso, suas memórias discursivas têm como base sua língua materna. O contato com o novo modo de se criar significações, certamente, produz a esse sujeito um estranhamento, porque há muitas diferenças entre este novo modo da língua-alvo e aquele outro da língua que o constitui. Muitas vezes, o sujeito não encontra na memória de sua língua algo com que possa relacionar o novo. Assim, jamais se desvinculará de suas memórias da língua materna e é possível que produza, em algum momento, um discurso que não se inscreva nem na língua-alvo, nem na língua materna.

Trabalharemos com questões relacionadas ao imaginário dos alunos no que diz respeito à representação da língua espanhola no atual mercado, dito “globalizado”, e no tocante à aprendizagem de uma língua estrangeira, bem como focalizaremos o confronto entre o que é imaginário e o que é o real a partir do revelado nas atividades realizadas em sala, nas aulas de Língua Espanhola.

Por meio da observação realizada em sala de aula e do imaginário dos alunos com relação à língua espanhola ser uma língua considerada “fácil”, surgiram as duas questões de pesquisa que norteiam nosso trabalho:

- I. Como o pré-construído ou as formações imaginárias do aluno brasileiro produzem efeitos no seu processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola?

- II. Será possível se inscrever na discursividade de uma língua estrangeira?

É pertinente abordar ainda, antes de começarmos a análise, a situação das línguas estrangeiras no Brasil. Passaremos, assim, por uma retomada histórica, e também pelas relações entre língua portuguesa e a língua estrangeira.

Discorreremos sobre as Leis de Diretrizes e Bases nacionais e como essas leis modificaram o sistema de ensino e refletiram relativamente no ensino de idiomas.

Como em nosso estudo serão abordadas as questões do funcionamento da memória na língua do estudante aprendiz do espanhol, discorreremos a respeito das semelhanças e diferenças que são encontradas entre a língua portuguesa e a língua espanhola.

Porém, antes mesmo de darmos início à análise do material que usaremos como *corpus*, é necessário fazer nossa fundamentação teórica explicitando os conceitos da Análise de Discurso nos quais baseamos esta pesquisa.

De início, falaremos de como a língua materna (LM) e a língua estrangeira (LE) ocupam lugares diferentes. Estudaremos os conceitos língua nacional (LN), de imaginário e de como esses conceitos explicam a questão inicial do nosso trabalho.

Analisaremos nosso estudo com a apresentação de atividades escritas dirigidas aos sujeitos-aprendizes brasileiros e tentaremos expor como a memória da língua materna e a memória na língua provoca efeitos no processo de aprendizagem do espanhol.

Ainda, consideramos importante salientar que essas foram questões que sempre nos acompanharam ao longo do tempo em que exercemos a posição sujeito-professor de língua espanhola e que nos levaram aos caminhos desta pesquisa. Como nós, sujeitos-aprendizes, poderíamos ter domínio de uma língua estrangeira tão próxima e ao mesmo tempo tão distante da nossa língua nacional é uma das questões a qual nos referimos. Paralelamente a isso, por inúmeras vezes, ouvimos a pergunta vinda de alunos e até mesmo de colegas de trabalho questionando a necessidade do ensino do espanhol, tendo em vista o imaginário de que se “falo português, também, falo espanhol”.

Distante de outros centros de estudos e de cursos de formação de Letras – Português/Espanhol (formação acadêmica da autora) – e de outros professores da mesma área continuamos com os questionamentos, porém sentíamos a necessidade de compartilhar dúvidas, incertezas e angústias acerca de um tema concreto, entretanto, por questões até mesmo geográficas do nosso local de trabalho, não foi possível dividi-las e discuti-las com profissionais da mesma área.

Após o início da pesquisa em Análise de Discurso, doravante AD, foi que tomamos conhecimento de outros trabalhos em que os questionamentos eram muito semelhantes e fizeram sentido, assim, fazendo-se necessário, e porque não dizer essencial, um estudo aprofundado da memória do sujeito-aprendiz da língua e de como esta memória influencia e produz efeitos no seu processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola.

O primeiro capítulo do nosso trabalho, intitulado “A história das línguas estrangeiras no Brasil” faz uma breve retomada de como começou o ensino de línguas no Brasil desde as primeiras línguas estudadas até a introdução da língua

espanhola a partir da aprovação da Lei nº1.161/05, no qual introduz o espanhol nas escolas de ensino médio do país.

Já o segundo capítulo discorre a respeito da proximidade e distância entre o português e o espanhol e o processo de aquisição da língua espanhola para o falante do português brasileiro.

O terceiro capítulo fala do ensino de línguas passando pelo referencial teórico da Análise de Discurso. Faz ainda uma comparação entre língua espanhola e língua estrangeira. Este capítulo ainda situa o espanhol no contexto do ensino de línguas.

No quarto capítulo, abordaremos as questões que envolveram a pesquisa, a metodologia de pesquisa empregada e, na seqüência, passaremos para a análise do material coletado.

Assim, são discriminadas as informações a respeito do *corpus* escolhido, trazendo dados sobre os sujeitos-aprendizes que fizeram parte do processo tanto no que diz respeito às análises discursivas quanto em relação ao processo pedagógico desses mesmos sujeitos no tocante aos processos de inscrição na língua-alvo estudada.

Apresentamos também as atividades confeccionadas em sala e atividades que fazem parte da nossa prática pedagógica como professor de língua espanhola para que ilustrem o contexto da pesquisa, bem como textos e enunciados produzidos pelos sujeitos-aprendizes. E dissertaremos sobre as propostas desenvolvidas em sala de aula de língua espanhola para iniciantes, as quais consideramos pautadas em saberes de ordem discursiva, a fim de, em um gesto de interpretação, compreender o funcionamento que envolve o relacionamento do aprendiz de língua estrangeira com a língua espanhola e sua memória na língua com intuito de apontar os efeitos dessa memória no aprendizado.

Por fim, chegaremos até as considerações finais, no qual, focalizamos conceitos de memória na línguapré-construídos sob a ótica da AD e analisamos os efeitos produzidos por essa memória no processo de ensino-aprendizagem do sujeito-aluno quando inserido no aprendizado de espanhol e concluímos nosso trabalho.

1 A HISTÓRIA DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL

O primeiro capítulo do nosso trabalho faz uma breve retomada de como começou o ensino de línguas no Brasil desde as primeiras línguas estudadas até a introdução da língua espanhola a partir da aprovação da Lei nº11.161/05, a qual introduziu o espanhol nas escolas de ensino médio do país, visando situar o leitor no contexto do ensino da citada língua.

1.1 AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL

1.1.1 Um pouco de História

Antes de aprofundarmo-nos nos nossos estudos, faz-se necessário um breve resumo da história das línguas estrangeiras no Brasil para que possamos, assim, situar o “status” da língua espanhola na educação brasileira atual.

Para tanto faremos um resumo geral da introdução das línguas estrangeiras no Brasil até chegarmos ao ensino do espanhol, que foi incluso nos currículos das escolas de ensino médio do país com a aprovação da Lei nº 11.161/05, em 7 de julho de 2005.

De acordo com Leffa (1999), a introdução das línguas estrangeiras no Brasil vem desde a época do descobrimento com a catequização dos índios, quando a própria língua portuguesa era uma língua estrangeira com as escolas fundadas pelos jesuítas. O autor ainda pontua que a tradição brasileira era de enfatizar o ensino das línguas clássicas (Grego e Latim) e, logo em seguida, das línguas modernas (Francês, Italiano, Inglês e Alemão). A língua espanhola só veio a ser inclusa nos currículos em outro período, o qual analisaremos no decorrer deste capítulo.

Em uma rápida passagem pela história da educação no Brasil, podemos evidenciar alguns momentos que consideramos, neste trabalho, como chave para a compreensão das atuais condições de produção do ensino da língua espanhola no país. Concentraremos-nos em quatro desses momentos, pois acreditamos que estão diretamente vinculados à questão do ensino/aprendizagem: o Diretório do marquês de Pombal de 1757; a criação do Colégio Dom Pedro II de 1837; a Reforma de Gustavo de Capanema de 1942; e a assinatura do Tratado do MERCOSUL de 1989.

De acordo com Rodrigues (2010), o objetivo de promover a colonização do vasto território brasileiro, D. João III, rei de Portugal criou o sistema de capitanias hereditárias e enviou Tomé de Souza como governador geral em 1548. A partir daí, os jesuítas se encarregaram da catequização dos indígenas e da promoção da educação básica aos filhos da elite rural aqui estabelecida, que deveriam completar seus estudos na Europa. Com o aumento da população colonial, no entanto, o trabalho dos padres da Companhia de Jesus cobrou importância e grandes colégios foram fundados. Os jesuítas monopolizaram a área da educação, formando as elites e as lideranças da sociedade colonial dentro dos padrões da cultura europeia e do catolicismo.

Picanço nos esclarece que o ensino de línguas no modelo educacional dos jesuítas, inserido numa pedagogia clássica europeia, era oferecido apenas o ensino do latim, visto como única língua culta (2003:27).

Nesse momento, a população de índios e negros era superior à de europeus e a língua falada pela maioria da população e utilizada nos contatos entre os índios de diferentes tribos e os portugueses era a *língua geral*¹.

De acordo com Guimarães, um fato alterou significativamente a relação entre a língua portuguesa, enquanto língua da colonização, e as demais línguas então faladas no Brasil, inclusive a língua geral: a instalação da família real portuguesa no Rio de Janeiro. Houve um enorme aumento no número de portugueses que passaram a viver no país, acompanhando a corte, e, conseqüentemente, a língua portuguesa passou a se desenvolver provocando uma diminuição considerável no uso da língua geral (1996:127-133).

Inserido nesse período está o Diretório do marquês de Pombal², de 1757, que tornou obrigatório o ensino do português nas escolas brasileiras e proibiu o ensino e

¹ Segundo Borges (2001:211), “a expressão *língua geral* refere-se ao processo lingüístico e étnico instaurado no Brasil pelo complexo catequético-colonizado, cujo emprego aponta para três acepções: a) em sentido genérico, diz respeito às línguas surgidas na América do Sul em conseqüência dos contatos entre agentes das frentes de colonização e os grupos indígenas; b) especificamente, designa as línguas, de base indígena, desenvolvidas e instituídas em São Paulo e na Amazônia, e faladas por uma população supraétnica; c) refere-se também à gramatização dessas línguas distas gerais”.

² De acordo com Fausto (1999:109), Sebastião José de Carvalho e Melo, o marquês de Pombal, foi ministro de D. José I de 1750 a 1777. Suas ações representaram um grande esforço para tornar mais eficaz a administração portuguesa e introduzir modificações no relacionamento entre a Metrópole e a Colônia. Ainda segundo o autor, a expulsão dos jesuítas de Portugal e de seus domínios em 1759 constituiu-se em uma de suas mais controvertidas medidas, representantes de uma política de

o uso das línguas indígenas e da língua geral. Consideramos esta ação reguladora como decisiva na constituição da relação do brasileiro não apenas com a língua portuguesa, mas com *as línguas*, já que, se a analisarmos cuidadosamente, veremos que, com ela, se configura um dos momentos mais marcantes não somente para a história da língua portuguesa no Brasil, mas também, num sentido mais abrangente, para a *história das línguas no Brasil*, pois seus efeitos, enquanto um gesto político de intervenção do Estado, que funcionaria como delimitador do alcance das línguas das mais diversas populações em todo o território. Assim, acreditamos que o Diretório de Pombal atuou como força excludente de todas as demais línguas que aqui existiam e se usavam, o que faz com que adquira sentidos num âmbito mais amplo das línguas (todas) no Brasil, como já afirmamos.

De acordo com Rodrigues (2010), pensamos ser possível afirmar que, na análise que dele aqui fazemos, o Diretório pode ser interpretado como o *primeiro gesto* de política lingüística que afetou direta e violentamente a história das línguas no Brasil, conduzindo a língua portuguesa à passagem do lugar por ela então ocupado como língua estrangeira ao lugar de língua nacional que até os nossos dias possui – lembremo-nos que, como já colocamos, o português não era a língua que efetivamente se falava ou escrevia no Brasil pela população, constituída de índios, africanos e europeus, que aqui vivia, que utilizava a língua geral. Portanto, acreditamos que *a intervenção de Pombal impôs*, a todos aqueles que no Brasil já seguiam rumos lingüísticos bastante diferentes dos que foram ideados em e impostos por seu Diretório, *o que naquele momento consistia numa língua estrangeira no território brasileiro: a língua portuguesa de Portugal*.

O segundo momento de crucial importância para a educação no Brasil foi a criação do Colégio Dom Pedro II em 1837 no Rio de Janeiro.

Para o contexto do ensino no Brasil da época, a fundação desse Colégio veio ocupar um espaço vazio que se havia produzido com a expulsão dos jesuítas com

subordinação da Igreja ao Estado português, que desejava impedir a atuação autônoma de ordens religiosas cujos fins eram diversos dos da Coroa (id.:111). Fausto coloca que, para Pombal, a consolidação do domínio português nas fronteiras do Norte e do Sul do Brasil passava pela integração dos índios à civilização portuguesa. Daí suas decisões de extinguir a escravidão indígena em 1757, transformar aldeias em vilas sob uma administração civil na Amazônia e incentivar os casamentos entre brancos e índios. Essa política de assimilação chocava diretamente com o paternalismo jesuíta, sendo um ponto central do conflito entre essa ordem religiosa e o Estado português. Ainda com relação às reformas pedagógicas implementadas por Pombal, para remediar os problemas na área do ensino criados pela expulsão dos jesuítas, foi criado um imposto especial, o *subsídio literário*, para sustentar o ensino promovido pelo Estado (id.:112).

o Diretório do marquês de Pombal. Francisco Filho explica que sua saída provocou “o ‘desmanche’ do ensino da elite, criando descontentamentos e descrença no novo” (op.cit.:29). Outras ordens religiosas tiveram grande ascensão na época, mas ocuparam apenas parcialmente o espaço vão deixado pelos jesuítas. O autor ainda afirma que

para substituir o sistema de ensino anterior foi encontrada uma solução: a criação de aulas régias. Eram aulas avulsas financiadas através de um imposto colonial chama subsídio literário; o que não funcionou. Os impostos foram cobrados e poucas aulas foram dadas (id.:28)

Assim, a criação do Colégio Dom Pedro II foi produto – ainda que um pouco tardio se considerarmos a data de expulsão dos jesuítas, 1759, e a de fundação do colégio, 1837 – da necessidade provocada pelo Estado português com o Diretório.

Celada comenta que a criação do Colégio fez com que as línguas estrangeiras entrassem, pela primeira vez, no currículo oficial das escolas do país e ocupassem “uma posição análoga à dos idiomas clássicos com relação à dos idiomas clássicos” (op.cit.:77).

Picanço explica que o Dom Pedro II foi “a primeira escola pública de nível médio, que passou a ser modelo para as demais escolas secundárias”, instaurando seus programas curriculares baseados no modelo francês de educação, com aulas de francês, inglês e alemão nos últimos anos da escola secundária. A autora coloca ainda que o francês era ensinado por 7 anos, do primeiro ao sétimo ano, o inglês por 5 anos, do segundo ao último e o alemão, por 4 anos, do terceiro ao sétimo (op.cit.:28).

Podemos afirmar, portanto, que a criação do Colégio Dom Pedro II foi o germe do desenvolvimento da didática de ensino de línguas modernas no Brasil, inaugurando uma tradição que até hoje existe nas escolas públicas e privadas do nosso país: a adoção de um modelo de educação, extensivo ao ensino de línguas estrangeiras, que não considera adequadamente a realidade brasileira para estabelecer suas diretrizes, mas simplesmente copia um modelo europeu, no caso da época, o francês.

Após a proclamação da República, em 1889, até a década de 1940, várias foram as reformas que se empreenderam no sentido de ajustar a educação brasileira a um projeto político, de influência positivista, que se tinha para o país.

Já em 1930, Getúlio Vargas entra no poder apoiado pelas Forças Armadas. Em 1937, ocorre o golpe do Estado Novo e, nesse regime, Vargas governa até 1945. O momento, de governo populista e ditatorial, solicitava outro modelo de educação para o Brasil: demandava a erradicação do analfabetismo e a preparação do trabalhador urbano para o mercado de trabalho. Assim, a educação no país sofreu uma crucial mudança de perspectiva.

Em seu primeiro ano no poder, Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde Pública e o Conselho Nacional de Educação, cujo objetivo era o de estruturar o sistema educacional em todo o território brasileiro.

A partir desse momento, o ensino passa a objetivar a formação geral do aluno, e ocorre, portanto, uma revalorização das disciplinas de clássica, como o latim, que passou a ser ensinado nos 4 anos do que então correspondia ao ginásio, em contraponto com os 2 anos que lhe correspondiam na estrutura curricular anterior. Outra característica importante dessa reforma, que incide diretamente sobre a questão das línguas no ensino no Brasil, é sua definição por “um ensino patriótico por excelência, defendendo a necessidade de promover entre os adolescentes a compreensão da continuidade histórica da pátria” (Picanço, op.cit: 32). Dessa maneira, os programas de ensino que foram reformulados tentavam vincular os conteúdos à questão do nacionalismo.

As línguas estrangeiras modernas foram valorizadas, ocupando grande espaço na grade curricular do ensino primário e secundário. A principal alteração nesse sentido foi a saída do alemão do currículo oficial das escolas – que se equiparavam, ainda, ao Colégio Dom Pedro II – e a inserção, pela primeira vez, nos programas oficiais do curso científico, do espanhol. De acordo com Celada:

No que tem a ver com a distribuição das línguas estrangeiras vivas, é interessante observar que – como salienta Chagas – na “Exposição de Motivos” que acompanhou o projeto originário da Reforma, destaca-se que “(O) ensino secundário das nações cultas dá em regra o conhecimento de uma ou duas” delas e tal número eleva-se para três nos “países cuja língua nacional não

constitui um instrumento de grandes recursos culturais (apud Chagas, id.:116)” (op.cit.:78).

De acordo com Rodrigues (2010) o imaginário que permeia esse texto da reforma: a necessidade de equiparar o Brasil às “nações cultas” e de que os cidadãos brasileiros tivessem como os daquelas nações, acesso ao aprendizado de línguas vivas – já não se fala em aprender línguas clássicas, já os objetivos são mais funcionais. E algo que nos parece de fundamental importância nesse texto é que se insiste numa imagem que podemos interpretar como um eco daquela que vimos no Diretório do marquês de Pombal: a de que no Brasil se fala uma *língua inculta*, agora já o português, admitido como língua nacional, mas tão desprestigiado, nota-se, quanto em 1757 foi a língua geral. Nossa língua não serve para alcançar os objetivos que o mundo daquele momento nos impõe, por isso, temos que abrir-nos às línguas estrangeiras que, por um lado, gozem de prestígio internacional, (econômico ou literário, como podem ser o inglês e o francês respectivamente) e, por outro, correspondam aos ideais nacionalistas do Estado Novo (tal é o caso do espanhol, cf. Picanço, op.cit.: 33).

A partir da reforma de 1942, no que diz respeito ao ensino das línguas, o colegial clássico e o colegial científico continuaram a dividir um tronco comum, com aulas de português, francês e inglês. Porém, no clássico, estudava-se também grego e latim nos três anos do curso e, no científico, encontramos o espanhol apenas no primeiro ano dessa área.

O sistema de ensino proposto em 1942 por essa reforma existiu até 1961 quando, depois de 13 anos de tramitação, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Com a LDB, as línguas estrangeiras foram incluídas como disciplinas complementares, não mais obrigatórias, o que significava que as línguas poderiam, de acordo com os Conselhos Estaduais de Educação, constar ou não do currículo escolar. No entanto, as mudanças propostas nessa lei – que não previa o ensino de nenhuma língua, mas abria a possibilidade de escolha por parte das diferentes comunidades escolares, podendo, inclusive, optar por uma língua clássica, como eram o latim e o grego, ou uma moderna, como inglês, francês e espanhol, parte dos currículos anteriores – não chegaram a alterar substancialmente a situação na qual esse ensino se encontrava porque, na

prática, “as línguas ensinadas alternaram entre o inglês e o francês” (Celada, op.cit.: 84).

Esse sistema perdura até 1971, quando as línguas estrangeiras recuperam sua obrigatoriedade, com importantes mudanças no aspecto que ocupa nossa atenção: a língua a ser ensinada continua sendo de escolha da comunidade, mas a obrigatoriedade de ensino de línguas estrangeiras modernas passa a existir para o segundo grau (último estágio educacional anterior ao superior).

Picanço afirma que o Ministério de Educação e Cultura (MEC) brasileiro utilizou a precariedade do ensino de línguas estrangeiras como argumento para isentá-lo da obrigatoriedade, tornando-o complementar. Segundo a autora, que se baseia em Azevedo (1979:91), no artigo 7º da lei 5.692, promulgada em 1971, o MEC recomenda que se inclua no programa de ensino das escolas uma língua estrangeira moderna “quando tenha o estabelecimento condições de ministrá-la com eficiência” (op.cit.:46).

Em 1976, é aprovada a Resolução CFE nº 58, que tornava obrigatório o ensino de uma língua estrangeira moderna nos três anos do que então se denominava 2º grau (antes o colegial e atualmente o ensino médio) e recomendava sua inclusão também nos currículos do 1º grau “onde as condições o indiquem e permitam” (apud Azevedo, Picanço, op.cit.: 47).

Após o golpe militar de 1964, a entrada da língua inglesa no âmbito escolar brasileiro parece encontrar lugar para o que, de fato, aconteceu: sua permanência inquestionável e seu domínio. Picanço explica que a partir desse momento, o MEC firmou convênios com a *United States Agency for International Development*, órgão norte-americano de ajuda internacional que atuava basicamente entre os países subdesenvolvidos, e dele passou a receber contribuições financeira e assistência técnica para as várias reformas que se sucederam do sistema educacional brasileiro. Dessa forma, impõe-se no nosso país não apenas a língua inglesa, mas também um modelo anglo-saxão de ensino, em detrimento daquele que até então havia vigorado, com bases européias, mais especificamente francesas.

Como veremos a seguir, quando trataremos o último gesto político que nos interessa neste trabalho para montar o percurso dos gestos políticos que

corroboraram para a configuração do que estamos considerando como um histórico do ensino de línguas no Brasil, esse ideal imaginário de “desprovincialização” e de inserção no “mundo globalizado” será justamente o que levará o espanhol a adquirir seu valor no âmbito econômico e, a partir deste, também no escolar e acadêmico, e passar a ser referido como de “aprendizado obrigatório” (Celada, op.cit.: 95) a partir da década de 1990.

Em 1989, durante o governo de José Sarney, foi assinado o Tratado do MERCOSUL, cujas finalidades de colaboração econômica estão, por assim dizer, longe de serem percebidas pelos cidadãos dos países que o compõem. No entanto, acreditamos que no âmbito dos estudos do ensino/aprendizagem muito se tem feito e há ainda muito a ser feito. Infelizmente, não ocorre o mesmo sobre as políticas de promoção do ensino de espanhol no Brasil nem das de sua implementação no ensino fundamental e médio regular, tal como previa já o primeiro documento do Tratado.

1.1.2 As Leis de Diretrizes e Bases e como influenciaram o ensino das línguas estrangeiras

As Leis de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, publicada no dia 20 dezembro, mantêm os sete anos do ensino médio, ainda com a divisão entre ginásio e colegial, e inicia a descentralização do ensino. Cria para isso o Conselho Federal de Educação "constituído por 24 membros nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas de notável saber e experiência, em matéria de educação". No Art. 35, §1º, estabelece que:

Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1961).

