

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS**

GREICE DE NÓBREGA E SOUSA

**ENTRE LÍNGUAS DE NEGÓCIOS E DE CULTURA
SENTIDOS QUE PERMEIAM A RELAÇÃO DO BRASILEIRO
COM A LÍNGUA INGLESA E A ESPANHOLA**

São Paulo

2007

GREICE DE NÓBREGA E SOUSA

ENTRE LÍNGUAS DE NEGÓCIOS E DE CULTURA
SENTIDOS QUE PERMEIAM A RELAÇÃO DO BRASILEIRO
COM A LÍNGUA INGLESA E A ESPANHOLA

Dissertação apresentada à Área de Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-americana da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciência Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Língua Espanhola.

Área de Concentração: Língua Espanhola.

Orientadora: Profa. Dra. María Teresa Celada.

São Paulo

2007

A Cláudio e Marlene, meus avós, que pelo amor e apoio incondicional, me fizeram chegar aqui.

A Jaime, meu pai, que me deu todos os exemplos de paciência e sabedoria para enfrentar os momentos difíceis.

A Miguel, meu amor, por todos os momentos que, juntos, construímos saberes.

AGRADECIMENTOS

A Maite Celada que, ao orientar-me nos caminhos da pesquisa, da escrita, das descobertas, me mostrou porque tudo isso é tão inspirador. Agradeço pela amizade fortalecida e por tudo mais que não “cabe” aqui.

A Neide T. Maia González por ser um exemplo de pesquisadora, de professora, de ser humano. Por inscrever-se em meu texto, como leitora e examinadora, de forma muito especial.

A Onice Payer, por sua sensibilidade e sabedoria que fez acontecer um gostoso diálogo sobre meu tema. A partir dele muitos sentidos foram surgindo e marcando minha pesquisa.

A Marisa Grigoletto, que cedeu não somente o espaço de suas aulas, mas também todo um aprofundar nos sentidos do ensino-aprendizagem do inglês no Brasil.

Aos aprendizes que participaram da pesquisa, por serem esses sujeitos que escapam, se movem e se mostram.

A meus queridos alunos, por me instigarem a pesquisar os processos que permeiam o aprender e o ensinar. Porque me fazem notar a cada momento o quanto posso ser aprendiz como professora.

A Marta Estela, pela valiosa e carinhosa leitura do texto. Por me escutar e por suas intervenções mundo afora.

A Miguel, por muitos motivos. Vão aqui alguns deles: pelo amor e carinho, pela convivência solidificada, pelas conversas inteligentes, pelo escapar nos momentos de angústia, enfim, por viver o mestrado comigo.

A Marlene, por cuidar de mim, sempre; a Carmem e Alcides pelo carinho e incentivo.

A minha família e meus amigos, que acompanharam este trabalho me incentivando.

RESUMO

Neste trabalho analisamos, a partir do lugar teórico da Análise do Discurso de linha francesa, a relação do aprendiz brasileiro com duas línguas estrangeiras: a Língua Inglesa (LI) e a Língua Espanhola (LE). Para tanto, exploramos as imagens detectadas nos comentários dos aprendizes sobre essas línguas estrangeiras, que recuperamos por meio de questionários aplicados a vários grupos. A imagem que marca a relação aprendiz/LI é a de que ela é uma língua de negócios; no caso da LE, aparece, primeiro, a imagem de 2ª língua de negócios, e depois, ganhando força ao longo do processo de aprendizagem, a imagem de língua de cultura. Interpretamos essas imagens na sua relação com certas interpelações a que está exposto o sujeito contemporâneo e o funcionamento de certos pré-construídos pelos quais é capturado, no que se refere ao domínio de língua(s). Também, estudamos a constituição da LI e seu processo de expansão como língua internacional, e como ela funciona na escola brasileira, onde desde 1961 até o momento foi praticamente a língua estrangeira dessa instituição.

O processo de aprendizado de LE, que interpretamos como de identificação/subjetivação mostra, ao menos no plano do imaginário do sujeito um deslocamento na relação aprendiz/LE que não acontece na que ele estabelece com a LI. Desta forma, acreditamos estar detectando diferenças nas relações entre os aprendizes e as duas línguas estrangeiras, no processo de aprendizagem, que dizem respeito a esse aprendiz como um sujeito entre (as) línguas num momento importante na história da LE como língua estrangeira no Brasil.

Palavras-chave: imagens de língua, língua espanhola, língua inglesa, ensino/aprendizagem de língua estrangeira, análise do discurso.

ABSTRACT

Based on the theoretical framework of the French perspective to Discourse Analysis, we analyzed, in this research, the relation of the Brazilian learner with two foreign languages: the English Language (EL) and the Spanish Language (SL). In order to do this, we investigated the images detected on the learners' comments about those foreign languages, which were the result of questionnaire applied to many groups. The image that marks the relation EL/learner is that EL is a business language; in the case of the SL, the image of the 2nd business language comes first, and the image of language of culture comes after, becoming stronger through the learning process. In what language proficiency is concerned, we interpreted these images in its relation with some appealing situations ("interpellations") which the contemporary subject is exposed to and in relation to the functioning of some preconstructed meanings he is captured by. We also studied the constitution of the SL and its expansion process as international language, and how it functions in the Brazilian school, where it has been the foreign language of this Institution since 1961.

The learning process of the SL, which we interpreted as the identification/subjectation shows, at least in the subject's imaginary, a deslocation in the relation SL/learning which does not happen in the one he establishes with the EL. Therefore, we believe to be detecting differences in the relations between the learners and the two foreign languages, in the learning process, which is concerned with this learner as a subject between (the) languages in an important moment in the history of the SL as foreign language in Brazil.

Key words: languages images, spanish language, english language, teaching/learning of foreign language, discourse analysis.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. Histórico	8
2. As especiais condições de produção desta pesquisa	13
3. Apresentação	16
CAPÍTULO 1	
“Capturando” algumas imagens	19
1. As glosas, as imagens	19
1.1 R, S, I	21
1.2 As formações imaginárias	22
1.3 A imagem: metonímia e metáfora	23
2. Uma forma de glosar	26
2.1 Nossos sujeitos-aprendizes	29
2.2 Enunciados	32
2.3 Grupos de controle	41
PARTE I	
Língua Inglesa. A língua obrigatória	46
CAPÍTULO 2	
LI e o Mercado: uma interpelação que prevalece	47
1. O sujeito do mercado e as línguas	47
1.1 Muitas línguas. Uma captura imaginária	49
2. A “língua obrigatória”	52
2.1 Que inglês é esse?	54
2.2 A cultura do inglês	57
3. Língua obrigatória: um efeito do pré-construído	62

CAPÍTULO 3

Relação Fundante. A construção de uma contradição	66
1. LI, obrigatória em quantos sentidos?	67
2. Na escola	67
2.1 “Identidade Lingüística Escolar”	68
2.2 A LI no funcionamento da escola	73
3. Discursividades constitutivas de relações contraditórias	79
4. Alguns sentidos da aprendizagem da LI	86
5. Uma relação tra(n)çada: Aprendiz/LI	90

PARTE II

Um aprendiz entre as línguas	93
------------------------------------	----

CAPÍTULO 4

LE: uma língua de negócios	94
1. A segunda língua de negócios	94
2. Consolidação e descristalização de determinados pré-construídos	100
3. LE: língua parecida, fácil <i>versus</i> língua veicular	106

CAPÍTULO 5

Aprendiz e LE: deslocamentos de sentidos	109
1. Uma interpelação que conduz	110
2. LE: língua de cultura	111
3. Discursividades que ecoam nas glosas	116
4. Um sentido para a “cultura”	120
5. Os movimentos do sujeito entre as línguas	121

À GUISA DE CONCLUSÃO	128
----------------------------	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	132
----------------------------------	-----

ANEXOS	137
--------------	-----

INTRODUÇÃO

Esta introdução está estruturada em três partes. A primeira consiste em um breve histórico do percurso que fizemos até determinar o foco desta pesquisa. Nele discorreremos brevemente sobre alguns momentos que marcaram a motivação desse trabalho e outros que estabeleceram redirecionamentos do mesmo. A segunda parte se refere às específicas (ou especiais) condições de produção que permeiam essa pesquisa. Elas concentram diretamente algumas das temáticas que abordamos no que se refere ao peso da legislação na construção da relação entre aprendiz e língua estrangeira. Por fim, o terceiro item dessa introdução pretende cumprir com a função de apresentar ao leitor os vários capítulos do trabalho, antecipando, assim, a estrutura da pesquisa que se desenrolou de acordo com o que discorreremos em nosso histórico.