Decisões sobre o ensino da língua estrangeira ficaram sob a responsabilidade dos conselhos estaduais de educação. O Latim, com raras exceções, foi retirado do currículo, o Francês e o Espanhol, quando não retirados, tiveram suas cargas horárias diminuídas; e o Inglês, de um modo geral, permaneceu sem grandes alterações.

Em agosto de 1971, ainda citando Leffa (1999), era publicada a nova LDB, Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. O ensino foi reduzido de doze para onze anos, introduzindo-se o primeiro grau com oito anos de duração e o segundo com três anos de duração. Disponibilizou para o segundo grau a opção da formação especial com ênfase na habilitação profissional.

O Conselho Federal de Educação (Art. 4º, §3º) ficava encarregado de fixar "além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins". A redução de um ano de escolaridade e a necessidade de se introduzir a habilitação profissional provocou uma redução nas horas de ensino de língua estrangeira. Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do primeiro grau e, no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana e por apenas um ano. Inúmeros alunos passaram pelo primeiro e segundo graus sem nunca terem visto uma língua estrangeira.

No dia 20 de dezembro de 1996, é publicada a nova LDB (Lei nº 9.394). O ensino de 1º e 2º graus é substituído por ensino fundamental e médio. Continua existindo uma base nacional comum, que deve ser complementada "em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela" (Art. 26). O §5º desse mesmo artigo cita a necessidade da língua estrangeira no ensino fundamental: "Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição" (Art. 26, §5º). Também em relação ao ensino médio, a lei dispõe que "será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição" (Art. 36, Inciso III) (BRASIL, 1996).

A ideia de uma única metodologia é abandonada, visto que o ensino seria ministrado com base no princípio do "pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas" (Art.3º, Inciso III), dentro de uma grande flexibilidade curricular, conforme está previsto no Art. 23:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por

forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

O inciso IV do Art. 24 corrobora essa disposição: "poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares" (BRASIL, 1996)

Para a complementação da Nova LDB, existem os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental de Línguas Estrangeiras. Os Parâmetros Curriculares Nacionais são referências para o trabalho dos professores das diversas disciplinas e áreas do ensino fundamental e médio, tendo como objetivo garantir que todas as crianças e jovens brasileiros possam usufruir dos conhecimentos básicos necessários para o exercício da cidadania. Os PCNs têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos estados e municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores. Estão baseados no princípio da transversalidade, destacando o contexto maior em que deve estar inserido o ensino das línguas e, igualmente, em outros aspectos que envolvem a educação.

Os parâmetros não propõem uma metodologia específica de ensino de línguas, todavia sugerem uma abordagem sociointeracional, com ênfase no desenvolvimento da leitura, justificada, segundo seus autores, pelas necessidades do aluno e condições de aprendizagem:

Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em LE pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em LE pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua LM. Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LEs no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista condições existentes (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 1998, p. 20-21).

Mesmo apontando um conjunto de conteúdos e objetivos para as diversas disciplinas, os Parâmetros Curriculares Nacionais não são uma diretriz obrigatória. Suas propostas devem ser adaptadas à realidade de cada comunidade escolar, servindo como eixo norteador na revisão ou elaboração de propostas curriculares próprias.

Destacamos que os PCNs tiveram papel essencial no ensino das línguas estrangeiras e, em consequência, no ensino da língua espanhola, foco de estudo do nosso trabalho.

1.1.3 A situação atual do ensino de língua estrangeira no Brasil

Segundo Leffa (1999), atualmente, ainda há grande interesse de uma revitalização do ensino de línguas. Sendo assim, valoriza-se o conhecimento e se cria um contexto favorável para o aprendizado da língua estrangeira.

Para Sedycias (2009, p.35),

[...] a crescente globalização e as privatizações que têm ocorrido na América Latina nos últimos anos são um alerta para que profissionais brasileiros e hispano-americanos de todas as áreas procurem adquirir o mais rápido possível a capacidade de comunicação em diferentes idiomas.

Indicadores atuais levam a crer que a língua inglesa continuará ocupando local de destaque e sendo a ferramenta mais utilizada nas áreas de comércio, economia e negócios.

Hoje, observamos que, no Brasil, os ensinamentos da língua inglesa e da língua espanhola já estão ocupando o mesmo espaço. A globalização da economia mundial, as privatizações que ocorreram na América Latina, o advento do MERCOSUL e mesmo a localização do Brasil fizeram com que o ensino de Espanhol se igualasse ao mesmo grau de necessidade de ensino da Língua Inglesa, de acordo com Sedycias (2009).

É interessante lembrarmos que, com o processo de globalização, a exigência de se ter o conhecimento de mais outra língua, além do Inglês, motivou a inserção do Espanhol nas escolas e também nos cursos livres de idiomas.

Segundo Fernández (2005), neste momento, vive-se um crescimento da demanda de cursos de Espanhol e tudo que implica o processo de ensino-

aprendizagem, como confecção de materiais adequados, organização de cursos, formação de professores. E isso tudo se deu a partir da criação do Mercado Comum dos Países do Sul (MERCOSUL) em 1991. Dessa maneira, houve o estreitamento de laços comerciais com a Espanha e aumentou o peso da cultura espanhola.

1.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DO ESPANHOL NO BRASIL

Neste item, nosso foco recai no ensino do Espanhol no Brasil, desde o primeiro manual usado como referência para a formalização do ensino desta língua até a chegada da mesma no contexto atual, bem como a sua inserção obrigatória no ensino médio através da lei aprovada pelo Congresso Nacional.

1.2.1 A formalização do ensino do Espanhol

A influência da língua espanhola no sistema educacional oficial no Brasil se faz presente há mais de cento e vinte anos, sem considerarmos neste estudo a atuação dos jesuítas na alfabetização em Português e Espanhol nos séculos XVI e XVII e, em especial, o período entre 1888 e 1930. Para Fernández (p.18, 2009), mais de quatro milhões de imigrantes espanhóis ocuparam as terras das regiões do sul e sudeste do Brasil, em consequência das graves crises econômicas que acometiam a Espanha desde meados do século XIX.

Essa ocupação deixou marcada muito mais a cultura espanhola do que a língua propriamente dita, já que esta passou a ter status diferente no qual cedeu lugar ao ensino de outras línguas, como Francês, Inglês e Alemão.

Em 1940, conforme já citamos, ocorreu outra reforma do ensino, feita pelo ministro Gustavo Capanema, ressaltando a importância das línguas clássicas e modernas ao destinar 35 horas semanais ao ensino instrumental dos idiomas Latim, Francês e Inglês no então atual Ensino Fundamental e, pela primeira vez, Espanhol.

O ensino oficial do Espanhol no Brasil já repercutia antes mesmo do Surgimento da Análise Contrastiva³. A “Gramática para uso dos brasileiros”, de

³ De acordo com Pacheco (2002), a Análise Contrastiva tentava mensurar a distância entre as línguas e seu grau de dificuldade para a aquisição por meio da comparação da língua meta com a língua materna do aprendiz. Quanto maior a quantidade de estruturas diferentes encontradas nessa comparação, maior a dificuldade de aquisição para o aprendiz e vice-versa. Com isso seria possível

Antenor Nascentes, publicada na década de 30, e o “Manual de Español”, de Idel Becker, cuja primeira edição é de 1945, já mencionavam semelhanças entre os dois idiomas. Celada e González (2000) apontam que essas obras iniciaram um novo modo de interpretar a língua espanhola.

Este manual foi um instrumento fundamental na época em que o ensino do Espanhol era obrigatório na escola secundária. Conforme Celada (2002, p.55), “tal instrumento, verdadeiro paradigma dessa prática, foi o mais importante e, em certos momentos, o único, até entrarem no mercado outros materiais”.

O “Manual de Español”, de Idel Becker, foi um material que marcou o ensino do Espanhol no Brasil, como afirmam Celada e González (2000). Usado durante décadas e, mesmo depois do MERCOSUL, possui mais de 80 edições e é inegável a sua contribuição ao ensino de Espanhol como língua estrangeira, pois, por muito tempo, tal livro foi a única referência didática deste idioma no nosso país.

Idel Becker nasceu na Argentina e foi criado no Brasil. Formou-se médico, mas também atuou como professor e pesquisador do idioma espanhol. Escreveu, além do Manual, dicionários bilíngues português/espanhol e vice versa.

1.2.2 Bonança, de auge e de prestígio

Fernández (2009, p.18) afirma que: “a situação do espanhol no início do século XXI no Brasil é de bonança, de auge e de prestígio”. Esse cenário nunca foi tão promissor quanto agora, pois afirma que os interesses político-econômicos são os que o movem, ao contrário do que deveria ser: a cultura e a educação. Essa afirmação é confirmada ao analisarmos as relações econômicas com os países vizinhos de língua espanhola: os tratados bi e multilaterais firmados, a liderança do Brasil no MERCOSUL e na América Latina e o desejo brasileiro de se assemelhar ao mercado europeu, visto que o Brasil se vê mais próximo a esse mercado que ao dos Estados Unidos.

Desde a década de 1990, com o governo Collor, a abertura do mercado brasileiro e com o Tratado de Assunção, visou-se ao desenvolvimento social e

também prever onde o aprendiz iria cometer erros, ou seja, nas estruturas da língua meta que fossem diferentes de sua língua materna.

econômico do tratado do MERCOSUL tendo em vista a globalização econômica já experimentada pela União Europeia.

Outro fator contribuiu para o prestígio deste panorama: a iniciativa privada por meio de investimentos de empresas como a luso-espanhola Telefônica, os bancos Santander e Bilbao-Viscaya, a rede de postos Repsol YPF e a seguradora Mapfre. De acordo com os dados da Câmara Oficial Espanhola de Comércio no Brasil, são mais de 454 empresas espanholas associadas investindo no Brasil. A Espanha já ocupa o lugar de segundo país investidor no mercado brasileiro.

Tanto a Espanha como a Argentina têm interesses específicos e já explicitados ao governo brasileiro, como promover o ensino e a difusão cultural por meio da formação de professores, pesquisadores e profissionais com o oferecimento de bolsas pela MAEC-AECI, cursos ministrados no Brasil por universidades espanholas, estabelecimento de centro de recursos para professores de espanhol e fortalecimento dos aqui atuantes como o Instituto Cervantes, responsável pela certificação DELE (Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira), contando com 45% de participação de brasileiros (FERNÁNDEZ, 2009, p. 29).

Já a Argentina, por sua vez, expôs seus interesses sobre o Ensino do Espanhol como língua estrangeira e espera operar na formação e atualização de docentes na elaboração de material didático, na assistência técnica para o desenvolvimento curricular e no intercâmbio de informações entre Brasil e esse país.

Segundo Sedycias (2009), o espanhol é uma das mais importantes línguas da atualidade, sendo a segunda língua nativa mais falada no mundo. São mais de 332 milhões de falantes que têm a língua espanhola como primeira língua, perdendo apenas para o chinês (mandarim), e já há mais falantes de espanhol como língua nativa do que o próprio inglês.

A língua espanhola é a língua oficial de vinte e um países: Argentina, Bolívia, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Guiné Equatorial, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Porto Rico, Uruguai e Venezuela.

Em face de tantos pontos de incentivo ao ensino do espanhol no Brasil, é que podemos então dizer que a língua de Cervantes está no auge do seu prestígio.

1.2.3 O espanhol no contexto atual do Brasil

O Congresso Brasileiro aprovou, no dia 7 de julho de 2005, a Lei nº 11.161/05, que levou o Espanhol a todas as escolas do ensino médio do país, opcional para os alunos que quiserem estudá-lo. Com isso, chegou ao fim um debate que começou em 1991. A nova lei estabeleceu que as três séries do ensino secundário (de 14 a 17 anos) deverão oferecer obrigatoriamente a possibilidade do estudo de Espanhol. Nessa etapa, que é voluntária, estão matriculados aproximadamente 11 milhões de estudantes. No Brasil, são obrigatórios oito anos de ensino fundamental, que é frequentado por 97% das crianças - cerca de 35 milhões. Na etapa secundária, o estudo dessa língua é opcional, mas ainda é considerada a possibilidade de torná-la obrigatória (SEDYCIAS, 2009).

Aduz Sedycias (2009) que há muitas razões para o brasileiro aprender o espanhol. Dentre elas, destacamos: a importância internacional, já que a língua espanhola é considerada segunda língua mundial como veículo de comunicação, especialmente no comércio, e terceira língua internacional de política, diplomacia, economia e cultura, vindo atrás somente do inglês e francês. Outra razão pontuada por Sedycias (2009) seria de que o espanhol já é considerado a segunda língua mais procurada e a mais ensinada nas universidades e escolas do mundo todo.

Não podemos deixar de falar no MERCOSUL, tratado comercial entre os países do cone sul da América, que trouxe para a América Latina crescimento econômico, tecnológico e industrial, além de celebrar o primeiro acordo comercial de âmbito continental. Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai assinaram um acordo histórico, transformando-os em uma única zona comercial e econômica. A língua espanhola é a língua oficial de três destes países e isso contribuirá para qualquer atividade comercial que for realizada entre estes citados países.

Ademais, todos os países com os quais o Brasil faz fronteira são de língua espanhola, com exceção da Guiana, Suriname e Guiana Francesa. O fato desta proximidade geopolítica já é considerado uma razão a mais para o aprendizado do espanhol.

O turismo é outra grande razão citada pelo mesmo autor, desse modo, ressaltando que teremos mais oportunidade de estabelecer amizades ou mesmo relações formais como intercâmbios acadêmicos, econômicos e científicos. Ainda

com relação ao turismo, da mesma forma que um brasileiro em um país de língua espanhola poderá estabelecer laços mais profundos com os interlocutores, conhecendo a língua aqui no Brasil, poderemos recepcionar com mais eficiência e calor humano os visitantes de fala espanhola.

A língua espanhola é língua irmã da língua portuguesa porque ambas derivaram do latim vulgar. Ambas têm muito mais em comum do que, por exemplo, o inglês e o português. Esta familiaridade contribui na aprendizagem do espanhol por parte dos falantes do português brasileiro, porém, de acordo com as observações que fizemos ao longo da nossa pesquisa e utilizando de nossa posição sujeito-professor, percebemos que esta familiaridade produz efeitos nesse processo de ensino-aprendizagem. Tais efeitos, conforme nos mostra Celada (2002), trazem a ilusão de que o espanhol é uma língua fácil. Deste modo, o sujeito-aluno se sente “autossuficiente” e cria a falsa ilusão de “competência espontânea” (CELADA, 2002, p.38), ou seja, cria uma imagem estereotipada do que seria a língua espanhola. Nesse aspecto é que percebemos o aparecimento dos efeitos da memória na línguæ como eles contribuem para modificar o processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, a proximidade linguística do Português e do Espanhol, a qual será abordada no próximo capítulo, faz com que muitos falantes de cada uma destas línguas desenvolvam o estudo da outra com excessiva confiança, como escreve Salinas (2009), considerando mais as semelhanças do que as próprias diferenças. Isto já não ocorre quando o estudante é exposto ao estudo de outra língua distante de sua língua materna.

2 PROXIMIDADE E DISTÂNCIA ENTRE AS LÍNGUAS E O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DO ESPANHOL PARA O FALANTE DO PORTUGUÊS

2.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, traçaremos algumas das semelhanças entre o português e o espanhol, levando em conta que é esta semelhança que dá ao aluno brasileiro a falsa sensação de que já conhece a língua.

Para Almeida Filho (1995), línguas muito próximas levam o aprendiz a viver numa zona de facilidade enganosa. Nessa proximidade, há vantagens, pois dá ao sujeito uma sensação de conforto ao iniciar suas produções na língua estudada, como percebemos com nossos sujeitos-alunos estudantes do espanhol. O aparente meio sucesso leva ao estacionamento e a um acomodamento, isso faz com que os aprendizes não considerem necessário o estudo. Então, surge a língua espontânea, como descreve Celada (2002), denominada também de portunhol.⁴

Acrescenta Celada (2002, p.44), o “‘portunhol’ funciona como uma ‘espécie de curinga’ que circula e se desloca por diferentes espaços, refere-se a diversos objetos, dentre eles designa a língua de mistura – entre espanhol e português – nas diversas fronteiras do Brasil com os países hispano-americanos”. Celada também descreve que o aluno brasileiro sustenta uma “falsa” sensação que ela denomina de “ilusão de competência espontânea”. E é aí que se encontra o “entremeio”, ou seja, um espaço demarcado entre o português brasileiro e o espanhol, ou como relata Almeida Filho (1995), a língua intermediária conhecida como “portunhol”.

Já para Ferreira (1995, p.40),

[...] devido à proximidade tipológica entre as línguas (Português e Espanhol) existe o mito da facilidade. No entanto, se por um lado a semelhança facilita o entendimento, por outro lado são constantes as evidências de transferência [...]

⁴ Segundo Almeida Filho (1995), portunhol é a produção linguística intermediária de um falante de espanhol ao tentar falar português, enquanto que espanhoguês seria o inverso desta; ou ainda, segundo Colin Rodea (apud FERREIRA, 1995, p. 39), é a expressão mais imediata do contato entre as línguas portuguesa e espanhola.

A semelhança entre o português e o espanhol estabelece já nas primeiras aulas um ambiente de confiança, já que os alunos compreendem muito da fala do professor.

Em Henriques (2009, p.164), encontramos a afirmação de que os “falantes de português e espanhol, mesmo que nunca tenham sido expostos à outra língua, têm condições de ler textos com alto índice de acerto”. Contado apenas com o apoio da semelhança léxico-semântica entre essas duas línguas, o sujeito-aprendiz brasileiro, bem como o hispanofalante, exerce a leitura e a tradução com altos índices de acerto.

Os alunos brasileiros têm uma razoável compreensão oral e escrita do espanhol, conforme cita Salinas (2005), e sustentam a afirmação de que o “espanhol é fácil”, tendo em vista suas memórias tanto da língua portuguesa quanto da língua espanhola, não se dando conta de que este fato interfere no seu aprendizado.

Ulsh (apud ALMEIDA FILHO, 1995, p. 14) "establece que [...] más del 85% del vocabulario portugués tiene *cognados* en Español". Esta expressiva semelhança entre as duas línguas nos leva a dois caminhos diferenciados: por um lado, os lusofalantes têm maior facilidade e rapidez para aprender espanhol; por outro lado, essa proximidade trará mais fatores dificultosos do que facilitadores. As chamadas “falsas semelhanças” no âmbito lexical, por exemplo, provocam desde pequenas interferências na comunicação até uma total troca de significado.

De acordo com Rodríguez (1998), em uma verificação sucinta entre o português e o espanhol, podemos perceber que há diferenças em todos os aspectos, desde os lexicais, fonético-fonológicos até os morfológicos e sintáticos. Há outros aspectos não considerados, como a organização do discurso, por exemplo. Porém, apenas com estes exemplos citados, já podemos traçar uma comparação entre as duas línguas.

A maior proximidade e afinidade entre as línguas verificam-se no léxico. Na área sintática, a semelhança não é tão notável.

As fontes do léxico do espanhol são, na sua grande maioria, as mesmas do português, no entanto a seleção do vocabulário e a evolução semântica fizeram com que na língua do cotidiano exista um grande número de termos diferentes, assim como muitos outros semelhantes na forma, mas diferentes no significado. Por tratar-se de línguas com bastantes semelhanças, produzimos efeitos, antes chamados de erros, em razão de vocábulos semelhantes, mas com diferentes significados.

Resumindo, podemos inferir que, em primeiro lugar, a língua materna desempenha um papel ativo no processo de aquisição de uma segunda língua, contudo constatamos que tal proximidade implica em efeitos a esta aprendizagem. Se por um lado é um fator positivo; por outro, pode ser visto como uma fonte de interferência negativa que deve ser superada através da conscientização sobre as diferenças entre a língua-alvo (espanhol) e língua nativa (português). Isso exigirá do professor o desenvolvimento de propostas educacionais que ajudarão os alunos a superar seus “erros”. Para nós, pesquisadores em AD, fatos de linguagem e, com relação a estes fatos, discorreremos sobre os mesmos no decorrer do trabalho.

O que nos faz optar por esta pesquisa não é julgar se é positiva ou negativa a proximidade das duas línguas, mas pontuar os efeitos produzidos por essa proximidade, bem como os efeitos produzidos pela MEMÓRIA NA LÍNGUA que o sujeito-aluno possui.

2.2 OS PRÓS E OS CONTRAS DA PROXIMIDADE ENTRE PORTUGUÊS E ESPANHOL

A existência da proximidade entre o português e o espanhol é um fato que não questionamos. Como enuncia Alcaraz (2009), é uma virtude tal proximidade para o estudante brasileiro, já que, em um período relativamente curto, o aluno pode resolver quase todo tipo de problema comunicativo. Todavia, o autor expõe as consequências dessas semelhanças, subdividindo-as em vantagem inicial, desvantagem a médio e a longo prazo.

Neste momento, fazemos um paralelo com nosso trabalho, pois percebemos que a memória que o aluno possui (do que para ele é a língua espanhola), o insere no processo de ensino-aprendizagem. Porém, quando os ensinamentos se tornam mais avançados, a semelhança passa a ser uma desvantagem e passa mais a atrapalhá-lo do que a ajudá-lo. Curiosamente, conforme cita Alcaraz (2009), a proximidade em vez de ajudar, pode dificultar a língua em questão.

Para nós, de acordo com nossa fundamentação teórica em AD, não concordamos em afirmar que há erros ou desvantagens quando se trata de semelhanças e diferenças entre o português e o espanhol. Referimos que a memória tanto da língua quanto na língua produz efeitos ao sujeito-aprendiz em seu

processo de ensino-aprendizagem do espanhol, fato este que buscamos mostrar com a confecção deste trabalho.

Conforme Salinas (2009), como o português e o espanhol são línguas muito próximas, o ensino de Espanhol para falantes nativos de português deveria ter características específicas que levassem em consideração essa proximidade.

Ainda em Salinas (2009), as semelhanças entre as línguas em questão permitem que se estabeleça um ambiente inicial de confiança, dando maior proximidade entre professor e aluno, porém é cada vez mais nítida a interferência da língua materna, o português.

Almeida Filho (apud SALINAS, 2009) argumenta que os hispanofalantes que aprendem português têm a percepção de que estão falando ou escrevendo errado ao tentar falar e escrever na língua-alvo.

Sendo assim, Almeida Filho (apud SALINAS, 2009) salienta que a familiaridade destas línguas indica que o ensino deve se basear em uma progressão de conteúdos de processo mais ágil para possibilitar experiências de uso comunicativo, ensino temático ou interdisciplinar.

Já Ferreira (1998) menciona que a proximidade entre duas línguas permite adequar um planejamento evolutivo no qual a experiência de aprender línguas torna-se parte da experiência de aprender outras disciplinas.

Em resumo, a imagem que o aluno tem da língua espanhola afeta integralmente seu aprendizado, visto que o faz produzir formas fonológicas ou gramaticais que se desviam da norma.

No caso específico do espanhol ensinado para os brasileiros, isso faz com que o aluno memorize uma e não a outra, sustentando uma “falsa” sensação de que ele já domina a língua-alvo. Como nos enuncia Celada (2002), a “ilusão de competência espontânea”, ou seja, um “entremeio”, um espaço entre o português e o espanhol.

Pensando assim, não há uma melhor forma de ensino/aprendizagem. Também não afirmamos qual seria mais ou menos vantajosa: ou o aspecto comunicativo, ou aquele com base na forma, na gramática. Necessitamos, sim, pensar sobre as necessidades dos nossos alunos, no caso, falantes do português.