1. Histórico

Este trabalho surge a partir de questões que nos colocamos como professores de língua espanhola (LE) no Brasil. Assim, é necessário dizer que estamos trabalhando, especificamente, com o contexto da cidade de São Paulo onde, na maioria dos casos, a primeira língua estrangeira a ser estudada formalmente em contexto escolar língua inglesa (LI). Já na 5ª série do ensino fundamental o aprendiz tem, em média, duas aulas de LI por semana. Esse idioma é uma disciplina escolar, se insere nas mesmas condições das outras disciplinas no que se refere à rotina escolar – algo que pretendemos analisar a fundo. Nossa pesquisa se desenvolve buscando indagar sobre certas questões relativas ao aprendiz de LE como um sujeito “entre (as) línguas” que “dividem”, “redividem”, “por uma disputa incessante” o(s) espaço(s) de enunciação que esse sujeito-aprendiz habita (cf. GUIMARÃES, 2002: 18).

Como professores universitários de LE em um curso de Secretariado Executivo Bilíngüe, onde os alunos estudavam a LI durante 6 semestres do curso e a LE durante 4 semestres, convivíamos com as constantes comparações que os

alunos faziam entre as duas línguas. As comparações eram de natureza variada e giravam ao redor dos seguintes eixos “facilidade” / “dificuldade”, “diversão” / “obrigação”, “músicas” / “repetição da gravação”, “decorar diálogos” / “construir diálogos”, “conhecer a história dos povos da língua estrangeira” / “a não aparição de nenhum comentário sobre essa possibilidade”, dentre as principais. Os termos das comparações que citamos nem sempre se referiam à mesma língua, ou seja, nem sempre eram sobre uma determinada língua em relação à outra. No entanto, alguns eram muito recorrentes e coincidiam, claramente, na qualificação de uma língua em relação à outra. Também convivíamos com comparações sobre “a LI no contexto da escola” e “a LI no contexto da faculdade”. E, de fato, mesmo não sendo professores de LI para esses alunos, estes faziam comentários espontâneos sobre essa língua e sobre sua aprendizagem, em nossas aulas de LE.

Isso nos fez pensar nos processos pelos quais os aprendizes passaram, ou estavam passando, para formular tais comparações. Não sabíamos se as qualificações dadas às línguas nas comparações dos aprendizes eram anteriores ou posteriores ao contato de aprendizagem com a LE: uma nova língua estrangeira, ao menos para aqueles grupos, no contato da aprendizagem formal.

Na convivência com este aprendiz “entre (as) línguas” nos deparamos com a importância de estar cientes de que o brasileiro que inicia a aprendizagem da LE na faculdade tem uma história anterior de aprendizagem de uma língua estrangeira. Nosso aluno é um sujeito que, durante quatro anos de ensino fundamental e três anos de ensino médio foi aprendiz da LI, dessa forma, se constitui como aprendiz dessa língua na escola. Ele já passou por “provas” na língua estrangeira, já experimentou os sons dessa outra língua, já se projetou ou foi projetado como falante dela, já fracassou e já “teve êxito” em vários momentos de sua aprendizagem.

Até que ponto estas questões são consideradas por nós ao apresentar a LE a esse aprendiz? É preciso pensar no percurso que o constituiu pela primeira vez como um aprendiz de língua estrangeira? De que forma a aprendizagem da LI funda uma primeira relação com uma língua estrangeira? Esta relação pode incidir sobre a

aprendizagem de outras línguas estrangeiras e, mais especificamente, sobre a da LE? Pode, inclusive, incidir sobre a construção da relação do aprendiz com a LE?

Neste trabalho nos propomos a avançar na compreensão do processo de aquisição da LE partindo de reflexões que nos farão vislumbrar um aprendiz de língua estrangeira que, a partir da aprendizagem da LI, na escola, será entendido como um sujeito “entre (ess)as línguas”.

Para tanto, partimos da idéia de que a relação entre aprendiz e LI na escola se configura como uma **relação fundante** – relação que submeteremos às devidas inflexões no curso deste trabalho. Ou seja, parece-nos que o processo de aprendizado da LI na escola é, em muitos casos, o primeiro contato com uma língua estrangeira e esse processo, a forma como ele se dá, fundaria, marcaria, viria a determinar a relação desse sujeito com uma/as/outras línguas estrangeiras. E a LI é objeto de aprendizagem onde o sujeito brasileiro é institucionalmente um aprendiz: **na escola**. Esse lugar de aprendiz, como veremos, está fortemente vinculado a uma posição-sujeito que essa instituição, por seu funcionamento, configura como uma posição a ser ocupada por tal sujeito: a posição-aluno. Será fundamental em nosso trabalho entender como a LI se torna um **saber escolar**, no sentido trabalhado por Orlandi (1998). Para a pesquisadora, o sujeito brasileiro se torna um sujeito escolarizado na medida em que ele se submete aos traços marcantes do que ela denomina **identidade lingüística escolar** e, de nossa perspectiva, a constituição da relação fundante que designamos para o caso da LI estaria atravessada por essa relação sujeito/escola/saber que aqui deixamos sinalizada.

Nossa primeira hipótese de trabalho se baseou na busca de indícios que pudessem demonstrar se essa relação fundante poderia marcar a relação do aprendiz com qualquer língua estrangeira – o que confrontaríamos na relação com a LE, mais especificamente. Portanto, decidimos aprofundar-nos nessa análise. Como veremos ao longo de nosso texto, a relação fundante revelou ser constituída por uma forte contradição, a que se dá entre a convocação de importância da LI no

mundo atual (um “mundo globalizado”¹) e a prática de aprendizagem da LI na escola. Esse é um traço que, como antecipamos, marcaria o sujeito em sua primeira experiência com essa língua estrangeira. Constatamos que nessa relação fundante opera uma interpelação primeira (anterior ao contato de aprendizagem na escola) sob efeito de um pré-construído segundo o qual a língua mais importante entre as estrangeiras é aquela que serve como instrumento de comunicação num mundo globalizado. Nesse caso, a LI se apresenta como a língua estrangeira “de comunicação” e de “maior importância”.

A análise da constituição da relação entre aprendiz e LE e a descoberta de que essa relação – pelo menos num primeiro momento – estava ancorada na designação desse idioma como o 2º mais importante no mundo dos negócios, mostrou-nos uma certa “coincidência” com o que o aprendiz designa sobre a LI. No entanto, não havia um vínculo direto com a relação com a LI, mas sim com a convocação à qual o sujeito responde nesse mundo globalizado: a interpelação do Mercado que o convoca como “sujeito do sucesso” (cf. PAYER, 2005b). Nessa interpelação a LE aparece como uma língua ligada à implantação e implementação do Tratado do Mercosul, à expansão do poderio econômico da Espanha com a entrada de suas empresas no Brasil e na América Latina², fatos estes cruciais na década de 90 (cf. CELADA, 2002). Esse novo cenário político-econômico reconfigura um lugar de “status” para a LE, por isso a convocação do “sujeito do sucesso” é pertinente nessa relação. Também se trabalha, nessa interpelação, com o argumento da quantidade de falantes da LE (ibid.). Assim, fortalecendo seu traço de “2ª língua de importância no mundo globalizado”, esta vai se configurando, também, como uma “língua de comunicação”.

Perceber essa força da interpelação também na relação entre aprendiz e LE nos permitiu um deslocamento como pesquisadores e, assim, começamos a

¹ O processo de globalização, de nossa perspectiva, será tratado segundo o que Guattari designa como “Capitalismo Mundial Integrado” (1987). Quando adotarmos esse termo, “globalização”, estaremos procurando que fiquem nele as marcas da fala de certas formações discursivas, nas quais esse termo aparece “idealizado”, apagando a materialidade histórica que arrasta e que tem a ver com processos de inclusão / exclusão. Nessas formações discursivas, aparece vinculado a “comunicação”, “integração”, “desenvolvimento”, “promessas de oportunidades e sucesso”. Retomaremos esta questão no capítulo 2, deste trabalho, onde ela entrará em relações de sentido mais afinadas com nossa pesquisa.

² São os casos das empresas: Telefônica, Santander, Repsol, entre outras.

reestruturar nossa hipótese. O fato de que a interpelação do Mercado marca a relação com a LE de uma forma muito semelhante com a que marca a relação com a LI se deve, muito mais, à força dessa interpelação do que a um reflexo da relação fundante. Mais uma vez vislumbramos o sujeito entre as línguas, contudo, na relação com a LE, esse sujeito parece transitar de outra forma no espaço de enunciação que habita. Ao longo do processo de aprendizagem da LE, o aprendiz começa a ser afetado por outros sentidos dessa língua; assim, os sentidos que a vinculam à interpelação do Mercado perdem força ou ficam afetados na relação aprendiz/LE pela imagem desta como **língua de cultura**. Esse outro sentido foi detectado nos questionários que decidimos aplicar com o objetivo de estimular a produção de comentários sobre as línguas, das comparações entre elas – tão freqüentes nos processos de ensino / aprendizado de língua estrangeira. A partir dos comentários sobre a LE como língua de cultura concentramos nosso foco em detectar deslocamentos desse sujeito quanto às relações sujeito / línguas estrangeiras e seus percursos de configuração / reconfiguração. Acreditamos que esses movimentos podem revelar as especificidades da relação entre aprendiz e LE e demonstrar de que forma essa relação é diferente daquela construída com a LI.