Serrani (apud SALINAS, 2009, p. 57) afirma: “no caso específico do ensino de espanhol para falantes nativos de português, por se tratar de línguas com tipologia próxima, o centro dos destaques estará, obviamente nas diferenças”.

Não são apenas diferenças, mas também as semelhanças que trazem os efeitos no processo ensino-aprendizagem que estamos abordando em nossa pesquisa.

3 O APRENDIZADO DE OUTRA LÍNGUA

3.1 INTRODUÇÃO

Para darmos continuidade ao trabalho foi necessário um estudo, de acordo com a AD, a respeito da língua materna e da língua estrangeira. Sendo assim, começamos com um capítulo que situa o espanhol no contexto do estudo de línguas no país, falando sobre as línguas estrangeiras em geral, depois a proximidade e a distância entre as línguas e o processo de aquisição do espanhol para o falante do português. Para darmos continuidade ao trabalho falaremos de como é o aprendizado de outra língua, tomando por base o nosso referencial teórico que é a AD. Para tanto, nessa perspectiva, discorreremos sobre conceitos fundantes da teoria indicada, passando pelas definições de sujeito, língua materna, língua estrangeira, imaginário, MEMÓRIA NA LÍNGUA e memória na língua.

3.2 LÍNGUA MATERNA X LÍNGUA ESTRANGEIRA

Nossa pesquisa trata de questões ligadas ao ensino às línguas estrangeiras, especificamente à língua espanhola, sob a ótica dos pressupostos teóricos da Análise de Discurso, iniciados na França, por Michel Pêcheux, no final dos anos 60, e portados ao Brasil por Eni Orlandi. Assim, o trabalho está embasado na teoria de que o funcionamento da linguagem como processo de significação, constituído pelos/nos sujeitos inseridos em determinados contextos histórico-sociais, procura compreender os efeitos de sentidos produzidos por formações discursivas.

Celada (apud MOTTA, 2010, p.49) entende que o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira é como um processo de identificação não-linear ou progressivo e, nos seus estudos, mostra como os efeitos de identificação imaginária nos sujeitos de discurso podem interferir no processo de identificação simbólica. Ou seja, a imagem que os aprendizes têm da língua e da língua-alvo e de que forma afetam sua relação simbólica com essa língua.

Para Celada (no prelo), o processo de subjetivação na aprendizagem de língua estrangeira seria como um processo que “solicitará do aprendiz que para ser sujeito dessa língua se sujeite a ela, pelo que ela quer e o que ela pode [...] e,

portanto se submeta a deslocamentos [...]”. Segundo a autora, há a ocorrência de uma “dispersão de marcas” na produção da língua estrangeira por parte dos aprendizes num processo formal de ensino-aprendizagem de língua estrangeira: “tais marcas são indícios de como esses sujeitos são afetados pelo novo simbólico e com relação à(s) língua(s) que os constituem” (CELADA, no prelo).

Para Motta (2010, p.48-49),

[...] o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira não segue uma fórmula certa de ‘ensino-aprendizagem’, e não se dá simplesmente por interação comunicativa, nem mesmo por aprendizagem. O que observamos nas considerações de Pêcheux (1988, p. 54), e trazemos para refletir em relação ao nosso objeto de estudo, é que “a transferência não é uma interação e as filiações históricas nas quais se inscrevem os indivíduos não são máquinas de aprender.

Em outro momento, Pêcheux (1997, p.55) acrescenta que ‘os objetos [do discurso] estão inscritos em uma filiação, e não são o produto de uma aprendizagem’. O mesmo podemos pensar em relação à matéria significante da língua estrangeira.

Motta (2010) descreve ainda que o sujeito se refugia na materialidade discursiva de língua materna, como mostraremos adiante, e então é possível a ele enfrentar o simbólico da língua estrangeira, que o interpela às (re)significações e (re)arranjos identitários. Esse abrigo na língua materna tem sido interpretado pelas metodologias “tradicionais”⁵ como uma das formas do “erro”, e é sobre o de conceito de “erro” que vamos tratar ainda nesse capítulo

Sendo assim, percebemos que o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira não segue uma fórmula única de “ensino-aprendizagem”, e não se dá simplesmente por interação comunicativa.

Acrescentamos ainda que a língua materna pode não coincidir com a língua nacional, conforme observa Payer (2006), em seus estudos sobre a língua materna e sua relação com a língua nacional na situação de imigrantes italianos no Brasil. “A língua materna desse sujeito imigrante é formada por elementos de mais de uma língua” (PAYER, 2000, p. 387). Mesmo no contexto histórico em que foi interdita pelo Estado, não desaparece totalmente, pois ela deixa seus traços na língua atual do sujeito (português), que são marcas, sombras de sua base fundamental, o que é considerado pela autora como fatos que demonstram que há entre esses sujeitos uma “memória na/da língua” (PAYER, 2006).

⁵ O termo “tradicional” é usado neste trabalho para fazer referência às teorias de ensino-aprendizagem de língua estrangeira baseadas nas escolas psicológicas e no inatismo chomskyano, como tratadas no item 1, deste capítulo.

3.3 SUJEITO, LÍNGUA MATERNA E A LÍNGUA ESTRANGEIRA

Revuz (1998) introduz uma nova tendência nos estudos de língua estrangeira no campo aplicado pelo viés da psicanálise quando traça um paralelo entre língua materna e língua estrangeira. A autora evidencia a importância de se perceber a primeira como base fundadora do psiquismo humano, para pensar a inscrição na segunda. Ela destaca como o aprendizado da língua estrangeira leva o sujeito a um retorno a si para haver deslocamento.

Abrindo um novo espaço potencial para a expressão do sujeito, a língua estrangeira vem questionar a relação que está instaurada entre o sujeito e sua língua. Essa relação é complexa e estruturante da relação que o sujeito mantém com ele mesmo, com os outros, com o saber (REVUZ, 1998, p. 220).

Em consonância com o que expõe Revuz, os obstáculos que o aprendiz de língua apresenta podem ser compreendidos ao se levar em conta sua relação com a língua da primeira infância

Revuz (1998) define língua materna como a língua da primeira infância, língua de acesso à linguagem e de referência para a língua estrangeira. Aduz que a língua materna e a língua estrangeira jamais serão da mesma ordem, exceto no caso de verdadeiro bilinguismo, no qual a criança se estrutura psiquicamente em duas línguas simultaneamente.

Ainda em Revuz (1998), encontramos que a língua materna é tão presente na vida do sujeito que ele tem a sensação de jamais tê-la aprendido. Por sua vez, a língua estrangeira se configura como “objeto de aprendizagem raciocinado”. Quando o aprendiz entra em contato com outra língua, é como se vivenciasse algo totalmente novo.

Para Revuz (1998, p.215), a novidade está exatamente na “modalidade desse encontro”, já que ele “faz vir à consciência alguma coisa do laço muito específico que mantemos com nossa língua”.

Conforme a autora, devemos observar que há dois momentos fundamentais para se observar como a língua estrangeira vem a incidir na relação “inconsciente” que o sujeito mantém com sua língua fundadora. Esses momentos se estabelecem no campo das diferenças. O primeiro deles se refere ao universo fonético e o

segundo, ao universo das maneiras de se construir significações. Para falarmos sobre essas diferenças é preciso lembrar que um sujeito só aprende uma língua estrangeira porque já aprendeu sua própria língua:

Assim, muito tempo antes de poder falar, a criança é falada intensamente pelo seu ambiente, e não há uma palavra que não seja, a um só tempo, designação de um conceito e discurso sobre o valor atribuído a esse conceito pelo ambiente (REVUZ, 1998, p.219).

No tocante ao universo das maneiras de se construir as significações, a autora nos mostra mais uma vez que os obstáculos não se encontram no nível da capacidade intelectual ou do raciocínio acerca do sistema linguístico, mas na relação afetiva do sujeito com a outra língua, passando certamente por sua relação afetiva com a língua materna.

Revuz (1998, p.223) sublinha que: “a língua estrangeira vai confrontar o aprendiz com um outro recorte do real, mas, sobretudo com um recorte em unidades de significação desprovidas de sua carga afetiva”.

Já no universo fonético, o contato do aprendiz com os novos sons produz sensações de impotência e regressão, pois o sujeito tem dificuldades em produzi-los e se fazer entender. Mas a grande dificuldade encontrada no campo fonético é a incapacidade funcional de se produzir o novo som mais até do que a incapacidade de jogar com os novos ritmos, a nova musicalidade. Isso, segundo a autora, exige uma tomada de distância da língua da primeira infância, o que, para alguns aprendizes, pode indicar perigo, enquanto que para outros pode ser fonte de prazer.

Ao falarmos de aprendizado de língua estrangeira é inevitável falarmos de sujeito/sentido. Para Revuz (1998), sujeito, língua estrangeira e sentido estão interligados e baseados nos conhecimentos simbólico da língua materna. Cabe salientar que língua materna tal como compreendemos “não é aquela falada pela mãe” (PAYER, 2006, p.113), mas toca no fato de que ela “teceu o inconsciente” (MELMAN apud SERRANI-INFANTE, 1998, p. 67).

Diante deste estudo, podemos entender que a língua materna estrutura o sujeito com o real e com a língua que participa da estruturação da sua afetividade e subjetividade e também o seu saber de mundo. Ao falar outra língua, o sujeito se ressignifica, reposiciona-se e é levado a se reinscrever na língua e na linguagem.

3.4 PÊCHEUX, A LÍNGUA E O IMAGINÁRIO

Para darmos continuidade ao trabalho é essencial falarmos a respeito do imaginário, conceito este de fundamental importância na AD. Usaremos como base os conceitos de Pêcheux para entendermos os conceitos da teoria do discurso.

Antes de pensarmos nos conceitos de imaginário, devemos nos remeter ao que define Pêcheux (1969, p.172) quando conceitua que “a língua constitui o lugar material onde se realizam os efeitos de sentido”. Quando infere isso, o autor nos leva a entender que a língua não somente é uma base material, mas uma base material significante.

Compreendemos então o conceito de língua juntamente com o modo de constituição do sujeito de discurso, ou seja, ao produzir um discurso o sujeito o faz através da linguagem/língua. Assim sendo, o sujeito se ressignifica e se reconstitui simultaneamente através da sua relação com a língua, cuja marca é o “traço da relação da língua com a exterioridade”. Como aponta Orlandi (2004, p.28):

A Análise de Discurso se interessa pela linguagem não como instrumento de comunicação, mas como instrumento de mediação simbólica, uma prática que se transforma e que é constitutiva de identidades e significações, onde ao falar o sujeito significa e se significa, ou seja, sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo.

Em seus estudos, Pêcheux (1975, p.82) descreve que o processo de produção de um discurso é “uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do outro”.

A respeito dessa rede imaginária, Payer (2006, p. 108) aponta a importância de se considerar “as imagens” desses elementos e considerar que as representações que o sujeito faz da língua no momento da interlocução podem também determinar esse evento de forma constitutiva. A essa rede imaginária descrita por Pêcheux, ao pré-construído a que se refere Celada, acrescentamos uma imagem, considerada por Payer (2006), que é a imagem da língua.

Ao formular a definição de discurso, Pêcheux (1997) manifesta que a produção dos sentidos atravessa a relação imaginária que o sujeito estabelece com o objeto do discurso, consigo mesmo e com o outro, não como objetos e sujeitos em si mesmo, mas como “pontos de vista” sobre eles. Com isso, abrem-se espaços

para questões importantes para pensarmos a produção do discurso e/ou ensino de língua estrangeira, no caso, a língua espanhola que é nosso objeto de estudo.

O estudo discursivo considera, em suas análises, não apenas o que é dito em dado momento, mas as relações que esse dito estabelece com o que já foi dito antes e, até mesmo, com o não-dito, atentando, também, para a posição social e histórica dos sujeitos e para as formações discursivas às quais se filiam os discursos.

O discurso é a prática social de produção de textos. Isso significa que todo discurso é uma construção social, não individual, e que só pode ser analisado considerando seu contexto histórico-social, suas condições de produção; significa ainda que o discurso reflete uma visão de mundo determinada, necessariamente, vinculada à do(s) seu(s) autor(es) e à sociedade em que vive(m).

Os alunos, quando iniciam seus estudos da língua espanhola, chegam carregados de imagens do que seria essa língua em questão, como se já possuíssem uma imagem pré-construída. Esse pré-construído ou as formações imaginárias deste sujeito-aluno brasileiro que produz efeitos no seu processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola.

3.5 MEMÓRIAS DA LÍNGUA, MEMÓRIA NA LÍNGUA

É impossível falarmos sobre ensino de línguas sem falarmos sobre memória. Para entendermos como a memória faz parte do processo de aprendizado de língua estrangeira é necessário estudarmos como esse sujeito-aprendiz se inscreve na nova língua e como se dá esta inserção neste novo universo simbólico e de que maneira se constituem as novas significações.

3.5.1 Memória de língua, memória da língua/ensino

Payer (2006), quando escreve sobre memória discursiva e a língua no campo da imigração italiana no Brasil, descreve o funcionamento da “memória na língua”, a memória de traços de italiano no português. Pode ser entendido como a língua ou a memória dessa língua materna funcionando como parte da história. Seria como a história que significa com a/e através da língua. A autora pontua o funcionamento da

“memória da língua” como a memória histórico-discursiva em que a língua (o italiano e/ou o português com traços de italiano) se produz materialmente por sua relação com a história, deixando marcas de MEMÓRIA NA LÍNGUA materna apagada na estrutura da própria língua portuguesa.

Fazendo uma ligação entre nossos estudos de língua estrangeira, podemos afirmar que os sujeitos-aprendizes que estão nos estágios iniciais da aprendizagem de língua estrangeira experimentam um processo no qual necessitam se significar nessa língua. Passamos a observar que o sujeito cria significações da língua estrangeira e o resultado é uma mistura de vocábulos, elementos desordenadamente dispostos, que foram encontrados no dicionário e que quase nada significam enquanto língua.

A partir das teorias de Pêcheux, Payer (1999) afirma que a palavra carrega uma bagagem semântica relacionada aos modos que a sociedade produz seus sentidos historicamente, sendo importante dar valor à disposição de o aprendiz do espanhol fazer essa tentativa de inscrição na língua-alvo estudada. Embora ainda não possa ser chamado de “língua espanhola”, segundo Motta (2010), essa tentativa de inscrição “é parte importante do processo”. Esse “ensaio e erro”, essas tentativas de significações e textos embaralhados já demonstram que o sujeito-aluno começa a se inscrever e a se significar dentro da língua estrangeira estudada. E assim percebemos que o pré-construído e as formações imaginárias do aluno brasileiro são convocados e essa convocação produz efeitos no seu processo de ensino-aprendizagem na língua espanhola.

Temos de salientar que, se o sujeito possuir uma memória constitutiva da língua estudada, é possível que ele também está constituído memória da língua-alvo, ou seja, da sua estrutura. Esta afirmação remete principalmente ao que diz respeito ao ensino da língua espanhola a estudantes brasileiros, já que a estrutura gramatical das frases é muito semelhante em ambas as línguas.

Payer (2009), ao citar Orlandi (1999), afirma que a memória do dizer funciona requisitando sentidos anteriores de palavras e de discursos, em sua relação às formações discursivas e ideológicas, de modo que façam sentido na enunciação presente.

De acordo com nosso estudo e conforme o *corpus* da nossa pesquisa há uma situação que ilustra o que acabamos de dizer: ao trabalhar as questões de descrição pessoal, ou descrição de algum objeto, se esta atividade estiver na esfera da

oralidade, poucos alunos se manifestarão. Apenas os que já tiveram estudos anteriores de espanhol terão interesse em descrever algo para a sala. Porém, quando a atividade é da ordem da escrita, os alunos geralmente registram suas experiências e se sentem mais estimulados a realizar tal proposta.

Motta (2010, p.66) enfatiza esta colocação com a seguinte afirmação:

Consideremos que estamos falando durante a aula sobre a viagem mais interessante que fizemos, do que mais gostamos, com o que não nos identificamos etc. Se a atividade é da ordem da **oralidade**, alguns poucos se manifestam (geralmente os que têm um nível maior de conhecimento da língua-alvo) e outros se silenciam. Mas se pedimos que registrem a experiência **por escrito** - e isso é um fato para o qual chamamos a atenção, e que merecerá maior investimento – todos fazem.

Em consonância com Motta (2010), podemos atribuir que os alunos possuem maior memória visual (escrita e gráfica) do que a auditiva (sonora), e isso está correlacionado com a imagem que o aluno tem do que seria a língua espanhola, do que seria a língua que ele imagina conhecer apenas por falar e ser “nativo” de uma língua-irmã do espanhol. Também podemos apontar que há diferenças entre os sujeitos-aprendizes nos vários estágios do processo do ensino-aprendizagem.

Os que se sentem mais confiantes “arriscam” a falar. Já os menos “preparados”, ou os que se consideram assim demonstram seus conhecimentos apenas na escrita. É neste aspecto que nós, sujeitos-professores, observamos um esforço e porque não dizer angústia que presenciamos em nossos alunos com relação à nova língua e o seu processo de inscrição neste real que eles se deparam.

Em Alcaraz (2009, p.197), lemos a seguinte afirmação:

A ambivalência aproximação-afastamento entre as duas línguas (...) observa-se também no referente às diferentes modalidades e registros. A língua escrita, sendo mais conservadora, apresenta maior afinidade; a falada oferece um nível maior de dificuldade. Além disso, quanto mais os falantes se afastam da “norma culta”, maior também é a distância entre as duas línguas.

Segundo Celada (2009), o que ocorre neste processo é que ele se remete ao momento (contexto) em que foi exposto a esse novo saber, para então se significar nessa outra memória, de acordo com o “possível e desejável” daquela língua.

Percebemos que, muitas vezes, os sujeitos criam significações que não estão relacionadas aos seus desejos de expressão pela/na linguagem, e limitadas ao recurso da memória do dizer, da língua-alvo, que detêm.

Ainda em nossos estudos sobre a aprendizagem da língua estrangeira, não devemos nos esquecer do conceito de regularização através da repetição, como descreve Orlandi (2005), e também com a formulação de Payer (1999) sobre a eficácia da repetição na formação da memória discursiva como estrutura de uma língua.

Orlandi (2005) alega que a repetição capaz de produzir uma memória discursiva não é da ordem da repetição automática de discursos que nada dizem ao/do sujeito, mas da ordem que permite ao aprendiz que inscreva seu discurso na história, na sua história:

[...] a repetição empírica, o exercício mnemônico que não historiciza (efeito papagaio), ou a repetição formal, técnica de produzir frases, exercícios gramaticais que também não historicizam, não fazem trabalhar a ligação do sujeito com a memória discursiva, mas sim a repetição histórica que inscreve o sujeito no repetível enquanto memória constitutiva [...]. É nesse domínio da repetição histórica que o sujeito faz aquele sentido fazer sentido em “seu” discurso, em sua memória [...] (ORLANDI, 1998, p. 208).

Não devemos nos esquecer de que o sujeito alcança modos de criar significações a partir de outro dispositivo simbólico e outra materialidade que não os da sua língua materna. Por conseguinte, ele tem a necessidade de passar por experiências relacionadas à língua-alvo, que proporcionem a regularização, através de repetições que ocorram de forma significativa para esse sujeito, “de modo que ele avance na direção da memória representada para a memória constitutiva, que lhe permitirá significar-se, ou seja, significar enquanto sujeito falante da outra língua” (MOTTA, 2010, p.64).

Revuz (1998) discorre sobre os sentidos que produzem a palavra “aprender”, quando enfatiza que a aprendizagem de uma língua estrangeira é como uma prática complexa, que solicita a relação do sujeito com o saber, com o corpo e consigo mesmo. Segundo a autora, o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira vem sendo marcado por um grande número de insucessos, que, a seu ver, relacionam-se à dificuldade do aprendiz em articular dimensões de ordem psíquica /corporal/ cognitiva. Nos estudos de Revuz (1998, p.217):

[...] temos aí uma das pistas que permitem compreender porque é tão difícil aprender uma língua estrangeira. Com efeito, essa aprendizagem mobiliza, em uma interação necessária, dimensões da pessoa que geralmente não colaboram, nem mesmo convivem, em harmonia. O sujeito deve por a serviço da expressão do seu *eu* um vaivém que requer muita flexibilidade psíquica entre um trabalho de corpo sobre os ritmos, os sons, as curvas entoacionais, e um trabalho de análise e de memorização das estruturas lingüísticas. É possível se levantar a hipótese de que muitos dos insucessos podem ser analisados como uma incapacidade de ligar essas três dimensões: afirmação do *eu*, trabalho do corpo, dimensão cognitiva.

A autora nos leva a refletir sobre o fato de que pensar o aprendizado de uma língua estrangeira como algo que mobiliza apenas a esfera cognitiva é desconsiderar a complexidade desse processo, sobretudo por se estar desconsiderando as outras dimensões que são invariavelmente convocadas.

Ainda em Revuz (1998, p.216), encontramos que “as línguas são objetos de investimentos fortes, freqüentemente passionais [...], que a língua ocupa dentre os objetos de aprendizagem, um lugar à parte”. Ela considera que aprender uma língua estrangeira se revela como um exercício complexo e delicado, que movimenta as tais bases fundadoras do sujeito:

O exercício requerido pelo aprendizado de uma língua estrangeira se revela tão delicado porque ao solicitar, a um tempo, nossa relação com o saber, nossa relação com o corpo e nossa relação com nós mesmos enquanto sujeito-que-se-autoriza-a-falar em-primeira-pessoa solicitam-se as bases mesmas de nossa estruturação psíquica, e com elas aquilo que é, a um tempo, o instrumento e a matéria dessa estruturação: a linguagem, a língua chamada materna (REVUZ, 1998, p.217).

Já Serrani-Infante (2005) observa um efeito semelhante no processo de inscrição na língua-alvo. Ela nomeia de inscrição em “discursividades de língua-alvo”, compreendidas como regiões do dizer, do interdiscurso⁶, presentes em outra

⁶ A memória constitutiva ou interdiscurso é a memória que constitui o dizer, o enunciado. É o saber discursivo, é a bagagem que dá sustentação para as formações imaginárias, é o dizível, o repetível que traz sempre a possibilidade do sentido ser outro. De acordo com Orlandi (2001), a memória é estruturada no esquecimento, e a autora relaciona as duas formas de esquecimento distintas no discurso por Pêcheux:

a) Esquecimento ideológico: “... é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. Por esse esquecimento temos a ilusão de sermos a origem do que dizemos” (PÊCHEUX, 1975, p.35);

b) Esquecimento da ordem da Enunciação: “ao falarmos o fazemos de uma maneira e não de outra...//... formam-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia se outro...//...produz em nós a impressão da realidade do pensamento” (PÊCHEUX, 1975, p.35).

língua e diferentes da materna, parte que é marcada também pelo estranhamento. Para a autora, um estranhamento “que nos defronta com os modos de estruturar as significações “do” mundo [...] e principalmente o estranhamento de nós mesmos” (SERRANI-INFANTE, 2005, p. 77). Dessa forma, a autora levanta a hipótese de que muito do insucesso que marca a história do sujeito com o processo de aprendizagem de outra língua pode estar ligado “ao desafio de lidar com o estranhamento e as novas possibilidades de significância” (SERRANI-INFANTE, 2005, p. 78).

Assim, se fizermos um paralelo entre as duas últimas autoras citadas, Serrani-Infante e Revuz (apud REVUZ, 1998, p. 227), “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se outro”.

Em Celada (2002, p.54), a autora escreve que não podemos deixar de lembrar que, como o espanhol já funcionou histórica e literalmente como uma língua escrita, é possível que a memória desta língua esteja marcada por esta relação.

Tendo em vista as reflexões já citadas a esta rede imaginária que mencionamos bem como a identidade linguística, cabe aqui uma melhor explicação desses conceitos.

Retomaremos, portanto, o conceito de identidade linguística proposto por Orlandi (1998), a qual estende a compreensão de identidade linguística, comumente associada à língua (à língua portuguesa, à inglesa, a uma língua indígena, a um dialeto...), ao cotidiano da vida escolar, assim, podemos dizer que a escola estabelece um processo de construção de identidade linguística pautado na aquisição de saberes sobre a língua, sendo esta tratada com artificialidade e homogeneidade.

Sobre a questão da identidade linguística, afirma Orlandi (2002, p.204):

A identidade é um movimento na história, ela não é homogênea e ela se transforma”. Não há identidades fixas e categóricas. “Esta é uma ilusão – a da identidade imóvel – que, se de um lado é parte do imaginário que nos garante uma unidade necessária nos processos identitários, por outro lado, é ponto de ancoragem de preconceitos e de processos de exclusão.

Orlandi (1998) determina que a questão do sujeito na escola é sua identificação na relação com o conhecimento, seja do mundo, seja da realidade natural ou social onde se inclui. Não se trata de refletir sobre a identidade linguística, de pensar no domínio que o sujeito-aprendiz tem da língua portuguesa, mas

observar a forma com que ele se relaciona com a ordem do simbólico, com os discursos em escola e também com o discurso gramatical que constitui sua relação com a língua materna, neste momento, citamos o português brasileiro.

Segundo Pfeiffer (apud ORLANDI, 1998), a escola é o lugar no qual são cobrados dos alunos posicionamentos a eles atribuídos. Na sala, tanto para o aprendiz quanto para o professor, há um espaço para a construção de sentidos levando a um deslocamento de identidade.

Celada (2002) aponta que, no processo do aprendizado de espanhol, o funcionamento material dessa língua no discurso afeta o brasileiro em sua contradição constitutiva que sua subjetividade suporta por abrigar uma relação de não-continuidade entre escrita e oralidade. Assim, o sujeito-aprendiz de espanhol, falante do português, é atingido na sua subjetividade por efeito da história, tradições institucionais que fazem parte dessa história e com isso vêm à tona a tensão, os “vacilos”, as oscilações que a referida contradição desencadeia.

Ainda em Celada (2002), constatamos, a partir de suas reflexões, que quando o sujeito-aprendiz começa seu processo de enunciação na língua espanhola passa a “errar”, deixando marcas recorrentes que, na Análise de Discurso, chamamos de “fatos de linguagem”⁷, cuja subjetividade é solicitada.

Ao estudarmos em nossa pesquisa determinados fatos de linguagem, tivemos a oportunidade de entendermos melhor os mecanismos das duas línguas no tocante às teorias da Análise de Discurso e comprovar fenômenos complexos e não facilmente correlacionáveis, de acordo com Gonzalez(apud CELADA, 2002).

Poderemos apontar os efeitos produzidos pela MEMÓRIA NA LÍNGUA nos sujeitos-aprendizes de espanhol e de que modo tais efeitos aparecem, portanto é necessário que discorramos sobre os fatos de linguagem.

3.5.2 Os fatos de linguagem: o erro sob outro enfoque

Em continuidade ao nosso estudo, fez-se necessário um estudo teórico a respeito do que é chamado de “erro” no ensino das línguas estrangeiras. Ao

⁷ Para Celada (2002), fatos de linguagens são marcas recorrentes deixadas pelo sujeito quando passa a errar. Essas marcas são como pistas de como sua subjetividade é solicitada. Exploraremos tais fatos ao longo da pesquisa.

adentrarmos no campo teórico da AD, percebemos que o erro é visto sob outra ótica, diferente daquelas que não consideram o sujeito-aprendiz como sujeito de seu discurso, sujeito de linguagem, sujeito histórico, sujeito que deseja aprender outra língua.

A noção de “erro” mais comum que podemos encontrar é aquela que se posiciona como oposto ao “acerto” e, de acordo com Motta (2010, p.50), “trata-se de uma questão estrutural nas teorias lingüísticas”.

Para Gadet e Pêcheux (2004, p.149),

[...] o conceito de erro está relacionado ao conceito de sistema de ‘falhas’ da língua. Para eles, ao se falar de erro, fala-se também em recusa/contorno de certos elementos ‘falhos’ da língua. ‘Para as margens são projetadas as falhas’, que vêm desfazer a regularidade do sistema naquilo que é dado como o seu centro: no nó da inconsistência/incompletude.

Segundo Gadet e Pêcheux (1981, p.122),

[...] o conceito de sistema, em seu modo de configuração na teoria lingüística, segundo é estruturalmente constituído na contraface das margens do erro, do equívoco da língua. Estes são sempre postergados na reflexão lingüística para dar lugar ao sistema.

Em Celada (2003), encontramos outra visão do que se pode chamar de “erros”. A partir de uma análise feita em produções de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol em ensino formal de línguas, percebeu-se a presença de certas “*marcas*” recorrentes no processo de ensino-aprendizagem. Tais marcas, ou “vacilos” mais se assemelhavam ao gesto de “escrituração”, ou seja, que tentam aproximar-se mais da imagem da língua escrita. Quanto a esses fatos que a autora deu o nome de fatos de linguagem. Motta (2010) ainda acrescenta que fatos de linguagem são como marcas de um confronto simbólico que envolve a relação do sujeito com a(s) língua(s).

Ao observarmos o movimento para se inscrever na outra língua, percebemos que o sujeito situa-se em um lugar bastante particular, que não é nem o da língua materna e também não é o da língua-alvo estudada. Segundo a definição de Celada (2002, p.173), em seus estudos sobre a aprendizagem de espanhol por alunos brasileiros, esse lugar é o do “entremeio”. Para esta autora, neste lugar, “o espanhol e o português brasileiro se roçam, se atravessam, se perpassam, se entrelaçam, se

separam, se distinguem”, isso explica, segundo a pesquisadora, “boa parte dos deslizes e vacilos aos quais o sujeito fica exposto” (CELADA, 2002, p.173).

Para Motta (2010), conforme essa noção de entremeio, é possível arriscarmos a hipótese de que, no processo de aprendizagem da língua estrangeira por brasileiros, o entremeio pode representar o espaço por aonde a memória discursiva caminha, ora se identificando com os dizeres da língua-alvo, ora voltando ao lugar seguro da língua materna, ficando o sujeito na posição de “errante”, ou seja, “o que vaga, vacila e erra” (CELADA, no prelo).

4 A ANÁLISE

4.1 INTRODUÇÃO

Nesta parte do trabalho, abordamos as questões que envolveram a pesquisa, a metodologia de pesquisa empregada e, na sequência, passaremos para a análise do material coletado.

Assim, são discriminadas as informações a respeito do *corpus* escolhido, trazendo dados sobre os sujeitos-aprendizes que fizeram parte do processo tanto no que diz respeito às análises discursivas quanto em relação ao processo pedagógico desses mesmos sujeitos no tocante aos processos de inscrição na língua-alvo estudada.

Apresentamos também as atividades confeccionadas em sala e atividades que fazem parte da nossa prática pedagógica como professor de língua espanhola para que ilustrem o contexto da pesquisa, bem como textos e enunciados produzidos pelos sujeitos-aprendizes. E dissertaremos sobre as propostas desenvolvidas em sala de aula de língua espanhola para iniciantes, as quais consideramos pautadas em saberes de ordem discursiva, a fim de, em um gesto de interpretação, compreender o funcionamento que envolve o relacionamento do aprendiz de língua estrangeira com a língua espanhola e sua MEMÓRIA NA LÍNGUA com intuito de apontar os efeitos dessa memória no aprendizado.

4.2 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA PESQUISA

“As condições de produção compreendem fundamentalmente, sujeitos e situação” (ORLANDI, 2000, p.89). Dessa maneira, o papel da memória será relacionado ao interdiscurso, que, na AD, de acordo com Orlandi (1992, p. 89),

[...] é a relação de um discurso com outros discursos, onde esta relação não se dá a partir de discursos empiricamente particularizados a priori. São elas próprias, as relações entre discursos, que dão a particularidade que constitui todo discurso. E neste sentido ‘o interdiscurso é o conjunto do dizível, histórica e lingüisticamente definido’.

Ao referir-se à memória em relação ao discurso como o “já dito”, distinguimos as formas de esquecimento no discurso. As condições de produção têm os seus fatores condicionados nas relações de sentido e um discurso sobre outros em contínuo processo, onde o mecanismo de antecipação irá regular a argumentação com base no lugar de onde o sujeito se constitui.

Considerando este arcabouço teórico, partimos para reflexão de estudos e atividades realizados na disciplina de língua espanhola, assim como de nossa prática pedagógica, como professor da disciplina de espanhol como língua estrangeira em um curso de Administração de Empresas, em uma universidade particular de uma cidade de porte médio no sul de Minas Gerais.

As atividades foram propostas na sala de aula, na disciplina de língua espanhola para os níveis iniciais (no primeiro período de um total de quatro). Tais atividades, como referimos, são pautadas em saberes de ordem discursiva a fim de que, em um gesto de interpretação, possamos compreender o funcionamento que envolve o relacionamento do aprendiz com a língua espanhola, no seu movimento de produção de sentido e, acima de tudo, a relação que este aluno tem com a MEMÓRIA NA LÍNGUA e como esta memória irá produzir efeitos no seu processo de ensino-aprendizagem.

Esta pesquisa se baseia no sujeito do momento contemporâneo. Segundo Sousa (2007), a primeira imagem que marca as relações do sujeito contemporâneo com o ensino das línguas é que o inglês é a “1ª língua de negócios”, e a segunda, é a língua espanhola

Payer (2005) entende que, no contexto contemporâneo, o sujeito tem sido cada vez mais interpelado pelo discurso do mercado, que se encontra fundamentalmente em veiculação no texto da mídia.

Esses enunciados são parte do processo de interpelação ideológica. Hoje, Payer (2005) apresenta esta interpelação como o “sucesso”.

Nosso sujeito-aprendiz é um sujeito dito moderno (HAROCHE, 1984) e que almeja com o conhecimento do idioma inserir-se e ter sucesso no dito mercado globalizado, pois o advento do MERCOSUL trouxe à tona a importância de tal idioma, modificando assim o estatuto do espanhol no quadro de línguas estrangeiras no Brasil, conforme Celada (2002).

Neste cenário, há uma importante observação de Payer (2005) que é pertinente ao momento, na qual, a autora aponta o sujeito contemporâneo inserido

no mundo globalizado atual e dependente da demanda de conhecimento específico e domínio de linguagens variadas, incluso as línguas estrangeiras.

Conforme a autora, o domínio destas linguagens é um dos principais requisitos para que o sujeito contemporâneo se insira no discurso do mercado e atinja o tão “anunciado” sucesso.

4.3 OS SUJEITOS-APRENDIZES

Como anteriormente citado, os sujeitos-aprendizes que fizeram parte da pesquisa são alunos do período noturno, no curso de Administração de Empresas, na disciplina de Espanhol A, cujo objetivo é o ensino inicial da língua. A maioria destes alunos é composta por sujeitos que trabalham o dia todo, em geral, em alguma empresa da região e, à noite, frequentam a universidade. Outro fator a ser observado é que muitos deles não são da cidade de Pouso Alegre, onde a instituição está localizada, assim, deslocam-se para as aulas em ônibus de estudantes, enfrentando inúmeros desafios como, por exemplo, de se manterem em uma instituição privada de ensino.

Os sujeitos participantes da pesquisa estão inseridos neste cenário o qual apresentamos e podemos destacar, de acordo com o que vivenciamos, que ocupam várias posições simbólicas (MOTTA, 2010), das quais duas, em particular, chamamos a atenção: sujeito-aprendiz de espanhol, marcado pela experiência que envolve o complexo movimento de “aprender” língua estrangeira; sujeito-aprendiz-profissional globalizado e abarcado pelas diversas necessidades que o cenário profissional lhe impõe.

Conforme encontramos em Celada (2002, p.95),

[...] a nova relação do brasileiro com o espanhol supõe, de acordo com o que pensamos, o reconhecimento de que essa língua guarda a capacidade de servir de suporte de um saber, de que esse saber deve ser a ela atribuído e de que, conseqüentemente, é necessário submeter-se a seu aprendizado.

No entanto, não podemos deixar de observar que tal relação se vincula a outro importante fator, também, ligado à globalização, e não apenas restrito ao Tratado do MERCOSUL. Referimo-nos àquele segundo no qual o espanhol se apresenta ao brasileiro, segundo Celada (2002), como “passaporte internacional”,

metáfora esta que aumenta a predisposição deste aluno contemporâneo para estudar a língua espanhola.

É pertinente salientarmos que as salas de aula nas quais foram feitas as pesquisas eram sempre de terceiro período do curso de Administração de Empresas, em uma instituição de ensino superior e que cada período tem a duração de um semestre letivo. As aulas de Espanhol são para o nível inicial do idioma e a grande maioria dos alunos chega neste estágio da vida escolar e universitária sem nunca ter vivenciado o aprendizado formal de língua espanhola. As salas são formadas com um número de sessenta alunos em média e compostas de grupos heterogêneos no que diz respeito à idade, experiência profissional e até mesmo conhecimento de outra língua. Como o curso não tem o objetivo de desenvolver a habilidade da fala, grande parte das atividades são de prática escrita. Cabe ressaltar que a exigência de conteúdo é mínima e os alunos têm apenas noções básicas da língua espanhola.

A seguir, individuaremos cada aluno, sujeito-aprendiz participante da pesquisa. No total, foram sete alunos de salas diferentes. Nosso *corpus* foi retirado de determinadas atividades (avaliativas ou não), realizadas em sala de aula, sendo que a maioria é da ordem da escrita. Há ainda relatos informais dos alunos com os quais ilustraremos nosso estudo. Tentaremos expor, dessa forma, como a memória em relação à língua materna e como a MEMÓRIA NA LÍNGUA produzem efeitos no processo de aprendizagem do espanhol.

4.4 O MATERIAL ANALISADO

Na sequência, analisaremos a produção de um texto redigido durante a aplicação de um exercício escrito que fazia parte do sistema de avaliação da disciplina obrigatória “Língua Espanhola A”, no primeiro semestre de 2010. Citaremos a proposta de trabalho - a atividade original consta no Anexo A. Também, ilustraremos com textos de atividades confeccionadas em sala e relatos de alunos sobre a língua espanhola.

Os exercícios que fazem parte do *corpus* experimental desta pesquisa foram selecionados porque acreditamos serem relevantes para nossas reflexões neste

trabalho, porém, onde for necessário o uso dos nomes, estes serão fictícios para preservar a identidade dos alunos.

Como para nós é relevante pensar que, no processo de inscrição do sujeito-aprendiz de língua estrangeira, a importância da discursividade é fundamental para sua valorização e inclusão no processo, as atividades propostas em sala são pensadas para fazer sentido em seu aprendizado. Acrescentamos que tais atividades permitem dar valor ao ensino da língua como ato constitutivo do sujeito, e não somente um instrumento de comunicação que é facilmente dominável.

Ao pensarmos em experiências que signifiquem algo para os sujeitos-aprendizes, vemo-nos instigados a questionar a forma de avaliação em que os alunos são submetidos e que tais processos de avaliação remetem a um efeito desencadeador de fracassos e frustrações, de acordo com Revuz (1998).

Nosso sistema de avaliação se baseia em uma imagem em que a língua está engessada à gramática. A cobrança é fundamentada nos conceitos de “certo e errado” e, em toda produção final, é ressaltada apenas esta ótica, embora saibamos que questões de linguagem não são apenas tratadas desta maneira. Porém, é inegável que nossa forma de avaliar acaba por se tornar também excludente, visto que também fomos formados e avaliados em nosso processo de aprendizado enquanto sujeitos-aprendizes.

Pensando desta forma, fez-se necessário repensarmos, reformularmos e até mesmo propormos uma nova forma de avaliação que, para nós, é diária e constante, mesmo que isso esbarre em questões práticas, como salas numerosas e falta de meios para trazer novas formas de avaliação constantes.

Nosso objetivo maior foi modificar a forma de avaliar, proporcionar novas experiências e construir um novo olhar sob os efeitos que esta mudança de comportamento nos trouxe. Foi deixado de lado o olhar punitivo, gramatical, e aplicamos um olhar interpretativo que considera toda produção bem-sucedida, tendo em vista o mais importante ser a produção do aluno na língua espanhola, se inserir no processo com questões que lhes afetem como sujeitos e que para os sujeitos-alunos exista sentido neste contexto da interlocução.

Orlandi (1996) trabalha sobre a questão da língua deslocando a discussão para o campo das materialidades discursivas. Ela trabalha com as distinções de ordem e organização, explicitando porque a língua, tal como vista pela(s)

linguística(s) em geral, não compartilha da mesma noção que aquela trabalhada no âmbito da teoria do discurso.

Ao iniciarmos pela ordem, Orlandi (1996) afirma que a ordem não pertence às unidades abstratas (segmentos) da língua. Quando um analista se refere à ordem da língua, ele está pensando a língua enquanto funcionamento: sua unidade de análise (o recorte discursivo) não se configura apenas como um fragmento da língua, mas a própria categoria já sugere um recorte representativo de linguagem e situação. Esta unidade mínima, construída teoricamente enquanto objeto, pelo analista, é o que permite que este dê conta do funcionamento, uma dinâmica presente na ordem e não na organização. No âmbito da ordem que se fazem presentes não apenas a materialidade da língua, mas também a materialidade da história se cruzando no fio do discurso; entretanto, esta já não é mais a ordem da língua, mas a ordem do próprio discurso (ORLANDI, 1998, p. 45).

Já a organização, por sua vez, é a instância da língua onde prevalecem a ordem e as sistematicidades:

Ultrapassando desse modo a organização (regra e sistematicidade), podemos chegar à ordem (funcionamento, falha) da língua e da histórica (equivoco, interpretação), ao mesmo tempo em que não pensamos a unidade em relação à verdade (organização), mas como referida à posição do sujeito (descentramento) (ORLANDI, 1998, p. 47).

Na organização da língua estão presentes as regras e a combinatória, contudo somente na sua ordem que os sentidos emergem, a partir da interferência da ordem da história, constituindo a ordem do discurso.

Não queremos dizer que a correção gramatical não fez parte do processo, pois, se lembrarmos conceitos fundamentais da Análise de Discurso já citados no nosso referencial teórico, como memória (PAYER, 2005), esquecimento (PÊCHEUX, 1997), organização da língua (ORLANDI, 2004), podemos anuir que a ordem em que o sujeito-aprendiz penetra não está só na estrutura, ou seja, não apenas na busca pela correção gramatical, mas em um lugar onde o sujeito reformula e tenta dizer, de forma apurada, o que ele pensa e precisa dizer.

Paul Henry (1993) designa "ordem da linguagem". Falar em "ordem da linguagem" implica um impedimento: o de não reduzir a linguagem a outras ordens que não a própria. Implica não remetê-la seja ao cerebral, seja ao mental. Implica, enfim, a elevação de um "compromisso ético" com o "real da língua".

Não devemos pensar que a correção gramatical cairá no esquecimento, entretanto também não a colocamos como única possibilidade de se criarem sentidos e produzir da língua estrangeira. Para Motta (2010), o que consideramos mais importante é atingir a ordem da língua, mesmo se para isso precisamos lidar com os rompimentos de sua organização.

A partir da interpretação dos sentidos criados inicialmente, o sujeito-aprendiz passaria a entender a organização da língua espanhola por meio de novas experiências. Porém, ficamos presos à estrutura/organização da língua que por si só dificilmente produz efeito no aluno.

Não devemos deixar de afirmar que as avaliações que propusemos preveem uma concepção de línguas sujeitas a equívocos, deslizamentos e, conforme Celada (2002), não denominaríamos “erros”, mas sim de “fatos de linguagem”.

Assim sendo, o maior objetivo é deixar que o sujeito-aprendiz do espanhol se exponha à língua citada e esta exposição não lhe cause apenas estranhamentos, mas prazer e sentido e inscrição na língua ao saber que as situações vividas em sala de aula poderão lhe dar suporte para o enfrentamento de uma situação real. Seja no meio profissional ou pessoal.

Com atividades realizadas em classe apenas para prática de escrita e sem valor avaliativo formal, o aluno começa a construir os sentidos que os propiciam a inserção na língua estudada.

As atividades propostas e selecionadas para compor o *corpus* da nossa pesquisa foram da ordem da escrita, derivadas de atividades propostas pelo livro didático⁸ que compõem as aulas e consideramos que poderiam trazer experiências da ordem discursiva para o trabalho. O livro utilizado foi: ESTEBAN, Gemma G;

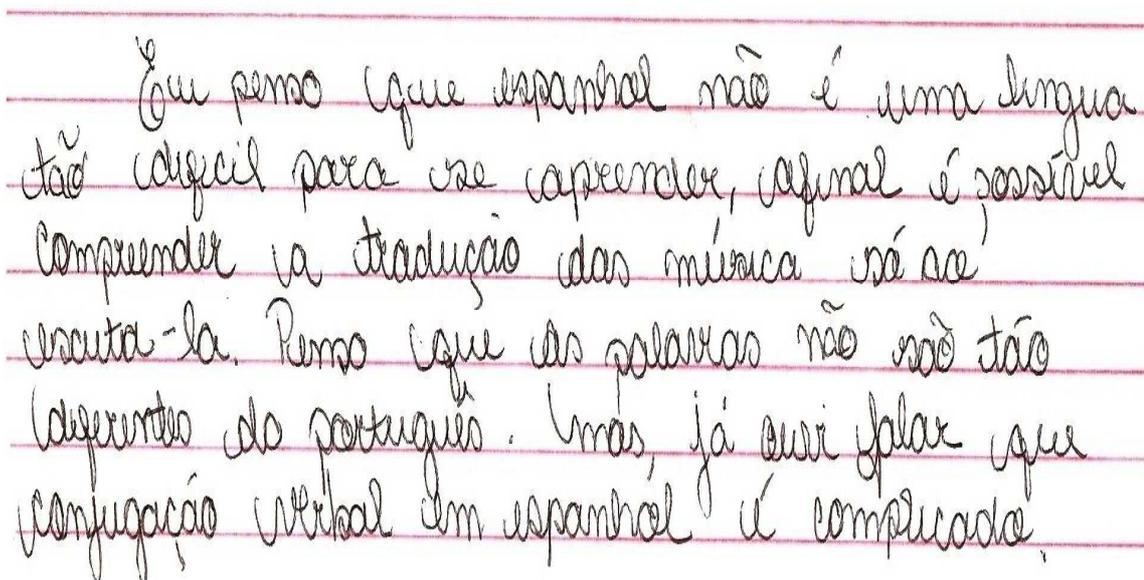
⁸ Cabe aqui a explicação de que a opção pelo livro didático foi uma decisão necessária para o melhor aproveitamento dos alunos, tendo em vista a heterogeneidade da sala, assim como o número elevado de alunos por classe. Embora não subscrevendo a teoria comunicativista em sua totalidade, nós a utilizamos por considerá-la mais pertinente para nossos fins do que o ensino meramente gramatical.

“O movimento comunicativista (ou comunicativo) no ensino de línguas surgiu no Brasil em 1978 focando a interação com intenção comunicativa real, como um instrumento básico de envolvimento e aquisição de competência comunicativa. Os comunicativistas se concentram mais na questão da oralidade e afirmam que a fala precede a escrita, mas não é superior a ela, cada uma delas tem a sua importância na comunicação e apesar da possibilidade de uso de ambas, normalmente pelo mesmo indivíduo, há pessoas que usam somente uma ou outra para comunicar-se, devido a algumas impossibilidades” (ALMEIDA FILHO, 2003, p.22).