Por fim, falta-nos dizer que essa pesquisa trabalha com as questões relativas às línguas estrangeiras – mais especificamente no que concerne à língua inglesa e a língua espanhola – na perspectiva dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso (AD), na linha fundada por Michel Pêcheux na França, no final dos anos 60, e retomada por Eni Orlandi no Brasil. Assim sendo, nosso trabalho se filia a essa teoria que concebe o funcionamento da linguagem enquanto processo de significação constituído pelos / nos sujeitos inseridos em determinadas condições histórico-sociais, procurando compreender os efeitos de sentido (re)produzidos por formações discursivas ancoradas no interdiscurso – espaço da(s) memória(s) discursiva(s).

2. As especiais condições de produção desta pesquisa

É necessário dizer que, em 2005, foi sancionada a lei sobre a oferta obrigatória da LE nos cursos de ensino médio do Brasil. Esse fato deu a nossa pesquisa mais uma dimensão importante de reflexão. Neste ponto, precisaremos voltar-nos sobre a lei que regulariza as diretrizes do ensino de línguas estrangeiras na educação brasileira.

Começamos por retomar algo que colocamos em nosso histórico: a LI é a primeira língua com a qual o sujeito brasileiro, de forma geral, tem uma relação de aprendizagem formal. É importante ressaltar que, segundo a regulamentação do ensino de línguas estrangeiras na escola, não há determinação da língua a ser ensinada nessa instituição. Ou seja, é importante notar a **não designação da LI** (nem de outra língua) na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Vejamos os fragmentos dessa lei que envolvem a questão das línguas estrangeiras:

§ 5o. 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 (grifos nossos).

O Estado, através da LDB de 96, inclui “pelo menos uma” língua estrangeira no currículo escolar a partir da quinta série do ensino fundamental. A lei estabelece que a escolha dessa língua deve ficar “a cargo da comunidade escolar”. Sendo uma disciplina da “parte diversificada do currículo” – segundo o artigo que citaremos a seguir – há um direcionamento com relação a essa escolha:

Artigo 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a 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.

Tal escolha deve atender às exigências regionais e locais referentes à sociedade, à cultura, à economia e aos alunos de cada escola. A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 já trazia a concepção de não haver uma predeterminação das línguas estrangeiras a serem estudadas na escola. Elas figuravam, no currículo escolar, como disciplinas complementares e optativas. Na reformulação da LDB de 1971, no que concerne às línguas estrangeiras, estabeleceu-se sua obrigatoriedade a partir

do segundo grau, conservando o fato de que não haveria uma predeterminação de qual delas ensinar (cf. CELADA, 2002: 84-85).

No entanto, de fato, é a LI que vem ocupando o lugar designado à língua estrangeira moderna previsto por lei, pois, na prática, ela é a língua que monopolizou este lugar no currículo da escola. Até 2005 essa era a situação das línguas estrangeiras na escola, segundo a legislação e sua interpretação. No lugar de uma escolha que a comunidade escolar poderia fazer – e não faz – a LI se instaura, monopoliza a força institucional da aprendizagem que há na escola. Ainda que a partir de “uma interpretação” da LDB, a institucionalização da obrigatoriedade do ensino da LI na escola está dada, a comunidade escolar não questiona este monopólio. Nem professores, nem alunos.

Nesse contexto, a relação aprendiz/língua estrangeira fica marcada pela relação aprendiz/LI que é construída na escola a partir desse monopólio que acabamos de designar. Pensamos, e isto será algo que será desenvolvido na nossa reflexão, que há em jogo uma articulação de forças que se sobrepõe ao poder do Estado, pois a aplicação de sua lei na escola fica vinculada a uma única interpretação, qual seja: a língua estrangeira é o inglês.

Recentemente, como dissemos, foi sancionada uma lei especificamente sobre a LE. Transcrevemos aqui a lei 11.161/05:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Nossa primeira interpretação dessa lei, em vista do que ocorre na prática com as línguas estrangeiras na escola, é a de que ela vem garantir um lugar para a LE. A sanção dessa lei apresenta-se como um gesto político permeado por uma exigência externa e uma demanda interna. A oferta obrigatória dessa língua faz com que se produza a idéia de que há uma possível necessidade de que o brasileiro aprenda esse idioma, e o Estado “garantiria” esta oferta.