DIAS-VALERO, Javier.L; CAMPOS, Simone N. **Conexión**: curso de español para profesionales brasileños. Madrid: Ambridge & Difusión, 2005.

Esclarecemos que os recortes realizados para a composição desse *corpus* ocorreu por considerarmos que se revelam fatos discursivos que podem nos levar às respostas que nos propusemos neste trabalho.

4.4.1 O primeiro recorte



Eu penso que espanhol não é uma língua tão difícil para se aprender, afinal é possível compreender a tradução das músicas só se escuta-la. Penso que as palavras não são tão diferentes do português. Mas, já sei falar que conjugação verbal em espanhol é complicada.

Iniciaremos com uma breve descrição da aluna, que tem aproximadamente 19 anos, estudou sempre na rede pública de ensino e ainda não tinha conhecimento da língua espanhola no ensino formal. É uma aluna participativa, que faz constantemente perguntas na aula. Não trabalha na área de administração ainda, cursa o terceiro período da faculdade e o primeiro de espanhol.

A atividade foi proposta com o intuito de fazer uma pesquisa informal sobre o quanto os alunos conheciam da língua espanhola e suas imagens da língua. Para tanto foi solicitado que escrevessem algumas linhas a respeito. Cabenos dizer ainda que a atividade foi realizada no primeiro dia de aula, sem que os alunos tivessem um primeiro contato com a língua espanhola. Nesta aula foram dadas as orientações necessárias relacionadas às formalidades da instituição, como leitura do Plano de

Ensino, previsão de avaliações, valor das atividades. Os alunos até este momento não tinham tomado conhecimento da língua espanhola através do aprendizado formal, nem do seu funcionamento. As imagens demonstradas na atividade não tinham sido interpeladas pelo discurso da professora.

Com este recorte, podemos observar o imaginário que o sujeito-aluno tem da língua espanhola e os efeitos que este imaginário tem e que se mostra como efeito de um pré-construído, como afirma Celada (2002, p.246), “língua parecida-língua fácil-língua espontânea”.

Nosso primeiro recorte foi escolhido para elucidar a afirmação recorrente de que a língua espanhola é uma língua fácil e, como nos descreve Celada e Gonzales (2000, p.37), “acerca del modo como nació la imagen que consideramos predominante, paradigmática y casi cristalizada”.⁹

Quando o sujeito-aprendiz escreveu que “*a língua espanhola não é tão difícil de se aprender*”, podemos perceber claramente uma questão citada por Pêcheux (1975) que o sujeito não é considerado como um ser individual que produz seus discursos com liberdade. Ele tem a ilusão de ser o dono do seu discurso. A aluna não produz seu discurso livre de interferências. Seu discurso é resultado do que ouviu dizer a respeito da língua espanhola, sem antes ter estudado.

A MEMÓRIA NA LÍNGUA da citada aluna influencia de forma que ela pense que sabe sobre, mas, na verdade, é o efeito do pré-construído. Precisa entrar em contato com a língua espanhola através do aprendizado formal para perceber seu real funcionamento.

Na frase: “*penso que as palavras não são tão diferentes do português*”, podemos observar novamente o quanto o imaginário está presente na questão do ensino de línguas.

Em outro momento, ainda neste mesmo recorte, a aluna escreve “*mas já ouvi falar que conjugação verbal em espanhol é complicado*”. Em Celada (2007), partir do funcionamento do argumento “*mas*”, presente na formulação, podemos propor uma paráfrase que dá visibilidade ao enunciado condicional hipotético, que tem valor de constatação dedutiva (Pêcheux, 1988), “*se não conheço a língua não posso falar a respeito, mas ouvi dizer que é complicada*”. Mais uma vez a aluna traz a incerteza, o

⁹ Tradução nossa: junto ao modo como nasceu à imagem que consideramos predominante, paradigmática e quase cristalizada.

desconhecido e, assim, depara-se com a probabilidade de se encontrar com o real da língua que o espanhol impõe.

Cabe ainda ressaltar que essa visão de incerteza inicial e suposições a respeito da língua espanhola tendem a desaparecer. Celada (2002, p.259) sublinha isso em seus estudos, quando escreve:

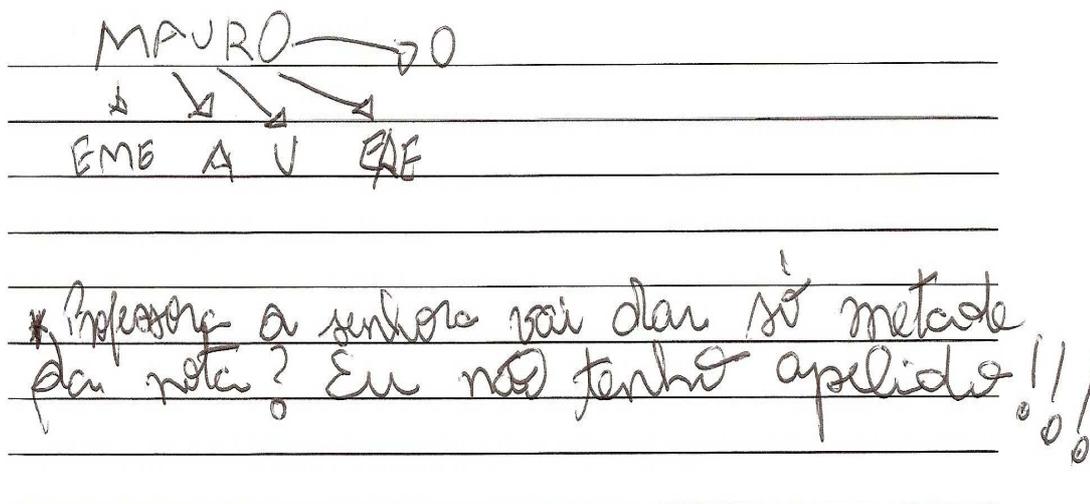
[...] pouco tempo depois de começar o processo de aprendizado de espanhol em situação formal, por efeito de uma identificação ou captura imaginária, segundo a qual essa língua, do ponto de vista do aprendiz, passa a ser 'difícil – correta – detalhista – redundante – complicada – rebuscada – formal – mandona.

Segundo Orlandi (1994, p.35), “o brasileiro revive um impasse vivido na escola com relação à escrita”. Neste processo, o funcionamento material dessa língua no discurso o afeta na contradição constitutiva que sua subjetividade suporta. Isso se deve à relação de não-continuidade que se produziu no Brasil entre escrita e oralidade, como efeito de um processo de colonização.

A imagem que este sujeito-aprendiz tem do que seja aprender uma língua estrangeira está pautada em que concepção instrumental de linguagem, que, para ele, aprender língua estrangeira significa aprender o léxico e a semântica. Isso fica posto na frase: “*penso que as palavras não são tão diferentes do português. Mas já ouvi dizer que conjugação verbal em espanhol é complicado*”.

Observamos alguns fatos de linguagem no recorte analisado que ocorreram na própria língua materna deste sujeito-aprendiz (CELADA, 2002). Pensamos, assim, ser relevante mencionar que, como relata Revuz (1998, p.220), o aprendizado de uma língua estrangeira “vem questionar a relação que está instaurada entre o sujeito e sua língua”. Nesse sentido, observamos um sujeito que escapa à organização da língua materna nas frases: “*a tradução das músicas só ao escutá-la*” e “*a conjugação verbal em espanhol é complicado*”. Isso pode dizer algo sobre o modo desse sujeito estar/se relacionar com a língua materna, língua, linguagem e, possivelmente, isso incidirá no seu processo de inscrição na ordem da língua espanhola.

4.4.2 O segundo recorte



Iniciaremos esta análise com uma descrição resumida do aluno. Ele é de Pouso Alegre, sul de Minas Gerais, tem aproximadamente 20 anos, estudou sempre em escola pública estadual e, até então, não tivera contato com a língua espanhola no ensino formal. Motivado e animado com o curso, sempre, foi um aluno frequente e participativo. Trabalha, o dia todo, no setor de pagamento de uma fábrica de fornos industriais.

O recorte que mostraremos foi tirado de uma atividade em sala, conforme já citado, no curso de Administração de Empresas, noturno, no primeiro período de língua espanhola.

A atividade proposta era da ordem da escrita de fixação de vocabulário. Os alunos, após ouvirem o material de áudio que acompanha o livro, tomavam conhecimento do vocabulário específico sobre apresentações pessoais, apresentação de outras pessoas e alfabeto. As atividades eram interativas em duplas e foi sugerida, em seguida, a atividade individual. A professora recolheria as respostas para a verificação da apreensão do conteúdo e para tanto seria atribuída uma nota que cumpriria as exigências da instituição de ensino. A atividade consistia em “deletrear” (soletrar) o nome e sobrenome, simulando uma conversação telefônica em que a pessoa, do outro lado da linha, não entendia o nome dado, tampouco o sobrenome, e, então, a pessoa chamada precisaria soletrá-los. Essa atividade era da ordem da escrita e os alunos escreveriam o nome de cada letra que constituía seu nome e sobrenome.

Cabe aqui esclarecer que nome em espanhol é “nombre”. Sobrenome em espanhol é “apellido”. O aluno interpretou que o que fora solicitado seria que ele escrevesse o nome e seu apelido e não seu nome e sobrenome.

Fazendo um parêntesis, temos aqui um exemplo clássico de “falsos amigos” (hetero-semânticos), ou seja, aquelas palavras que, pela sua semelhança na grafia e/ou na pronúncia, parecem, à primeira vista, fáceis de ser compreendidas, traduzidas ou interpretadas, mas, na verdade, escondem armadilhas perigosas para o leitor incauto ou tradutor, de acordo com Hoyos Andrade (1998).

Em um primeiro nível de leitura, as pesquisas revelam a angústia do falante brasileiro ao deparar-se com frases que contêm estruturas muito parecidas à do português, no entanto, apresentam “problemas” não facilmente solucionáveis apenas a partir da competência linguística. O sujeito-aprendiz iniciante pressupõe que seu aprendizado será “fácil e rápido”, já que se considera preparado para essa língua tão parecida à sua e que pode aprendê-la sem grandes esforços e sem estar inserido em um contexto sistematizado e institucional. São diversas as frases escutadas por professores de língua espanhola, como “*espanhol é uma língua muito fácil*”, “*o espanhol é um português mal falado*”, e “*sei espanhol porque entendo tudo o que me falam ou que escuto em espanhol*”. O mito da facilidade cai por terra e isso ocorre na grande maioria das vezes, após um primeiro contato com os “falsos amigos”. Com base na perspectiva teórica da AD, podemos dizer que, no processo formal de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, o funcionamento desta solicitará do sujeito-aprendiz a subjetividade que o conduzirá a circular em diferentes posições. Neste momento haverá deslizos, deslocamentos e transferências, como nos aponta Celada (2002).

Quando há transferências, tomando por base Orlandi (2001), há também movimento de sentidos. O aluno imaginou que “apellido” e apelido tivessem a mesma definição. Sua memória de língua materna, da qual se refere Payer (1999), foi convocada. Nesse sentido, fica evidente que, em seu imaginário, o espanhol é uma língua que todo brasileiro consegue dominar com facilidade.

A oscilação na memória da língua, de acordo com Payer (1999), demonstrada pelo sujeito-aprendiz nos faz refletir acerca da MEMÓRIA NA LÍNGUA portuguesa em que ele está inscrito. E isso, muitas vezes, provoca efeitos no seu processo de aprendizado. A língua materna é onipresente, conforme Revuz (1998), e, para nós,

capaz de emergir essa memória que se chama memória constitutiva. Este fato está estreitamente ligado às formações imaginárias desses alunos.

Com base no que descrevem Celada (2002) e Serrani-Infante (1998), o processo de “aprender uma língua” não se orienta por uma sequência “meramente gramatical ou de funções comunicativas”. O processo implica que a língua em questão será “tomada em redes de memória dando lugar a filiações identificadoras e não apenas na aprendizagem por interação” (PÊCHEUX, 1990b, p.54).

Outra questão que nos chama a atenção é a posição sujeito-aluno que fica bastante clara quando é demonstrada sua preocupação com a nota. “*A senhora me dará só a metade da nota?*”. O sujeito-aprendiz tenta demonstrar seu conhecimento de língua a partir da ilusão de competência espontânea (CELADA, 2002), quando aceita “apelido” por apelido. Entretanto, o fato de ter soletrado seu nome nos mostra que o sujeito-aluno está estimulado a querer se inserir no processo de aquisição da língua, porém demonstra mais interesse, em um primeiro momento, na nota que obterá na avaliação. Esbarra, entretanto, na ilusão de que espanhol é uma língua de fácil domínio. Nesse momento que os deslizos aparecem e automaticamente percebe que o domínio e conhecimento da língua são atribuições essenciais para o alcance da referida nota.

A fragilidade do sujeito-aprendiz no processo frente às questões impostas pela instituição, que lhe cobra o conhecimento em forma de nota, é percebida quando ele pergunta se “ganhará metade da nota”. Isso pode representar para este sujeito um tolhimento ao desejo de aprender outra língua na medida em que encobre esse desejo pela demanda do bem falar, escrever e ler certo para tirar a nota que garantirá imaginariamente seu sucesso.

Segundo Revuz (1998), é preciso reconhecer que a aprendizagem de línguas estrangeiras se destaca primeiramente pela taxa de insucesso e não são muitas as pessoas que alcançam um bom rendimento.

Com relação ao desejo, apoiamo-nos em Grigolletto (2001), que parte dos trabalhos de Melman (apud GRIGOLETTO, 2001) sobre a relação do sujeito com a língua materna, com outras línguas e da teoria do inconsciente para afirmar que a língua nacional simboliza o lugar da interdição, da lei, das regras sociais. Por sua vez, a autora afirma que língua estrangeira pode representar:

[...] a inveja dos bens e da maneira como gozam os outros e a inquietação pela desordem, a inquietação de não estar no lugar necessário, de não poder encontrar seu próprio lugar na língua materna, uma interdição necessária para situar o desejo (2001, p. 141).

Revuz (1998) também discorre sobre o querer, o desejo de aprender outra língua. Ela afirma que a língua é um objeto investido pelo desejo. Aprender língua estrangeira é certamente falar entre o prazer e a dor. É aprender a encontrar prazer na “dor” de se tornar um pouco um sujeito diferente do sujeito de língua materna, e suportar a “dor” da experiência de sentir-se um sujeito outro, o de língua estrangeira. E aduz que:

[...] afirmar que desejo de apreender é o verdadeiro motor da aprendizagem é forçar uma porta aberta. Muito freqüentemente, contudo, chega-se a essa porta e ela não é transposta. Observa-se de maneira abstrata e geral a importância da “dimensão afetiva”, mas quase não há trabalhos que se aventurem a investigar como o desejo pode investir-se na aprendizagem de uma prática tal como o esqui ou o piano, de um sabe como a história ou a química (REVUZ, 1998, p.216).

A autora esclarece que as línguas são objetos de “investimentos fortes” e que ocupam, dentre os objetos de aprendizagem, um lugar à parte. E “nenhum método é capaz de impedir que qualquer um tenha o desejo de aprender uma língua estrangeira o faça” (REVUZ, 1998, p. 216).

Ademais, percebemos que a necessidade de se inserir no processo de aquisição de mais uma língua (já que a universidade oferece o Inglês além do Espanhol) “sustenta uma promessa de inclusão de um mundo que convoca o sujeito a ocupar uma posição de prestígio” (CELADA, 2002, p.217).

Conforme Payer (2005), para o sujeito, é requisitado dominar as linguagens e as línguas para “obedecer” uma certa forma de ser sujeito “bem-sucedido”. Isso possibilitará sua entrada no mercado globalizado, onde “a demanda social de uma nova forma de sujeito, que é aquele que vai ‘dominar’ múltiplas linguagens”. Um sujeito que é capaz de tudo dizer, tudo compreender e controlar sua vontade os efeitos de seus discursos (PAYER, 2005).

Sob essa perspectiva, remetemo-nos à Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005, que introduz o Espanhol na rede de ensino brasileira representando o Estado (que interpela o sujeito de direito) e o mercado (que interpela o sujeito de mercado).

Assim, podemos inferir que há um imaginário de que o aprendizado de uma ou mais línguas estrangeiras poderá dar ao sujeito-aprendiz um futuro profissional, acesso ao mundo do trabalho, desse modo, tornando-o um sujeito “bem-sucedido”.

Com o Tratado do MERCOSUL, a língua espanhola aparece como a língua mais falada entre os países que constituem este bloco econômico (CELADA, 2002). Nesse contexto, o espanhol passa a vincular a imagem de “língua importante” no mercado de trabalho. E, por isso, merece e necessita ser aprendida e valorizada. A partir desse fato, como descreve Sousa (2007), essa relação no plano do imaginário entre o aprendiz e a “língua importante” (que passou a ser o espanhol) é interpelada pelo Mercado que convoca o sujeito a relacionar-se com a língua espanhola dessa forma. E obriga-o a estudá-la mesmo que não faça parte de sua vontade.

Como descreve Zoppi-Fontana (2007), no fim dos anos 80 e adquirindo força durante os anos 90, o MERCOSUL construiu um novo espaço de cooperação internacional entre os países do Cone Sul e desenvolveu a integração política, econômica, cultural e educativa entre eles. Acarretou ainda uma mudança na política oficial de ensino de segunda língua nos diversos níveis de educação formal nos países envolvidos, que passaram a incluir como disciplina obrigatória nos currículos escolares o aprendizado da língua espanhola (para os lusofalantes) ou portuguesa (para os hispanofalantes).

Para Sousa (2007), é, nesse cenário, que encontramos hoje o sujeito-aprendiz de língua espanhola. De um lado, marcado pela relação de sujeito-aprendiz também de língua inglesa e de que ela é a primeira língua de negócios. Depois, sujeito-aprendiz de língua espanhola, considerada a segunda língua de negócios e que ganha força ao longo do aprendizado, tornando-se também língua de cultura.

4.4.3 O terceiro recorte

No tengo mucho tiempo para me divertirme, pero lo que tengo procuro aprovechar en el lo máximo.

Me gasta mucho de salir con mio novio, pero no me gasta cuando no tengo que hacerme.

En los dias de lluvia me gasta de me quedarme en mia casa.

Yo tengo poco tiempo para divertirme. Yo estudio de lunes a sábados y trabajo de lunes a viernes. La universidad son aulas ~~la~~ ~~noche~~ ~~es~~ ~~ola~~ ~~mente~~ los sábados de mañana. Mi tiempo que tengo sico con la familia e veo un poco de Televisión principalmente jogo del futbol. Gosto mucho de ~~ir~~ los domingo pues puedo ir a la iglesia, e despues descansar.

I: Hola Mayara

M: Hola Isabel

I: ¿Cuántos hermanos usted tiene?

M: I tengo dos hermanos. ¿Y usted?

I: Tengo tres.

Como terceira atividade para elucidar o terceiro recorte, selecionamos frases de vários alunos de uma atividade proposta em sala de aula, cujo objetivo do exercício era descrever como era a vida antes e como é a vida hoje. Os alunos fariam frases mostrando o que mudou e o que continua igual (ver Anexo). O aparecimento de palavras na língua inglesa é constante:

A1: Ahora me precisa leer libros. Antes me no leía.

A2: Me hoy pienso en el futuro.

A3: En pasado you trabajaba más que ahora.

A4: Antes yo me llegaba in fábrica más tarde. Hoy llego in fábrica muy, muy temprano.

Para iniciarmos a análise deste terceiro recorte, discorreremos a respeito dos alunos e, em seguida, das condições de produção da atividade da qual retiramos o fragmento.

Optamos por colocar três textos que ilustram este estudo e fragmentos de outras atividades diversas, já que todas contêm as marcas que queremos elucidar nesta pesquisa.

O sujeito-aprendiz do primeiro texto é uma aluna de aproximadamente trinta anos, gosta da língua espanhola, embora só na faculdade tenha tido contato com o estudo formal da língua. Trabalha de secretaria de uma escola. Já o sujeito-aluno do segundo texto é mais velho do que a maioria dos alunos da sala, tem mais de quarenta anos e se destaca pela dificuldade de aprendizado demonstrada. Porém, é assíduo e participativo. Ele trabalha durante o dia todo no setor financeiro de uma multinacional. Como a empresa tem filiais em outros países, já trabalhou com várias pessoas nativas de países de fala espanhola. Já o terceiro texto foi escrito por uma aluna de aproximadamente vinte anos e que estudou Inglês apenas na escola. Ela não trabalha, apenas estuda. A sala de todos é a do terceiro período de Administração de Empresas e os sujeitos em questão não tiveram contato com o ensino formal de língua espanhola até entrarem na universidade. Os outros sujeitos dos fragmentos soltos apenas estudaram o inglês e vieram a conhecer o espanhol somente na faculdade.

As atividades propostas, assim como a anterior, foram inspiradas em atividades do livro didático que utilizamos como apoio de nosso trabalho. O exercício consistia em responder ao colega como se organizava durante a semana e o que cada um costumava fazer. Após a apresentação formal do vocabulário adequado para este tipo de atividade, bem como as “funções comunicativas” relevantes para o momento, cada sujeito-aprendiz deveria desenvolver seu texto e descrever, da forma que conseguisse, como era a sua semana. Já o outro, os sujeitos fariam de sua família. Cabe aqui deixar registrado que esta atividade não fazia parte de uma avaliação formal, mas sim da avaliação diária e constante do aprendizado na participação em sala de aula.

Elegemos mais este recorte por conter as marcas necessárias para o que nossa pesquisa tenta evidenciar. Ou seja, pretendemos encontrar as marcas da memória de língua que os sujeitos-aprendizes possuem e como essas marcas produzem efeitos no seu aprendizado. Ressaltamos que tais marcas são a memória

que os sujeitos possuem da própria língua e a memória de um pré-construído do que seja a língua espanhola.

Logo de início, podemos citar como a inserção na língua do outro é um fato que traz dificuldade para o aluno, sujeito-aprendiz. Revuz (1998, p.220) expõe que “a língua estrangeira vem incidir na relação amplamente inconsciente que mantemos com nossa língua ‘fundadora’”. Podemos observar isso quando o aluno tenta construir seu texto, porém seu discurso está afetado constitutivamente pela sua língua materna: “[...]los sábados de “manhana”. A palavra manhã, em espanhol, é “*mañana*”. O aluno já sabe disso, mesmo assim, uma memória se sobrepõe a outra, e o faz escrever “manhana”. Podemos constatar que o sujeito-aprendiz aponta estar inscrito mais na modalidade oral do que na grafia.

Deparamo-nos com um emaranhado de marcas heterogêneas nesta produção do sujeito-aprendiz. Conforme Celada (2007, p.361) nos mostra, podemos observar que neste recorte há “uma série de deslizos e movimentos de um sujeito ao longo do processo de inscrição num simbólico outro”. Diríamos que ela diz respeito a quais aspectos de sua subjetividade essa língua solicita, em que pontos a toma, afeta e convoca. Ainda em Celada (2007, p.362), encontramos:

Retomando o fio de nossa reflexão para nos centrar no par língua materna/língua estrangeira, podemos afirmar que no processo que analisamos a relação de um sujeito com a primeira se acha precisamente reposta em jogo – como dizia Revuz. Neste sentido, inclusive, os fatos que detectamos funcionam como marcas às quais dão corpo certas posições-sujeito relativas à língua materna: por isso, designamos esses deslizos como deslocamentos produzidos por um sujeito capturado por determinadas identificações imaginárias, segundo as quais o espanhol ainda é antecipado como continuidade da língua materna. Essas observações nos levaram a praticar uma operação que, com o tempo, foi se tornando cada vez mais necessária.

Esta afirmação nos permite ver a constituição de uma língua, no espaço de uma nação, por meio da alfabetização, da aprendizagem e até do uso legal dela (GADET; PÊCHEUX, 2004). Permite pensar nos instrumentos linguísticos que propiciam a gramatização da língua e em cujo processo a escrita e a Escola desempenham papel fundamental (ORLANDI, 1998, p.211). Permite, ainda, incluir a observação de processos institucionais, “inscritos de forma implícita nos usos diferenciados (e diferenciadores) da linguagem” (ORLANDI, 1988, p.7).

Ao observarmos os fatos que analisamos, poderíamos partir de Revuz (1998) para evidenciar que a relação com a língua materna nesse processo é reposta em jogo como matéria. A partir dessa ideia, diríamos que os fatos que interpretamos, considerados, no campo da Linguística Aplicada, como “erros”; para a AD, são fatos de linguagem.

Celada (2009) retoma aspectos explorados em trabalhos anteriores e faz uma reformulação dos tais fatos de linguagem e considera os processos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira como processos de identificação, e aborda as marcas deixadas pelo sujeito-aprendiz nas produções que realiza, chamando-os de fatos de linguagem, conforme mencionado anteriormente. Porém, nos casos em que estes permitirem uma interpretação que os vincule às condições de produção, consequentemente histórica, são denominados fatos discursivos.

Esses fatos discursivos podem ser encontrados no primeiro texto do recorte quando a aluna escreve: “no tengo mucho tempo para me divertirme”. Em outro momento, “procuró aproveitar en el lo máximo”. Nesses dois períodos o correto seria “no tengo mucho tempo para divertirme” e, depois, “procuró aproveitar lo máximo”. O sujeito-aluno demonstra que tenta atingir a língua modelar e percebemos que este sujeito fica dividido entre a escrita e a oralidade.

Como descreve Celada (2009), esse “*me divertirme*”, que abusa da repetição pronominal, é tanto impossível no português quanto no espanhol. O sujeito-aluno demonstra um gesto “desmesurado”, que se encontra no meio de uma coerência discursiva e de uma coincidência com a memória do dizer em espanhol para uma língua ainda projetada como modelar, porém nada mais é do que uma língua de entremeio.

Outro aspecto que nos cabe aqui sublinhar é o momento no qual o aluno, no intuito de se inserir no processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola, escreve “*my tiempo*” ao invés de “*mi tiempo*”, “me precisa”, ao invés de “yo necesito”, “*llegaba in fábrica*” ao invés de “*llegaba en la fábrica*”. E, no outro texto abaixo, “*l tengo dos hermanos*”, ao invés de “*Yo tengo dos hermanos*”. No seu embaralhamento da memória constitutiva das línguas estrangeiras x língua materna, o inglês é convocado e, na ocasião da convocação do sujeito da escrita, o que domina é a memória de língua estrangeira que o aluno já possui. Lembramos que, no Brasil, o ensino do inglês faz parte do ensino médio e fundamental. A língua

espanhola, por sua vez, seria a terceira língua com a qual o sujeito é interpelado e tenta inserir-se.

Podemos introduzir o conceito de memória constitutiva e representada, que nos descreve Payer (2000), em que tal conceito está ligado às questões sobre memória e língua. De acordo com os estudos desenvolvidos por Payer (2000), sobre memória, a memória constitutiva é aquela que está intrínseca no sujeito. A língua materna tem um papel fortíssimo nesta memória, pois é, através da língua materna, que o sujeito se constitui e se significa como sujeito. Assim sendo, não há o que se apagar. A língua materna está presente, capaz de trazer à tona esta memória que se chama memória constitutiva. Tal fato está estreitamente ligado às formações imaginárias desses alunos. Nessas formações imaginárias já está presente também o ensino da língua inglesa. Podemos constatar que a primeira experiência de ensino-aprendizagem da língua, que não seja a língua materna, em ensino formal, é o inglês. Nesse caso, é convocada uma memória constitutiva de línguas estrangeiras embaralhadas.

Com base em reflexões de Orlandi (1998), é possível que os alunos estejam se remetendo ao que a autora chama de “identidade lingüística escolar (ILE)”, e, segundo ela, “compreende os discursos produzidos por e na língua que falamos na escola e que nos situam em um conjunto de saberes (leia-se dizeres) que constituem a ‘escolaridade’” (apud SIGNORINI, 1998, p.208). Isso não ocorre apenas no tocante à língua materna, mas também com os conhecimentos da língua inglesa, que podemos entender como memória de línguas estrangeiras.

Cabe-nos, ainda, mais uma ressalva concernente ao primeiro texto. Em dois momentos da escrita do sujeito-aprendiz, ficou evidente a sua autocorreção. Podemos observar que, no seu processo de inscrição na língua estrangeira, houve um momento em que, na sua concepção, pensou ter cometido algum “erro” (para nós, fato de linguagem) e, como seu processo de inscrição na língua já se faz presente, refez sua escrita, embora para isso tenha deixado o texto rasurado. Isso nos remete ao fato do aluno possuir, em sua memória, mais o discurso da oralidade (D.O.) do que o discurso da escrita (D.E.), segundo Gallo (1992). Esclarecemos que, para ela, a língua brasileira é originalmente oral, e não passa por um processo de legitimação, como as “variedades lingüísticas” da Europa Medieval. O que ocorre é um processo de disciplinação (GALLO, 1992).

A instituição da escola administrará de forma muito específica o D.O. e o D.E., já que lá é o lugar de conservação/reprodução (e não de produção desses discursos), conforme Gallo (1992). Porém, apresentará o D.E. como modelar e sua forma como normativa. Segundo Celada (2002, p.198), a Escola será “a principal mantenedora do discurso escrito”.

Para Gallo (1992), ensinar a língua é reproduzir a língua já escrita, já produzida. Quando o sujeito-aluno apenas reproduz, o resultado são textos que não se inscrevem no D.E., visto que são reproduções inacabadas. Sendo assim, Gallo (1992) afirma que a instituição não propicia ao sujeito constituir-se sujeito desse discurso.

Celada (2002) define esse sujeito do D.E. como um sujeito dividido entre escrita-oralidade, ou ainda, uma “posição-sujeito de escrita”, que espelha ou retoma as práticas de escrita escolar.

Em síntese, podemos dizer que a imagem que o aluno tem dos discursos da Escola e que ficam em sua memória, são de uma imagem idealizada e institucionalizada do código escrito, e este código é o modelo. Quando o aluno foge deste modelo, é como se ele tivesse “fracassado”, ou não se sentisse inserido no processo de ensino/aprendizagem. Como não quer que isso ocorra e acredita que “errou”, rasura o texto e o corrige.

Em nossa prática de ensino, sabemos que este vai-e-vem de correções e rasuras nos textos faz parte do seu processo de inscrição em LE. Podemos observar esse fato analisando os dois recortes citados nessa análise, onde os dois textos sofrem esse processo. O primeiro mais que o segundo, que visivelmente reproduz estruturas empíricas, ou seja, o aluno reproduz o que ouviu, ou leu e independente de seus objetivos e significados. Isso também não deixa de ser parte do processo de inserção na língua estrangeira.

4.4.4 O quarto recorte

José : ¡Hola!

Aquila : ¡Hola! ¿Cómo estás?

José : muy bien , ¿y tú?

Aquila : más o menos . Estoy desempleado . ¿Qué haces?

José : miña profesione es administrativo .

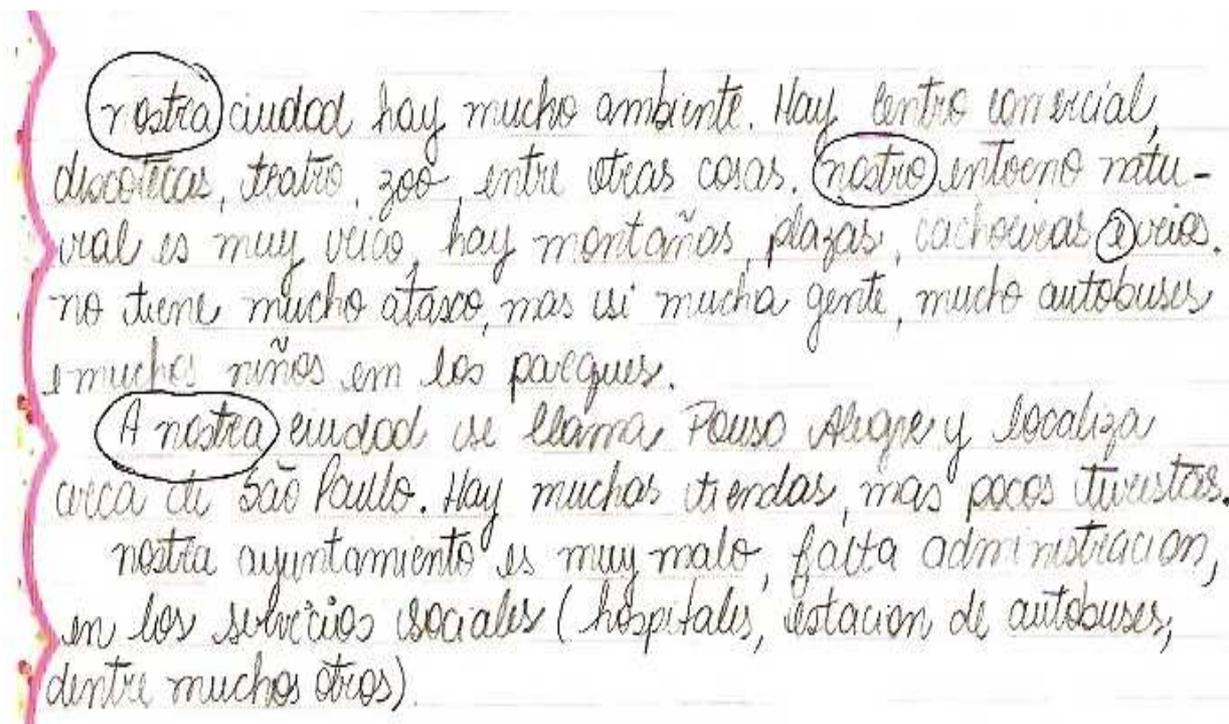
José : Mira te presento a Lene ella es doctora .

Aquila : Placer en te conocer .

Lene : Hasta la vista

Aquila : Hasta la vista

José : Hasta la vista



O terceiro texto (a seguir, transcrito) deste recorte é a reprodução de um diálogo¹⁰ ocorrido entre dois alunos e a professora durante a execução de uma atividade em sala. A proposta era da ordem da escrita, sugerida pelo livro de apoio que utilizamos¹¹. Consistia em escolher um produto em uma loja de departamentos e tentar vendê-lo ao colega, pois a unidade estudada se referia a comprar, vender e descrever objetos. A turma foi dividida em duplas e cada dupla desenvolveria seu diálogo. Em um determinado momento, uma aluna pergunta para a professora:

A1: *Como é “este” em espanhol?*

Antes mesmo que a professora respondesse, o aluno que compunha a dupla respondeu.

A2: *Uai, “este” em espanhol é igual a “este” em português.*

Insatisfeita com a resposta, a aluna que fez a pergunta disse:

A1: *Tá errado, num tá, maestra? Este, em espanhol, num é “questo”?*

Ao responder para a aluna que não e que seu colega estava certo, ela tentou argumentar:

¹⁰ O diálogo foi transcrito pela professora tal qual foi dito, utilizando as mesmas palavras e expressões usadas pelos sujeitos-aprendizes.

¹¹ Ver Anexo.

A1: *Professora, a senhora está enganadíssima. É questo sim. O Totó¹² da novela fala questo toda hora! A senhora errou.*

Antes que a professora respondesse, o outro aluno disse:

A2: Você é lerda mesmo! O Totó fala italiano! E não espanhol!

A1: Ah, espanhol, italiano é tudo igual. Tudo estranho de falar, tudo engraçado de pronunciar. Por isso que eu gosto do inglês. Não mistura os sentidos, e eu não me confundo.

Nossa escolha por colocar três recortes aqui foi devido ao fato de querermos ilustrar, nos textos dos alunos, como as questões da memória são interpeladas por várias línguas estrangeiras simultaneamente e como essas línguas são convocadas no momento em que os sujeitos-alunos são inseridos no processo de ensino-aprendizagem formal de uma língua estrangeira.

Antes de darmos sequência à nossa análise, desenvolveremos uma breve descrição dos alunos, nossos sujeitos-aprendizes. Nenhum teve contato com o ensino formal do espanhol. Estudaram o inglês na escola regular e cursam o terceiro período de Administração de Empresas. Também, não estudaram o italiano, nem são descendentes. É pertinente dizer que os dois primeiros alunos pertencem a salas diferentes, embora frequentem o terceiro período do curso e primeiro período de espanhol. Já os dois últimos estudam juntos, mas em uma terceira sala. Os alunos dos primeiros textos não trabalham no momento. O terceiro e quarto (participantes do diálogo) são funcionários do setor administrativo em uma empresa de médio porte da cidade.

Como nossa pesquisa pretende encontrar as marcas da MEMÓRIA NA LÍNGUA que aparecem nos textos e como estas marcas produzem efeitos no seu aprendizado, achamos pertinente a escolha deste material especificamente. Assinalamos que essas marcas são a memória que os sujeitos possuem da própria língua e a memória de um pré-construído do que seja a língua espanhola. Porém, no decorrer de nossa pesquisa, encontramos além dessas marcas, memórias de outra língua que também faz parte do imaginário das línguas estrangeiras no Brasil: o italiano.

¹² Totó – Tony Ramos, personagem da novela das 21 horas, chamada *Passione*, transmitida pela TV Globo. A trama do folhetim se passa entre o Brasil e a Itália, tendo algumas cenas filmadas na Toscana e outras no Brasil. Em *Passione*, o grande representante da parte do elenco italiano é Totó, personagem de Tony, que fala uma mistura de italiano com português.

Embora as atividades fossem de diferentes teores, as marcas da MEMÓRIA NA LÍNGUA e na língua se fazem presentes. Na primeira atividade, a proposta era que o sujeito-aluno confeccionasse um diálogo e o objetivo era, além de usar as funções para cumprimentos e saudações, perguntar sobre a profissão. Já na segunda, o objetivo era fazer uma descrição do bairro ou da cidade em que os sujeitos viviam. Na terceira, fazer uma compra usando as funções necessárias e estudadas na unidade.

Nos textos que selecionamos, encontramos marcas do que afirmamos: no primeiro recorte, o aluno escreve: “*miña profisione*” quando tentava escrever “*mi profisión*”, “minha profissão” em português. Percebemos como o sujeito se insere no processo de ensino-aprendizagem do espanhol, embora a construção pareça mais da ordem da oralidade do que da própria escrita. A palavra “*minha*”, em espanhol, é “*mi*”. A oralidade do português se faz presente quando o sujeito mistura o som da letra Ñ, característico do espanhol e “*cria*” uma nova palavra. Porém, “profissão” em espanhol é “*profisión*”, e, convocando o seu imaginário, traz a palavra “*profisione*”, que nos remete à língua italiana e não à espanhola. Um fato interessante e necessário de ser apontado é que o sujeito-aluno, embora tenha um embaralhamento na memória, trazendo palavras do italiano em uma atividade de espanhol, já dá mostras de sua inserção na língua. Ele não se esquece de escrever “*profisione*” com uma letra S apenas, na língua espanhola, não existem palavras escritas com dois esses. Ou seja, na escrita, mesmo que tenha escrito uma palavra em italiano, não se esqueceu da regra do espanhol.

Não podemos afirmar se o fato desse embaralhamento das línguas se deve ao fato de ser das línguas irmãs e possuírem a mesma raiz e isso favoreça a combinação das palavras das duas, ou se a imagem da língua italiana ainda seja presente no seu imaginário devido à imigração (mesmo não sendo descendente), ou, até mesmo, a influência da mídia quando traz personagens com falas caricatas dos italianos.

Conforme Celada (2009), determinados fragmentos que os sujeitos-aprendizes produzem muitas vezes não são possíveis de existirem na língua espanhola. Também não respondem a uma forma de dizer do português brasileiro. Notamos então que o que ocorre em determinados casos é a atuação da memória de um passado ligado ao contexto histórico de povos que aqui imigraram, portanto, podemos estabelecer que são fatos de linguagem e também discursivos. Bem como

podemos interpretá-los como marcas vinculadas a um sujeito dividido entre a escrita e a oralidade.

Já no outro recorte, o sujeito-aprendiz convoca novamente a língua italiana, desta vez, trocando a palavra “*nuestro*”, “nosso” em espanhol, por “*nostro*”, “nosso” em italiano.

Como observa Payer (2009, p.38):

[...] a memória histórica inscreve-se nos discursos, nos enunciados, constituindo-os, e, como temos observado, também na estrutura das línguas - de línguas específicas. Estudando relação da língua com a memória discursiva da imigração no Brasil, observamos como os *traços de MEMÓRIA NA LÍNGUA* interdita reaparecem no processo de identificação do sujeito com a(s) língua(s). Esta constatação coloca desafios ao trabalho com a língua em espaços institucionais.

Podemos destacar, segundo Payer (2009), que, no Brasil, é de extrema importância o estudo dos arquivos orais e o estudo da oralidade. É, na oralidade, que se pode compreender traços de imigração que estão presentes na constituição do sujeito brasileiro. É assim que encontramos a língua em seu funcionamento como “lugar de memória”, por isso que podemos nos remeter ao *corpus* e citar a presença de palavras em italiano, em um texto que seria para ser construído em espanhol. Não podemos ignorar a imigração massiva de italianos no país e saber que sua língua permeia o imaginário dos sujeitos, ainda que seja de forma indireta, por influência da mídia, das novelas televisivas, etc.

Percebemos com nossas pesquisas em Análise de Discurso, segundo as afirmações de Payer (2009, p.42), que, “na língua, não se trata de memória imediatamente localizável, voluntária e consciente, impressa em monumentos, pronta para ser ‘resgatada’”. A língua opera sob a forma da evidência dos sentidos, aparecendo também nas suas falhas. Payer (2009), ainda, acrescenta que, ao estudar a língua materna de imigrantes no discurso, podem ser percebidos desdobramentos em sua presença e, assim, compreende-se que os sujeitos podem encontrar os elementos de memória coletiva, onde ressoam certos efeitos de aparência pessoal, mas que são produzidos ao longo do processo de silenciamento que acompanha a história da nacionalização dos imigrantes. Por conseguinte, podemos inferir que o reconhecimento das memórias históricas formuladas por sujeito e sociedade leva a inter-relacionamentos, análises e reconstruções do saber convencional, atualizando-os continuamente. Quando nos remetemos ao nosso

recorte, podemos entender o porquê dos sujeitos-aprendizes trazerem para a sala de aula palavras que fazem parte de sua memória de língua, porém não necessariamente da mesma língua.

Em Payer (2007, p.06), observamos uma afirmação interessante que vem valorizar esta pesquisa:

A memória que se materializa na língua é de uma natureza tal que ela joga tanto com a presença (permanência) de marcas lingüísticas quanto com a ausência (esquecimento) da língua. Trata-se de um funcionamento remoto da língua que se dá, para o sujeito, de modo sabido ou não, isto é, de modo representado - quando ele pode identificá-los como tais - ou de modo constitutivo - quando a língua dos antepassados fala nele a sua revelia, como evidências da própria "linguagem".

Na produção "em espanhol", por sujeitos-aprendizes brasileiros, como em todo processo de aprendizado de língua estrangeira, deparamo-nos com um conjunto de marcas heterogêneas, que analisamos como efeitos de uma série de deslizos e movimentos de um sujeito no decurso do processo de inscrição num outro simbólico. Em um vaivém marcado por repetição e diferença, por repetição e abertura à singularidade, percebemos o peso de sua incisiva recorrência. De nossa perspectiva da AD, ela diz respeito a uma subjetividade: a um sujeito e ao modo como uma língua estrangeira acontece nele, já constituído pela ordem de um simbólico.

O que define de fato o sujeito é o lugar de onde fala. Foucault (2005, p.139) enuncia que "não importa quem fala, mas o que ele diz não é dito de qualquer lugar". Esse lugar é um espaço de representação social, que é uma unidade apenas abstratamente, pois, na prática, é atravessada pela dispersão.

A unidade da língua é uma criação ideológica, é uma coação da ordem do discurso. Por isso, podemos dizer que o sujeito é um acontecimento simbólico. "Se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história, ele não se constitui, ele não fala, ele não produz sentidos" (ORLANDI, 2005, p. 49).

Para a Análise do Discurso, o sujeito do discurso é histórico, social e descentrado. Descentrado, pois é separado pela ideologia e pelo inconsciente. Histórico, porque não está alienado do mundo que o cerca. Social, porque não é o indivíduo, mas aquele apreendido num espaço coletivo. "O sujeito de linguagem é

descentrado, pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam” (ORLANDI, 2005, p. 20).

A Análise do Discurso defende uma teoria não-subjetiva do sujeito. Como explica Fernandes (2005, p.41), “a constituição do sujeito discursivo é marcada por uma heterogeneidade decorrente de sua interação social em diferentes segmentos da sociedade”. Isso implica três coisas: o sujeito não ocupa uma posição central na formação do discurso; ele não é fonte do que diz; muito menos tem uma identidade fixa e estável.

Na perspectiva da Análise do Discurso, a noção de sujeito deixa de ser uma noção idealista; o sujeito da linguagem não é o sujeito em si, mas tal como existe socialmente, interpelado pela ideologia.

Os processos identitários ou processos de identificação pela linguagem são processos pelos quais o sujeito se garante como “ser”, como real, como inserido numa comunidade ou sociedade pertencente ao mundo. São processos que garantem a socialização (ou não) com a sua própria comunidade e com outras nas quais convive.

A identidade é algo que é próprio do sujeito, que vai se construindo até fazer parte de sua essência, e isso está relacionado principalmente com a língua e com a cultura. A identidade vai se referir às posições-sujeito, constituindo-se em processos de memória, afetados pelo inconsciente e pela ideologia. Os processos de identificação estão ligados aos processos de significação nos quais estão presentes a língua (sistema não-absoluto, sujeito a equívocos), a história em sua materialidade e o sujeito interpelado pela ideologia. Orlandi (2001, p.15) expõe que “o sujeito ao significar também se significa”, ou seja, sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo.

Como mencionado, o sujeito não tem acesso à origem dos sentidos, porém, por um mecanismo ideológico, ele acredita ser a origem dos sentidos. Com isso, em seu texto, ele vai se “filiando” a diferentes formações discursivas e, por meio dessas formações discursivas e da interação com o “outro”, ele vai se constituindo.

Analisando sob a ótica da AD, tomaremos o primeiro texto, onde o aluno diz: “*mas o menos, estoy desempleado*”. Já no outro texto, encontramos: “*nostro ayuntamiento es muy malo. Falta administración*”. Nesses dois recortes, ambos os alunos remetem a uma condição social clara para os dois. O primeiro está desempregado e o segundo diz que a Câmara Municipal é ruim, a administração da

cidade é ruim. Nos dois recortes, podemos observar, como pontua Orlandi (2005), que o sujeito é afetado pelo real da língua e pelo real da história. No caso, usam um texto confeccionado por eles para ilustrar o seu real e a forma como os afeta. Um, sob a condição social de uma grande parcela da população que enfrenta o desemprego, e o outro descrevendo problemas sociais vividos pelas cidades, como a má administração e a corrupção que tanto prejudica o desenvolvimento do país.