No momento temos designada apenas uma língua estrangeira de “oferta” obrigatória na escola de ensino médio: a LE. No entanto, a LI continua aparecendo como fruto de uma “escolha” da comunidade escolar – e até se apresenta como uma escolha, por efeito de pré-construídos que circulam em discursividades ligadas ao Mercado segundo os quais ela é a língua mais importante no mundo globalizado. A LI continua sendo “obrigatória” na escola e para o aluno, mas ela não é mencionada ou “designada” na LDB.

Apresentamos o aspecto legal das línguas estrangeiras na escola brasileira com o objetivo de deixar configurado mais claramente o cenário de nossa pesquisa. Esse aspecto constitui nosso objeto, atravessa nossa reflexão e, inclusive, a lei da obrigatoriedade de oferta de espanhol foi promulgada enquanto desenvolvíamos nossa pesquisa. É preciso esclarecer, caro leitor, que nem ela nem a LDB serão objeto de análise deste trabalho; porém, os sentidos instaurados por essa legislação atravessam nosso cenário e dão sentido para as cenas que focalizaremos ao longo deste texto. Acreditamos que esta pesquisa seja também uma forma de ajustar a projeção de nosso trabalho como professores, autores de livros didáticos,

participantes de associações relacionadas ao ensino e à pesquisa da LE, diante dos novos rumos que se apresentam para a LE no Brasil.

Passemos, por fim, a descrever a composição de nosso trabalho.

3. Apresentação

Descreveremos neste item o percurso que faremos para poder chegar ao objetivo proposto: entender nosso aprendiz como um sujeito “entre (as) línguas” na relação que se constrói entre esse aprendiz e a LI e, posteriormente, com a LE.

No **capítulo 1** – que servirá de introdução para as duas partes deste trabalho, com dois capítulos cada uma – iremos descrever como definimos o corpus da pesquisa. Também discorreremos sobre os aprendizes participantes e as instituições às quais eles pertencem. Isso nos dará uma noção das condições de produção mais restritas de nossa pesquisa. Faremos algumas considerações teóricas necessárias para a compreensão da forma como confrontaremos essas duas línguas, ou melhor, como confrontaremos as relações que se estabelecem entre o sujeito aprendiz e essas duas línguas. Adiantamos, aqui, que trabalharemos com duas imagens que nos parecem marcar essas relações: a primeira é a imagem de **língua de negócios**. Ela se dá tanto na relação do aprendiz com a LI quanto com a LE; no entanto, a LI é designada como a **1ª língua de negócios** e a LE como a **2ª**. Para trabalhar o confronto das relações que propomos, analisaremos o surgimento de outra imagem: a de **língua de cultura** que se refere, no caso que analisamos, exclusivamente, à **relação entre aprendiz e LE**.

A **primeira parte** do trabalho – capítulos 2 e 3 – se ocupará da **relação entre aprendiz e LI**. O **capítulo 2** será dedicado à compreensão da imagem da LI como língua de negócios. Neste capítulo pretendemos nos centrar nos traços que constituem a LI como uma “língua internacional” – imagem que forma parte do conjunto de imagens que compõem aquela que designada como língua de negócios – ligada à globalização e às imagens eufóricas que se depreendem desse termo do mundo contemporâneo (comunicação, integração, desenvolvimento, entre outras).

Nesse sentido veremos como a interpelação do Mercado condiciona essa imagem fazendo surgir uma relação com a LI que se pauta na imagem de “língua obrigatória”. Aprender inglês é imperativo no mundo globalizado. Atender a essa convocação do Mercado é pré-requisito para ter acesso ao mercado de trabalho, ao sucesso que está proposto nesse espaço de circulação dos sujeitos que podem alcançá-lo. Entenderemos as especificidades dessa LI que se torna uma “língua franca” e concentra aquilo que é “universal”, “comum a todos” – outras séries de imagens que, através de processos metonímicos, compõem a imagem com a qual estamos trabalhando.

Ainda na primeira parte do trabalho passaremos ao **capítulo 3** para analisar outros efeitos de sentido da obrigatoriedade da LI. A partir da interpelação do Mercado entenderemos a forma como esse idioma entra na escola brasileira e monopoliza o lugar destinado a uma “língua estrangeira moderna”. Para que entendamos os vários sentidos da obrigatoriedade com a qual o aprendiz se depara, analisaremos o funcionamento da LI na escola. Decidimos aprofundar-nos nesse funcionamento porque acreditamos que ele se configura, de forma mais geral, na primeira relação do aprendiz com uma língua estrangeira aprendida formalmente. Ou seja, acreditamos que, ao analisar a forma como se constitui a relação sujeito / saber na escola, e a forma como a LI se insere nesse funcionamento, estaremos encontrando uma relação fundante pautada na obrigatoriedade que, na escola, se dá também como uma disciplina escolar. Assim, veremos como essa língua estrangeira apresenta-se “sufocada” por esse funcionamento específico.

Trabalhadas as questões sobre a LI, passaremos à **segunda parte** – capítulos 4 e 5 – que estará dedicada à **relação entre aprendiz e LE** e à como esta nova relação **reconfigura os sentidos da relação com a LI**.

No **capítulo 4** analisaremos como o pré-construído da imagem de língua de negócios atinge a relação entre aprendiz e LE. Veremos que a interpelação do Mercado faz com que essa relação surja a partir dos anos 90 – momento histórico que marca uma nova relação com essa língua através de um fato político-econômico: o Mercosul. Veremos que, ao designar a LE como uma língua de

negócios – imagem que já operava na relação com a LI, o aprendiz brasileiro se depara com um confronto na memória dessa língua. Até então, sua relação com ela se baseava em imagens de “**língua parecida, portanto, fácil**”. Na convocação que esse aprendiz atende para que surja a imagem de língua de negócios parece haver a necessidade de retrabalhar essa memória, de descristalizar um pré-construído que produz uma contradição entre o “antes” e o “agora”. Como veremos, esse pré-construído fica submetido ao equívoco.

Para finalizar a segunda parte, veremos mais claramente, no **capítulo 5**, como a relação que começa a ser construída com a LE reconfigura a relação do aprendiz com a LI. A partir da imagem da LE como **língua de cultura**, que surge nesse processo e se fortalece ao longo do contato de aprendizagem, veremos que os novos sentidos que vão surgindo provocam deslocamentos dos sujeitos. Assim, entenderemos de que forma esses aprendizes se configuram em “sujeitos entre as línguas”, sujeitos que se movem, se deslocam, fazendo emergir outros sentidos.

Por fim, serão retomadas as relações entre aprendiz e LI e aprendiz e LE – de acordo com as duas imagens trabalhadas – de forma a possibilitar a visualização dos deslocamentos que fazem com que esse aprendiz se re-signifique.

CAPÍTULO 1

“Capturando” algumas imagens

Este capítulo – no qual, como já adiantamos, explicaremos de que forma iremos confrontar as relações entre aprendiz, LI e LE – consiste, de fato, em uma apresentação de nosso objeto de pesquisa. Primeiramente, no item 1., desenvolveremos uma série de questões teóricas que nos permitam definir o conceito de “imagem” com o qual trabalharemos nesta dissertação e que serviu para estruturar nosso corpus. Logo, no item 2., descreveremos os questionários que produzimos com o intuito de montar tal corpus, comentando aspectos essenciais de tal produção. Apresentaremos, também, cada grupo de aprendizes participantes de nossa pesquisa para delinear as condições de produção específicas nas quais ela se insere. Por fim, agruparemos as respostas dos aprendizes para detectar em seus enunciados a composição das imagens com as quais nos propomos a trabalhar.

1. As glosas, as imagens

Ao produzir os questionários que apresentaremos no próximo item, nosso objetivo era que neste instrumento se materializassem, mediante as respostas obtidas, os “comentários” que surgem, de forma geral, nas aulas de língua estrangeira **sobre** esta língua, abrindo a possibilidade de que os analisássemos e detectássemos regularidades. Em nosso caso, tratava-se dos “comentários” que estimularam nosso tema de pesquisa: as comparações entre a LI e a LE que os alunos de Secretariado faziam em nossas aulas – aquelas que comentamos na apresentação desse trabalho. Esses “comentários” sobre uma língua, sobre as línguas, sobre seus processos de aprendizado passarão a ser tratados, nesta reflexão, como **glosas**.

Estamos explorando certos sentidos do termo “glosa” que podemos definir com base na paráfrase que o dicionário faz desse termo:

- “anotação **entre as linhas** ou **na margem** de um texto para explicar o sentido de uma palavra ou esclarecer uma passagem obscura”;
- “nota explicativa, comentário”³.