Com relação à terceira atividade, podemos reafirmar tudo que dissemos acima. A aluna tem a certeza de que “*questo*” é “*este*” em espanhol. Discute o fato com a professora e, ainda assim, tarda um pouco em perceber que estava errada. O embaralhamento de sua memória é tanto que ela até se esquece de que o folheto do qual se refere possui um núcleo de italianos e não de espanhóis.

Ao tomarmos por base Serrani-Infante (1998, p.231-264), poderíamos aludir que o processo de “aprender uma língua não se orienta por uma sequência meramente gramatical ou de funções comunicativas”. Para a autora, de acordo com as observações de Pechêux (1990b, p.54), esse processo, na verdade, implica que a língua em questão será tomada “em redes de memória dando lugar a filiações identificadoras e não apenas à aprendizagem por interação”. Celada (2002, p.165) complementa dizendo que “haverá deslizamentos, deslocamentos, transferências”¹³.

Aqui, evidenciamos a presença de mais um fato discursivo neste recorte. Ele se localiza no primeiro texto, quando o sujeito-aluno escreve: “*Placer en te conocerte*”. Como descreve Celada (2009), podemos detectar vestígios da língua nacional, pois o fato discursivo apontado denota uma materialidade de um sujeito convocado não apenas em sua relação com a sua língua materna, mas também em sua relação com a nacional, de acordo com o que nos descreve Payer (2007b). O sujeito-aluno, ao mesmo tempo que tenta se inserir na materialidade da língua espanhola, desliza e se remete a uma construção da sua língua nacional, formal mais uma vez, cometendo um ato “desmesurado” de repetições pronominais desnecessárias (CELADA, 2009).

Outro fato ainda nos chama a atenção quando a aluna diz: “*espanhol, italiano é tudo igual. Tudo estranho de falar, tudo engraçado de pronunciar. Por isso que eu gosto do Inglês. Não mistura os sentidos e eu não me confundo*”.

¹³ De acordo Com as formulações de Orlandi (2001b), o fato de que haja transferência implica dizer que há movimento de sentidos, que há aí o trabalho de memória.

Para Revuz (1998), a língua é objeto de uma prática complexa que solicita do sujeito e de seu modo de relacionar-se com os outros. Dentre essa prática, destacamos a prática corporal, que, segundo a autora, põe em jogo o aparelho fonador. Isso nos remete à fala da aluna com a frase: *“Tudo estranho de falar, tudo engraçado de pronunciar”*. Sem dúvida, temos aí o porquê é tão difícil aprender uma língua estrangeira, já que essa aprendizagem mobiliza dimensões que a pessoa não convive em harmonia.

O sujeito deve pôr a serviço da expressão de seu *eu* um *vaivém* que requer muita flexibilidade psíquica entre um trabalho de corpo sobre os ritmos, sons as curvas entoacionais, e um trabalho de análise e de memorização das estruturas linguísticas (REVUZ, 1998, p. 217).

Para a autora, é possível levantar hipóteses de que muitos dos insucessos podem ser explicados como uma incapacidade de ligar essas três dimensões: afirmação do eu, trabalho de corpo e dimensão cognitiva. Segundo Revuz (1998), toda tentativa de aprendizagem de outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua.

Ao relacionarmos os fatos citados com o ensino de língua estrangeira, podemos anuir que aprender uma língua estrangeira não se trata apenas de decorar formas gramaticais ou pronunciar este ou aquele som corretamente ou ainda memorizar o vocabulário. Nós, como pesquisadores da AD e também sujeitos-professores, sabemos que seria um grande erro emitir interpretações sobre as dificuldades encontradas pelos sujeitos-aprendizes, mas nosso objetivo seria ajudá-lo a superar essas dificuldades de fato, analisando o funcionamento da língua e fazendo com que esta língua faça sentido ao sujeito-aprendiz. Desse modo, os sujeitos passariam a construir suas significações próprias e essa construção já é uma forma de inserção na língua estrangeira estudada.

4.4.5 O quinto recorte

Este recorte foi escolhido devido ao fato de querermos ilustrar como a questão da memória dos alunos é interpelada por várias línguas estrangeiras. Ademais, nosso objetivo aqui é mostrar como o sujeito-aprendiz é afetado pelo ensino de outra língua.

O recorte é o da ordem da oralidade e foi expresso por uma aluna do terceiro período de Administração de Empresas da universidade em que se desenvolveu esta pesquisa. O sujeito-aluno teve contato com o ensino formal do espanhol apenas quando entrou na universidade e, desde o início do curso, foi sempre uma aluna assídua e participativa, que não demonstrou dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

O recorte em questão foi um comentário feito pela aluna em uma aula quando se fazia uma revisão de conteúdos para as avaliações finais de bimestre. Enquanto os sujeitos aluno produziam alguns exercícios da ordem da escrita, fazíamos também um “feedback” do semestre. A aluna em questão disse para um grupo de alunos próximo a ela e para a professora:

“Depois que começamos a aprender espanhol nunca mais escrevemos português direito. Fica uma mistura de palavras das duas línguas parecendo uma salada mista. Não me sinto mais a mesma depois que comecei o espanhol. Não escrevo mais português direito”.¹⁴

Ao tomarmos as palavras da aluna, podemos perceber o quanto o ensino de línguas afeta a constituição dos sujeitos. Celada (2002, p.40) nos confirma esta afirmação:

[...] se no espaço da língua materna ou vernácula o funcionamento da ilusão de transparência faz com que essa língua seja exterior ao sujeito, no caso da aquisição de uma língua estrangeira em situações formais de aprendizado, tal efeito de exterioridade exacerba-se, pois, capturado por uma posição de saber, que é o saber da materna, o sujeito fica “descentrado” diante do funcionamento da materialidade da outra língua.

A autora, ainda, elucida que a distância entre a nova língua e a língua materna provoca no sujeito-aprendiz a angústia por não “saber” se vai conseguir falar, angústia por alimentar a “necessidade de controle do aprendiz sobre a língua-alvo”.

No entanto, considerando as observações de Celada (2002), as ações do aprendiz mostram que ele se apoia em uma ilusão constitutiva da produção discursiva em sua língua materna para falar na estrangeira.

¹⁴ Palavras da aluna transcritas pela professora, tal qual foram ditas.

Como bem observa Revuz (1998, p.227), o sujeito-aprendiz se encontra obrigado a um verdadeiro trabalho de expressão, a um permanente questionamento sobre “daquilo que diz e aquilo que quer dizer”.

“Não me sinto mais a mesma depois que comecei o espanhol”. Ao proferir esta frase, a aluna comprova a afirmação de Revuz (1998, p.227) quando define que aprender “uma língua é sempre, um pouco, tornar-se outro”.

Pereira de Castro (1998) aduz que a língua materna é única, inesquecível, não silenciável e jamais esquecida e concorda com Revuz (1998, p.256) na relação que esta faz entre língua materna e a língua estrangeira:

[...] se o encontro com a língua estrangeira provoca efeitos – com os quais o sujeito é o primeiro a surpreender-se - é que ela não é pura reprodução, nem pura descoberta de um alhures, mas jogo complexo de similitudes e afastamentos no qual a relação com a língua materna acha-se em jogo.

Essas afirmações nos permitem destacar que o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira estabelece uma relação complexa entre língua materna e língua estrangeira.

De acordo com Celada (2002), no processo de aprendizado de espanhol, o sujeito-aluno fica exposto a um real, cuja denominação da autora é chamada de entremeio¹⁵. Para o sujeito-aprendiz brasileiro, o espanhol e o português do Brasil se “roçam, se atravessam, se perpassam, se entrelaçam, se separam, se distinguem”. Sendo justamente, segundo esse aspecto, que podemos explicar uma boa parte dos deslizos e vacilos os quais o sujeito-aluno produz. Não podemos deixar de acrescentar que tais deslizos e vacilos denominamos, em nossa pesquisa, efeitos ou, ainda, fatos de linguagem.

Aqui também fica clara a teoria de Orlandi (2001), segundo a qual, a identidade é algo que é próprio do sujeito, que vai se construindo. Segundo a autora, isto está relacionado principalmente com a língua e com a cultura. Esta identidade vai se referir às posições-sujeito, constituindo-se em processos de memória, afetados pelo inconsciente e pela ideologia. Os processos de identificação estão ligados aos processos de significação nos quais estão presentes a língua. Orlandi

¹⁵ Para Celada (2002), entremeio é um conceito que construiu Orlandi (1996) para designar, de acordo com a AD, como uma disciplina que se faz no “entremeio”, ou seja, em oposição a ideia de “intervalo”.

(2001, p. 15) profere que “o sujeito ao significar também se significa”, ou seja, sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo.

Ainda neste mesmo recorte, quando a aluna expõe a frase: “*fica uma mistura de palavras das duas línguas parecendo uma salada mista*”, a MEMÓRIA NA LÍNGUA e a memória na língua se sobressaem e produzem efeitos que deixam os sujeitos-alunos em uma posição de desconforto, pois não sabem mais distinguir qual é uma língua e qual é outra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do nosso trabalho foi discorrer sobre a memória da língua e na língua dos sujeitos-aprendizes e como esta memória produz efeitos no aprendizado da língua espanhola para o sujeito-aluno falante do português brasileiro.

Nesse intuito, focalizamos conceitos de memória na línguapré-construídos sob a ótica da AD e analisamos os efeitos produzidos por essa memória no processo de ensino-aprendizagem do sujeito-aluno quando inserido no aprendizado de espanhol.

Em Celada (2002), encontramos a definição do termo “fatos de linguagem” no tocante à palavra “erro”. Conforme a autora, podemos referir que tais fatos são vacilos que os sujeitos-aprendizes produzem ao serem solicitados como sujeitos da escrita.

Segundo Celada (2009), há um jogo imaginário convocado pela língua espanhola nos processos de ensino/aprendizagem. O funcionamento da língua estrangeira solicita do sujeito que este produza “movimentos”. Nessa solicitação ou exigência a esse sujeito-aprendiz, deparamo-nos com um emaranhado heterogêneo de marcas, também, chamadas de pistas, vestígios, rastros desses movimentos. Estas marcas, em um primeiro momento, são tratadas como “erros”, ou fatos de linguagem. Sobre esses “erros”, ainda sob a perspectiva da AD, é possível enunciarmos que a relação entre espanhol e português é marcada por um efeito de descontinuidade (CELADA, 2010).

Ainda em Celada (2009), quando se refere à descontinuidade que caracteriza a relação espanhol/português, detectamos que a memória do português inscrita no funcionamento do discurso do espanhol produz o efeito de emergir o imaginário de língua difícil. E percebemos isso com o aparecimento dos fatos de linguagem e que passaram a ser chamados de fatos discursivos, visto que alternam gestos de escrita e gestos de oralidade dividindo os sujeitos-aprendizes entre escrita-oralidade, ou uma “posição-sujeito de escrita”.

Encontramos sinais também que funcionam como marcas às quais dão corpo certas posições-sujeito atinentes à língua materna: por isso, designamos esses deslizos como deslocamentos produzidos por um sujeito capturado por determinadas identificações imaginárias, segundo as quais, o espanhol ainda é antecipado como continuidade da língua materna. Por essa razão que, no terceiro

recorte, o aluno diz “*fico*” ao invés de “*quedo*”, “*gosto*” em vez de “*me gusta*”. Conforme Celada (2007), esses “*deslizes*” produzidos pelos sujeitos-alunos sinalizam um modo de dizer que não coincide com aquele de posições discursivas solicitadas no momento da realização da atividade.

O funcionamento da língua espanhola para o sujeito-aprendiz falante do português solicita do brasileiro, uma posição muito próxima da que ele ocupa com relação à escrita. Para Celada (2002), o funcionamento desse simbólico do espanhol lhe impõe um desprendimento em vários sentidos. O maior deles é o que está ligado à escrita, pois essa tarefa o “*acua*” e o deixa pouco livre para falar e se expressar. Para o sujeito brasileiro que começa a estudar espanhol, percebemos um jogo imaginário, como aponta a autora, nos processos de ensino/aprendizagem, visto que há uma diferença no português entre a língua falada e a língua escrita, o que já não ocorre no espanhol.

Ao analisarmos certos fatos de linguagem, foi possível interpretá-los discursivamente, sendo que a materialidade que neles encontramos, sobretudo vinculada a um gesto de escrita, levou-nos a uma especificação: o que estava em jogo era a relação com uma língua materna “*submetida a todas as inflexões que lhe impõe as diferentes formas em que o sujeito é interpelado no espaço de uma língua nacional*” (CELADA, 2002, p.171).

Em dois momentos do nosso trabalho, foi possível identificarmos a diferença, descrita e reformulada por Celada (2009), entre os fatos de linguagem e os fatos discursivos. Nesses dois fragmentos de recorte, constatamos as mesmas questões de repetições pronominais. Primeiro, quando o sujeito-aluno escreveu “*no tengo mucho tempo para me divertirme*”, no terceiro recorte. Depois, quando encontramos: “*Placer en te conocerte*”, no quarto recorte. Inferimos, dessa maneira, que, diferentemente dos outros exemplos, aqui encontramos os fatos discursivos, enquanto que, nos outros recortes, apenas fatos de linguagem.

É necessário aproveitarmos o fato de ter detectado, na análise dos fatos discursivos, uma materialidade diversa que fomos filiando à memória poética ou formal, bem como à língua do colonizador. Também, registramos, em nosso trabalho, em meio às produções de espanhol, fragmentos de inglês e de italiano. Assim, de acordo com Celada (2009), parece-nos que a relação reposta em jogo, nos processos de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, é a relação sujeito/linguagem habitada por todas as línguas com as quais esse sujeito-aluno se

relacionou. Desse modo, é pertinente expor que o aprendizado de uma língua estrangeira pode convocar diferentes posições discursivas concernentes às formas como esse sujeito foi interpelado ou afetado pelas diversas línguas que trabalharam sua relação com a linguagem. Dando continuidade ao trabalho, resgatamos as duas questões de pesquisa: Como o pré-construído ou as formações imaginárias do aluno brasileiro produzem efeitos no seu processo de ensino-aprendizagem, da língua espanhola? Seria possível se inscrever na discursividade de uma língua estrangeira? Chegamos, então, ao final do trabalho com noções que nos possibilitam responder parcialmente a tais questões.

Ressaltamos que o objetivo não era apenas as respostas, mas sim utilizá-las para trilhar um novo caminho na nossa condição de sujeito-professor de língua espanhola, em uma instituição de ensino superior.

No tocante ao pré-construído ou às formações imaginárias constantes da primeira questão, encontramos evidências dos efeitos produzidos sobre os alunos, por exemplo, nos seguintes recortes:

No primeiro recorte, quando a aluna diz que o espanhol é fácil de aprender por entender as músicas que escuta, esquece, por exemplo, que o domínio de uma língua vai além da compreensão oral. Ainda, nesse recorte, podemos citar Pêcheux (1975) que afirma que o discurso é resultado de algo que ouviu dizer, assim, percebemos que a aluna não produz seu discurso livre de interferências, pois declara que: *“já ouvi falar que conjugação verbal em espanhol é complicado”*.

Encontramos evidências também no segundo recorte, quando o aluno se depara com construções semelhantes à sua língua materna e se confunde trocando as palavras “apellido”, em espanhol, e sobrenome, no português. Nesse momento, percebemos como a oscilação na memória da língua, já descrita por Payer (1999) e demonstrada pelo sujeito-aprendiz, faz refletir acerca da MEMÓRIA NA LÍNGUA portuguesa em que ele está inscrito. Esse fato, muitas vezes, provoca efeitos no seu processo de aprendizado. A língua materna é onipresente (REVUZ, 1998) e capaz de trazer à tona essa memória que se chama memória constitutiva. Tal fato está estreitamente ligado às formações imaginárias desses alunos.

Já no terceiro recorte, deparamo-nos, logo de início, com as marcas do pré-construído ou as formações imaginárias do aluno brasileiro, que produzem efeitos no seu processo de ensino-aprendizagem quando escreve “[...]los sábados de *“manhana”*. A palavra manhã, em espanhol, é *“mañana”*. O aluno já sabe disso,

mesmo assim uma memória se sobrepõe a outra e o faz escrever “manhana”. Podemos deduzir, nesse aspecto, que o sujeito-aprendiz indica estar inscrito, porém mais na modalidade oral do que na escrita.

No quarto recorte, temos como exemplo três atividades que ilustram nossa pesquisa. e, embora essas fossem de diferentes teores, as marcas da MEMÓRIA NA LÍNGUA e na língua se fazem presentes. Nos textos selecionados, encontramos marcas do que afirmamos anteriormente. No primeiro recorte, o aluno escreve: “*miña profisione*” quando tentava escrever “*mi profisión*”, “minha profissão” em português. Verificamos como o sujeito se insere no processo de ensino-aprendizagem do espanhol, mesmo que a construção mais se assemelhe à ordem da oralidade do que da escrita. A palavra “*minha*”, em espanhol, é “*mi*”. Porém, “profissão”, em espanhol, é “*profisión*”, e, convocando o seu imaginário, traz a palavra “*profisione*” que nos remete à língua italiana e não à espanhola. Um fato interessante e necessário de ser apontado é que o sujeito-aluno, conquanto tenha um embaralhamento na memória, assim, trazendo palavras do italiano em uma atividade de espanhol, já dá mostras de sua inserção na língua. Ele não se esquece de escrever “*profisione*” com uma letra S apenas, pois, na língua espanhola, não existem palavras escritas com dois esses. Ou seja, na escrita, mesmo que tenha escrito uma palavra em italiano, não se esqueceu da regra do espanhol. Nesse embaralhamento de memórias, podemos encontrar a presença do pré-construído que auxilia o aluno no processo de inserção na língua nova estudada.

Consideramos de fundamental importância ressaltar aspectos comentados no decorrer desta pesquisa. O primeiro diz respeito ao valor do nosso desejo de mostrar uma imagem do idioma como uma língua não apenas “fácil”, ou língua estudada devido ao advento do MERCOSUL, ou ainda “língua de negócios”, mas também língua de “cultura”.

Conforme Sousa (2007), a análise da constituição da relação entre o aprendiz e a língua espanhola, num primeiro momento, ancora-se na designação desse idioma como sendo o segundo mais importante no mundo dos negócios. Não só a língua espanhola, mas também a língua inglesa é interpelada pelo mercado e assim convoca o “sujeito do sucesso” ao cenário do mundo globalizado. Pelo advento do MERCOSUL, expansão do poderio econômico da Espanha e argumentação de que isso levou a um significativo aumento do número de falantes de espanhol,

fortaleceu-se o traço “segunda língua no mundo globalizado” e, por conseguinte, configurou-se também como língua de comunicação.

Outro aspecto que merece ser destacado é o que ressalta nosso modo de trabalhar a língua espanhola em contexto formal de aprendizado, no qual damos lugar ao sujeito-aprendiz, levando em consideração sua condição de sujeito e valorizando a subjetividade no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Podemos, então, concluir que as formações imaginárias do sujeito-aprendiz brasileiro, ou seja, a memória que o sujeito-aprendiz carrega não só da sua língua materna, como também na linguagem como um todo, produzem efeitos no seu processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola.

Com a pesquisa, constatamos que não só a proximidade das duas línguas pode produzir esses efeitos, mas a MEMÓRIA NA LÍNGUA materna e a memória das línguas que fazem parte do imaginário do brasileiro, como o italiano (trazido pela imigração e pela mídia televisiva) e o inglês (que é ensinado no ensino fundamental e médio), dessa maneira, contribuindo para o aparecimento desses efeitos.

Quanto à segunda questão, podemos dizer que o sujeito-aprendiz quer se inscrever na discursividade da língua estrangeira, porém esta inscrição esbarra nos efeitos da MEMÓRIA NA LÍNGUA dos sujeitos-aprendizes que fizeram parte desta pesquisa. Ou seja, de acordo com as condições de produção destes sujeitos-alunos e conforme a carga horária de ensino de língua espanhola adotada pela instituição em que se realizou a pesquisa, podemos inferir que, neste momento, a inscrição é apenas inicial e parcial.

Encontramos evidências que reforçam a posição de que sim, é possível se inscrever na discursividade de uma língua estrangeira, mesmo que parcialmente nos seguintes recortes:

Escolhemos aqui o terceiro texto do quarto recorte para ilustrarmos a inscrição parcial dos sujeitos-alunos no processo de ensino aprendizagem. Quando a aluna faz a pergunta: “*Tá errado, num tá, maestra? Este em espanhol num é ‘questo’*”? Percebemos parte da inscrição, porém também é nítida a influência da outra língua, assim, emergindo o imaginário da aluna e se constituindo um fator que dificulta o processo.

Ainda podemos nos reportar ao aluno que declara: “*Antes yo llegaba in fábrica más tarde. Hoy llego in fábrica muy, muy temprano*”. Está claro, para nós

professores de língua espanhola, que o aluno está em processo de inscrição da língua, pois utiliza corretamente os tempos verbais solicitados para a confecção do exercício, porém, mais uma vez, notamos que esbarra na memória, no pré-construído e traz para a atividade de espanhol uma palavra em inglês.

Percebemos esses fatos citados, sobretudo no último recorte, quando a aluna descreve suas dificuldades. O relato nos aponta que, além de sentir dificuldades no aprendizado do espanhol, ela demonstra que até sua relação com a língua materna fica reposta: *“depois que começamos a aprender espanhol nunca mais escrevemos português direito. Fica uma mistura de palavras das duas línguas parecendo uma salada mista”*. Todavia, ao rasurar o texto e refazer sua escrita, podemos verificar que a inscrição na outra língua já está se iniciando.

Cabe-nos aduzir que para responder nossas questões norteadoras do trabalho que dizem respeito a como o pré-construído ou as formações imaginárias do aluno brasileiro produzem efeitos no seu processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola, e ainda se seria possível se inscrever na discursividade de uma língua estrangeira, precisamos levar em consideração que a pesquisa foi realizada em períodos iniciais de ensino formal de língua espanhola e, por isso, de acordo com a proposta da instituição de ensino, o que deveria ser cobrado seriam apenas conteúdos iniciais de língua. Ou seja, nada aprofundado ou que remetesse o aluno a um nível intermediário ou até mesmo avançado do idioma. Por conseguinte, podemos afirmar que é possível que haja a inscrição na discursividade da língua estrangeira, mesmo que parcial, porém ficou muito claro com esta pesquisa que o pré-construído produz efeitos no processo de ensino aprendizagem. Efeitos que não nos cabem considerar negativos, mas sim que são necessários e fazem parte do processo da inscrição na língua do outro.

Para finalizar, enfatizamos que o processo por nós vivenciado e aqui descrito nos levou para um novo modo de conceber o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Concomitantemente, valorizamos os modos de trabalho com a linguagem que não privilegiem a estrutura como forma final, mas sim o processo como um todo, de acordo com Motta (2010). A busca tanto pela organização quanto pela ordem da língua estrangeira são nossos desejos e compreendemos como um processo tudo o que envolve o sujeito no movimento simbólico entre as línguas estrangeira e materna.

Não podemos esquecer que a compreensão do “erro”, como marca de que a língua acontece na subjetividade do sujeito-aprendiz, produz um efeito de conforto à aflição de que acertar é o contrário de errar. Isso serve de estímulo ao sujeito-aprendiz que se adentra ao processo de aprendizagem.

As marcas de memória na língua são um fato. Produzem efeitos no processo de ensino-aprendizagem do sujeito-aluno brasileiro ao estudar espanhol. Podemos considerar que esses efeitos fazem parte do processo e são como uma conexão, uma ponte, uma transição para o processo de inscrição dos sujeitos na discursividade da língua estrangeira.

Conseqüentemente, o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira deve considerar o processo de produção da língua estrangeira como “processo de inscrição do sujeito de enunciação em discursividades da língua-alvo” (SERRANI-INFANTE, 1994 p.68). Esse processo de inscrição numa língua estrangeira não se faz sem um estranhamento por parte do aprendiz. Contudo este estranhamento também é parte importante de inserção do sujeito-aprendiz na outra língua, pois se depara com outros modos de estruturas significações e assim se subjetiva na língua.

Para nós, o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira não se limitam apenas aos aspectos exteriores ao aprendiz, como, por exemplo, questões metodológicas e/ou sociais, ou a fatores cognitivos como estratégias, memorização, dentre outros. Pelo contrário, entendemos o modo de acontecimento da enunciação em segunda língua como um acontecimento permeado por aspectos da ordem das subjetividades e das singularidades (SERRANI-INFANTE, 1998).

Dessa forma, percebemos que tal processo marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação das redes e filiações, pois aprender uma língua que não é a nossa pode significar, para o aprendiz, decifrar sentidos postos em jogo pela(s) sua(s) relação(ões) com as línguas que o habitam (SERRANI-INFANTE, 1997). Em outras palavras, o encontro com outra língua pode propiciar deslocamentos subjetivos e modificações nas formações discursivas fundadoras do sujeito, isto é, aquelas que teceram seu inconsciente, afinal, como descreve Revuz (1998), aprender uma língua estrangeira é sempre um pouco tornar-se outro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCARAZ, R. C. Do português ao espanhol: os prós e os contras da proximidade. In: SEDYCIAS, J. (org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola, 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. **Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

_____. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003**. Altera a redação do art. 26, parágrafo 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei 11.161/2005**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acessado em: 21 mar.2010.

_____. **Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília: Diário Oficial da União, 2005.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 10.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 10.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Documento Introdutório. Versão Preliminar**. Brasília: MEC/SEF, Nov.1995.

CANDIDO, Antonio. **Os brasileiros e a nossa América**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CELADA, M. T. **O que quer, o que pode uma língua: língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade**. Santa Maria: Revista Letras - UFSM, 2009. v. 37.

_____. Língua materna/língua estrangeira: um equívoco que provoca a interpretação. In: INDRUSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M. C. (Org.). **Análise do discurso no Brasil. Mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007. v.1.

_____. **Aspectos da subjetividade do brasileiro especialmente convocados no processo de aprendizado de espanhol.** Campinas: Universidade Estadual de Campinas-IEL, 2003. (Sínteses, v. 8).

_____. **O espanhol para o brasileiro:** uma língua singularmente estrangeira. 2002. Tese (Doutorado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2002.

CELADA, M. T.; GONZÁLEZ, N. M. **Los estudios de Lengua Española en Brasil.** Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos, Suplemento El hispanismo en Brasil. Brasília: ABEH, 2000.

CHAGAS, R. Valnir C. **Didática especial de línguas modernas.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

FEIJÓO, Balbina Lorenzo. **Diccionario de falsos amigos español-portugués/português-espanhol.** São Paulo: Enterprise, 1998.

FERREIRA, I. A. **Perspectivas Interculturais na sala de aula de PLE.** – Português Língua Estrangeira. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Interface português/espanhol. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.) **Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira.** Campinas: Pontes, 1997.

_____. A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor. Aceitação tácita ou ajuda para superá-la?. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.) **Português para Estrangeiros. Interface com o espanhol.** Campinas: Pontes, 1995.

FERNANDÉZ, C. **Análise do Discurso:** reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

_____. **A arqueologia do Saber.** Tradução Luiz Felipe Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, M. **Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento.** Ditos e Escritos II (organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FLORÈS, C. **La mémoire.** Paris: Presses Universitaires de France, 1972.

FRANÇA, L. **O método pedagógico dos jesuítas.** Rio de Janeiro: Agir, 1952.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. **A Língua Inatingível – O Discurso na História Da Lingüística.** Campinas: Pontes, 2004.

GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: UNICAMP, 1993.

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

GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. P. (orgs.). **Língua e cidadania. Sinopse dos estudos do Português no Brasil**. Campinas: Pontes, 1996.

_____. **Identidade Lingüística Língua e Cidadania**. Campinas: Pontes, 1996.

GUIMARÃES, E. **Sinopse dos Estudos do Português no Brasil. A Gramatização Brasileira**. Língua e Cidadania. Campinas: Pontes, 1996.

GRIGOLETTO, M. Língua e Identidade; Representações da Língua Estrangeira no Discurso de Futuros Professores de Língua Inglesa. In: GRIGOLETTO, M.; HAROCHE, C. **Fazer dizer, querer dizer**. Tradução E. P. Orlandi. São Paulo: Hucitec, 1984.

HENRIQUES, R. H. Distância entre línguas e o processo de aprendizagem/aquisição. In: SEDYCIAS, J. (org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola, 2009.

HENRY, P. Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradução Bethânia Mariani et al. Campinas: UNICAMP, 1993. (Título original: Analyse Automatique du Discours).

LEFFA, V. J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. [S.l]: Contexturas/APLIESP, 1999. n. 4.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Reforma Capanema (verbetes). Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educa Brasil. São Paulo: Midiamix, 2002. <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=371>>. Acesso em 20 mar. 2010.

MOTTA, V. R. A. **Língua, Sujeito e Sentido – Experiências Discursivas no processo de Ensino-Aprendizagem de Inglês em Curso de Letras**. Pouso Alegre: Univás/Fafiep, 2010.

ORLANDI, E. P. Processo de Descolonização e Lusofonia. **Revista Línguas e Instrumentos Lingüísticos**, n. 19, 2006.

_____. A Análise de discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (org.). **Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar**. São Carlos: Claraluz, 2005.

_____. **Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 4.ed. Campinas: Pontes, 2004.

_____. **A linguagem e seu funcionamento. As formas de discurso**. Campinas: Pontes, 2001.

_____. **Análise de Discurso: Princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2001.

_____. **Discurso e leitura.** Campinas: UNICAMP, 2000.

_____. **Papel da Memória.** Campinas: Pontes, 1999.

_____. As formas do silêncio: no movimento dos sentidos. 4.ed. Campinas: Unicamp, 1997.

_____. **Interpretação:** Autoria, Leitura e Efeitos do Trabalho Simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **As Formas do Silêncio.** Campinas: Unicamp, 1992.

PACHECO, C. Representações da língua espanhola em trabalhos sobre o E/LE. 2. ed. In: **CONGRESO Brasileño de Hispanistas.** San Pablo: [s.n], 2002. Associação Brasileira de Hispanistas. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100014&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 25 mar. 2010.

_____. Imigrante, Sujeito Moderno. Processos de Objetivação do Sujeito e da Língua na Modernidade. In: ZOPPI FONTANA, M. G. (org.). **Línguas for Sport.** Campinas: [s.n.], 2009.

_____. Processos de Identificação Sujeito/língua. Ensino, Língua Nacional e Língua Materna. In: ORLANDI, E. (org.) **Política Lingüística na América Latina.** Campinas: Pontes, 2007.

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

_____. **Discurso, Memória e Oralidade.** São Paulo: Revista Horizontes/USF, 2005.

_____. **Memória da língua. Imigração e nacionalidade.** Campinas: Sínteses, 2000. v.5.

PAYER, M. O.; CELADA, M. T. Relação Sujeito/Língua(s) – Materna, Nacional, Estrangeira. Uberlândia: SILEL/UFU, no prelo.

PÊCHEUX, M. Contextos epistemológicos da Análise de Discurso. Tradução Eni Orlandi. In: **ESCRITOS,** Campinas: Labeurb/Nucredi – UNICAMP, n. 4,1999.

_____. Papel da Memória. In: ACHARD, P. et al. **Papel da Memória.** Tradução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

_____. Análise automática do discurso. 3. ed. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.) **Por uma análise automática do Discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução Bethânia S. Mariani et. al. Campinas: Unicamp, 1997a.

_____. **Semântica e Discurso. Uma Crítica à Afirmação do Óbvio.** 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1997b.

_____. **Delimitações, Inversões, Deslocamentos.** *Cad. Est. Ling.* Campinas: [s.n], 1990.

PEREIRA DE CASTRO, M. F. Língua materna: palavra e silêncio na aquisição de linguagem. In: **SILÊNCIOS e Luzes:** sobre a experiência psíquica do vazio e da forma. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PICANÇO, D.C de L., 2003. **História, memória e ensino de espanhol (1942-1990).** Curitiba, Ed. da UFPR.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (org.). **Lingua(gem) e identidade.** Campinas: Mercado de Letras, 1998.

RODRIGUES, F. S. C. **Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro,** São Paulo, 2010.

Rodrigues, F.S.C. & Rubio, E.F. (2003). **El español en la enseñanza superior en Brasil.** In: *Actas de las IX Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior.* Universidad de Buenos Aires.

RODRÍGUEZ, A. M. Aspectos **comparativos entre o espanhol e o português.** In: II CONGRESSO Nacional de Lingüística e Filologia, 1999, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Digraf/UERJ, 1998.

SALINAS, A. Estudo de espanhol para brasileiros: destacar o uso ou a forma?. In: SEDYCIAS, J. (org.). **O ensino do espanhol no Brasil:** passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola, 2009.

SEDYCIAS, J. Por que os brasileiros devem aprender espanhol? In: SEDYCIAS, J. (org.). **O ensino do espanhol no Brasil:** passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola, 2009.

SERRANI-INFANTE, S. **Discurso e cultura na aula de Língua / currículo – leitura – escrita.** Campinas: Pontes, 2005.

_____. Identidades e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI I. (org.) **Linguagem e identidade.** Campinas: Mercado de Letras/Fapesp, 1998.

_____. **Formações Discursivas e Processos Identificatórios na Aquisição de Línguas.** São Paulo: EDUC, 1985.

SOUSA, G. N. **Entre línguas de negócios e de cultura sentidos que permeiam a relação do brasileiro com a língua inglesa e espanhola.** 2007. Tese (Mestrado em Letras) - Departamento de Letras Modernas Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 2007.

ZOPPI FONTANA, M.G. A língua brasileira no MERCOSUL. Instrumentalização da língua nacional em espaços de enunciação ampliados. In: X SIMPOSIO Internacional de Comunicación Social, 2007, Santiago de Cuba. **ACTAS-1...** Santiago de Cuba: Centro de Lingüística Aplicada, 2007. v. 1. p. 316-321.

ANEXOS

CONEXIÓN



7 Lee esta postal que Antonio escribe a una amiga y fíjate en las frases en que se comparan las dos ciudades.

Querida Julia:
 Te escribo desde Madrid. Es una ciudad interesante, con mucha oferta cultural. Es más pequeña que São Paulo pero el tráfico es igual de caótico. ¡Tardo una hora desde mi hotel a la oficina! La noche aquí parece muy divertida, pero salir resulta más caro. El clima es mucho más seco y la gente más seria.
 ¿Por qué no vienes por aquí y te enseño la ciudad?
 Un beso
 Antonio

Comparar lugares y sitios de interés

Esta calle es más/menos	$\left\{ \begin{array}{l} \text{ancha} \\ \text{ruidosa} \\ \text{tranquila} \end{array} \right\}$	que	$\left\{ \begin{array}{l} \text{larga.} \\ \text{mi calle.} \\ \text{la tuya.} \end{array} \right\}$
Mi ciudad tiene más/menos	$\left\{ \begin{array}{l} \text{hospitales} \\ \text{parques} \\ \text{autobuses} \end{array} \right\}$	que	$\left\{ \begin{array}{l} \text{Córdoba.} \\ \text{la tuya.} \\ \text{trenes.} \end{array} \right\}$
Mi barrio es tan	$\left\{ \begin{array}{l} \text{céntrico} \\ \text{agradable} \\ \text{pequeño} \end{array} \right\}$	como	$\left\{ \begin{array}{l} \text{ruidoso.} \\ \text{el tuyo.} \\ \text{el barrio de Sara.} \end{array} \right\}$
Aquí hay	$\left\{ \begin{array}{l} \text{tanto/a} \\ \text{tantos/as} \end{array} \right\}$	$\left\{ \begin{array}{l} \text{ruido} \\ \text{coches} \end{array} \right\}$	como $\left\{ \begin{array}{l} \text{tráfico.} \\ \text{bicicletas.} \end{array} \right\}$

HERRAMIENTAS

enl@ce
Comparativos

8 Elige una ciudad que conozcas y compárala con la tuya.

Ejemplo: Buenos Aires es tan grande como Río, pero es más tranquila...

9 Descubre si la siguiente indicación es adecuada para ir desde Argüelles hasta el Museo Reina Sofía que está en Atocha. ¿Hay otro camino más corto?

Tienes que coger la línea gris hasta Legazpi, luego haces transbordo a la línea amarilla hasta Sol y te bajas allí. Después coges la línea azul, dirección Congosto y te bajas en Atocha.

HERRAMIENTAS

Hablar de medios de transporte

Coger/tomar el autobús de las siete.
 Ir en coche.
 Bajarse en la próxima estación.



CONEXIÓN

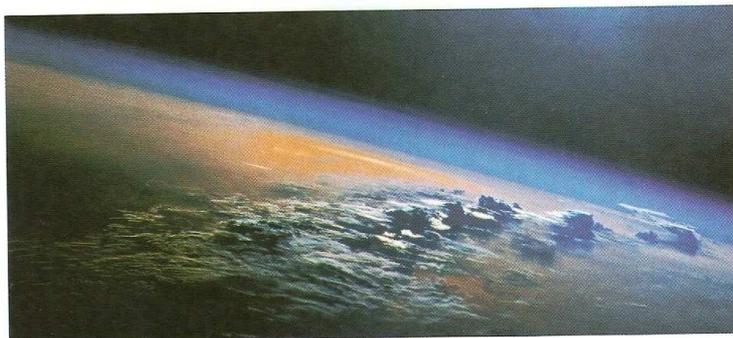
1

- SALUDAR, DESPEDIRSE, PRESENTARSE Y HACER PRESENTACIONES
- DAR Y PREGUNTAR INFORMACIÓN PERSONAL
- NÚMEROS



Unidad 1 canal 1 canal 2 canal 3 Unidad 2 canal 4 canal 5 canal 6 Unidad 3 canal 7 canal 8 canal 9

BIENVENIDOS A ECO SIGLO XXI

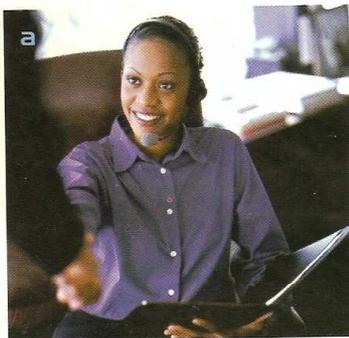


Eco Siglo XXI es la primera convención del milenio sobre medio ambiente. Estos son algunos de los participantes del congreso. Indica qué personas hablan en los diálogos a-c.

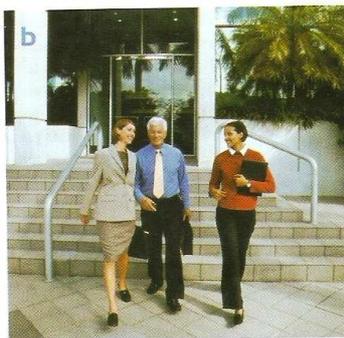
Listado de asistentes a Eco Siglo XXI:

Marcelo Rodrigues Soares (Brasil); Luisa Martín (Perú); Víctor Vasconcelos (Cuba); Fernando Aguilar Farina (España); Livia Pereira (Brasil); Magdalena Ortega (Uruguay); Graciela Valverde (Chile); Carlos Hideyuk (Argentina).

- 2** Lee estos diálogos y reflexiona sobre qué similitudes o diferencias hay con respecto a los saludos, las despedidas y las presentaciones en tu lengua.



- Buenos días. Vengo a recoger mi acreditación. Soy fotógrafo del periódico *Ashahi*.
- ¿Cómo se llama?
- Carlos Hideyuk.
- Perdona, ¿cómo se deletrea su apellido?
- H-I-D-E-Y-U-K.
- Muy bien. Gracias. Aquí tiene su tarjeta de acreditación.



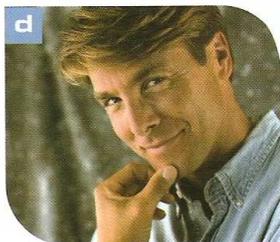
- ¡Hola! Soy Marcelo y esta es Livia, una compañera. Somos representantes de *Mundo Verde* en Brasil.
- Mucho gusto. Yo soy de la ONG *Animales en extinción*. Me llamo Magdalena y soy de Uruguay.



- (...) Pues yo me llamo Graciela.
- Encantado. Eres chilena, ¿verdad?
- Sí y tú, ¿de dónde eres?
- Soy español, pero vivo en Río.
- Y ¿a qué te dedicas?
- Bueno, ahora trabajo de comercial, pero soy biólogo.



II Con tu compañero relaciona a cada una de estas personas con su descripción.



- Elige a una de estas personas y tu compañero a otra. Concierta una cita con tu compañero para realizar alguna actividad.

1. Pedro. 42 años. Economista. Es aficionado a los bolos y a las novelas. No suele acostarse tarde ni salir por la noche.
2. Patricia. 26 años. Es actriz. Ensaya cinco horas al día para actuar los fines de semana. En el poco tiempo libre que tiene le gusta hacer deporte.
3. Gema. 38 años. Abogada. Es aficionada a la informática. Le encanta navegar por Internet. Después del trabajo, le gusta ir a los "cibercafés".
4. Luis. 27 años. Es un deportista. Le encantan los deportes acuáticos: *surfing*, natación, *waterpolo*. Los fines de semana trabaja de camarero.



12 Escribe lo que van a hacer estas personas.

Hablar de planes y proyectos

Esta noche mi novia y yo...

Esta tarde mis amigos y yo...

Además de la expresión *ir a + infinitivo*, existen otras expresiones para hablar del futuro y expresar planes y proyectos:

- *Pensar + infinitivo*:
Pensamos casarnos el año próximo.
- *Querer + infinitivo*:
Este año quiero conseguir otro trabajo.

HERRAMIENTAS

Agenda para el fin de semana



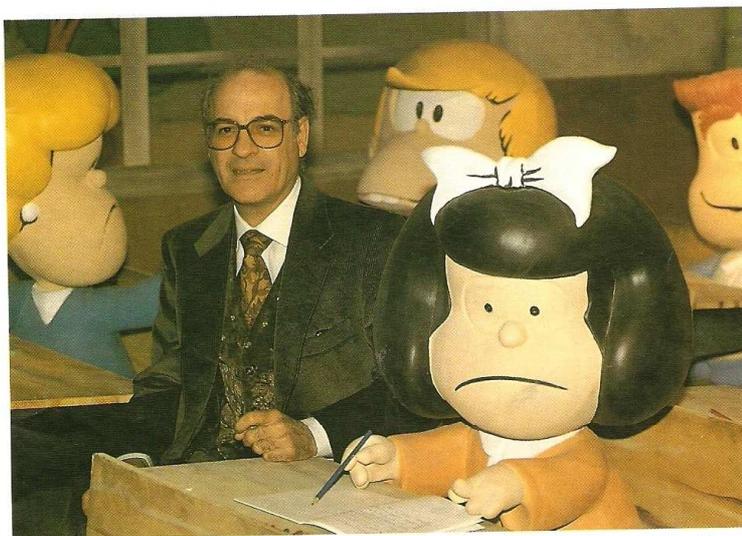
B Escribe tres planes para este fin de semana. Busca en la clase compañeros que coincidan en dos o más planes contigo.

- 3 Escucha lo que Mafalda cuenta a Quino sobre su familia y anota algunos datos sobre su madre, padre y hermano.

madre:
padre:
hermano:

abuelo
padre
hermano
tío
primo
suegro
yerno
cuñado
sobrino

abuela
madre
hermana
tía
prima
suegra
nuera
cuñada
sobrina



- 4 Háblale a tu compañero de tu familia. Descríbela y explica a quién te pareces más.

Ejemplo: *Yo me parezco mucho a mi madre. Tengo los ojos negros como ella y la cara redonda, pero el pelo lo tengo rubio como mi padre.*

- 5 Elige a un compañero y pídele que describa a alguien de su familia dando la siguiente información:

- su libro preferido
- su prenda de vestir preferida
- su música favorita
- su color preferido

GUARDAR

- Cuando hablamos de parecidos usamos el verbo *parecerse a*:
Mafalda se parece mucho a su madre.
- La persona que tiene más edad es *la mayor* y la que tiene menos edad es *la menor* o *la más pequeña*:
Mafalda es la hija mayor.
Guille es el más pequeño de la familia.
- Generalmente se usa *estar* con el estado civil (*soltero, casado, divorciado...*):
Mis padres están divorciados.

enl@ce
Posesivos y
demostrativos

Famosos en clase

- 6 Piensa en una familia famosa. Sus miembros pueden ser del mundo de la televisión, el cine, la política o incluso personajes de cómic. Describe cómo son y a qué se dedican. Tus compañeros tienen que adivinarlos.

6 Escucha y completa los datos de estos participantes del congreso.

	A	B	C
Apellido/s:			
Nombre:			
Nacionalidad:			
Profesión:			
Participa como:			
oyente			
ponente			
invitado			

GUARDAR

■ En español se usa el verbo *llamarse* para preguntar por el nombre de una persona y responder.
 -¿Cómo te llamas?
 -Me llamo Alicia.

7 Elige a tres de las siguientes personas, dales una nacionalidad y una profesión. Después preséntaselas a tu compañero.

Ejemplo: *Te presento a Tang Tao.
 Es chino y es auxiliar de vuelo.*

Tang Tao
 Merry Valois
 Peter Krauß
 Roy Marín
 Brian Taylor
 Mildre Bastias
 Eugenia Oliveira

noruego/a
 alemán/ana
 francés/esa
 boliviano/a
 peruano/a
 norteamericano/a
 chino/a

peluquero/a
 informático/a
 ingeniero/a
 jugador/a de fútbol

cantante
 cocinero/a
 profesor/a
 auxiliar de vuelo

enl@ce
 Profesiones y nacionalidades

Dar y preguntar información personal

Nombre	Procedencia
-¿Cómo te llamas?	-¿De dónde eres?
-Javier. Me llamo Javier.	-Soy mexicano, de Guadalajara.
Buenas tardes. Soy Nuria Ramírez. ¿Está el Sr. Martín?	-¿De dónde es usted?
	-Soy de Paraguay.

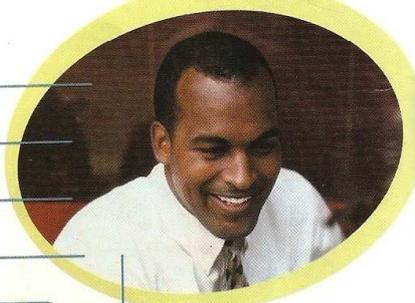
Profesión	Edad
-¿A qué te dedicas?	-¿Cuántos años tienes?
-Soy teleoperador.	-Veintiocho./Tengo veintiocho años.
-¿Qué haces?	
-Trabajo en hostelería.	
-¿En qué trabajas?	
-Soy contable.	

HERRAMIENTAS

8 Pregúntale a tu compañero su nombre, de dónde es y cuál es su profesión u ocupación.



Hola, ¿qué tal?
 ¿Cómo te llamas?
 ¿De dónde eres?
 ¿De qué ciudad?
 ¿A qué te dedicas?



¡Hola!
 Me llamo Roberto.
 Soy brasileño.
 De Curitiba.
 Soy empleado de banca.

enl@ce
 Presente de indicativo