Os comentários que – em nosso trabalho, designamos como glosas – mostram sujeitos que enunciam nas “margens” do processo de aprendizagem tecendo comentários sobre a língua “objeto” de aprendizagem ou sobre as línguas que ele coloca em relação com esse objeto. Se, com relação a um sujeito, a língua materna já produz um efeito de exterioridade, pelo qual ela se apresenta como “exterior” a ele (cf. CELADA, 2002), pensamos que isso acontece privilegiadamente no caso de uma língua estrangeira, isto é, que tal efeito fica exacerbado. É sob esse efeito que o aprendiz “fala sobre ela”, “a comentam” ou “comenta sobre ela”, enfim, a **glosam**, ocupando um lugar extraposto, aberto por essa relação de exterioridade. Entendemos que o “lugar de aprendiz” favorece a enunciação sobre as línguas visto que esse lugar é o de um sujeito em contato com a materialidade de uma língua, com o discurso pedagógico, com o discurso metalingüístico sobre ela e com os comentários que a própria situação de ensino propicia em seus vários atores. Em tal processo de aprendizado, há um assujeitamento a outra forma de dizer “eu” e, portanto, um sujeito que passa por um processo de identificação, de subjetivação⁴ ao mesmo tempo em que sua relação com essa língua estrangeira também vai se reconfigurando.

Ao analisar regularidades nas glosas dos aprendizes, nos centraremos em detectar o que chamaremos de **imagens sobre a LI e a LE**. Decidimos trabalhar com aquelas que consideramos mais fortes e que parecem relacionar-se entre si.

Para que possamos avançar no que se refere ao conceito de **imagem**, trabalharemos primeiro com o conceito de **imaginário**, que nos parece fundamental nesta reflexão e, para tanto, faremos uma breve exposição teórica de como esse conceito – o de imaginário – funciona na teoria da Psicanálise a partir das reflexões

³ Definições do *Dicionário eletrônico Houaiss de língua portuguesa*. Nas citações os grifos são nossos.

⁴ Para essa definição estamos tomando as reflexões de Coracini (2003), Serrani-Infante (1997a) e (1997b) e de Zoppi-Fontana e Celada (2007).

de Milner, um estudioso que trabalha a psicanálise em uma reflexão mais ligada ao campo dos estudos da linguagem.

1.1 R, S, I

Começaremos com as reflexões que o pesquisador, Milner, desenvolve em *Los Nombres Indistintos* (1983) – que aqui citamos pela tradução realizada por Irene Agoff ao espanhol (1999)⁵ – para poder trabalhar o conceito de imaginário a partir do que se entende por “três suposições”: (R) real, (S) simbólico e (I) imaginário – conceitos da psicanálise formulados por Lacan. Embora nosso objeto esteja focado na última suposição (I), esta não pode ser separada das outras duas como seu funcionamento é totalmente interdependente (cf. id.: 10). Para formular com força uma representação deste funcionamento, Milner trabalha uma analogia com três anéis formando um elo entre si: nesse elo o rompimento de um dos anéis implicaria a separação dos três (cf. id.: 13). Este funcionamento é revelado ao conceber que nada poderia ser imaginado, ou seja, ser representado, senão a partir de (I), que nada poderia existir senão a partir de (R), e que nada poderia ser escrito senão a partir de (S) (cf. id.: 10). Desta forma, o real é visto como um gesto de corte porque supõe o que não é imaginado, o que não é representado, e existe de forma arbitrária (cf. id.: 9). O simbólico é o além da língua (a *lalangue*) (cf. *ibid.*) – isto é, o que pode ser dito e que não tem necessariamente implicação com o que é dito, enquanto forma do dizer possível⁶ (cf. *ibid.*). E, por fim, o imaginário seria o que “forma laços” (*ibid.*), o que produz relações de semelhança e diferença (cf. id.: 9-12). Nesse processo constitui-se nossa interpretação do que seja a realidade⁷ (diferente do real). Nesse sentido, Milner sintetiza a diferença entre as três suposições dizendo que, enquanto o simbólico distingue e o imaginário **enlaça**, o real é tudo aquilo que é indistinto e disperso (cf. id.: 11).

⁵ Nas alusões que faremos ao texto, estamos traduzindo do espanhol para o português.

⁶ Pensamos, por exemplo, na produção do equívoco, na relação dito com não-dito.

⁷ Ao discorrer sobre a representação Milner acrescenta que: “(...) los todos cuya existencia se supone podrán ser enlazados entonces unos con los otros en una **trama de semejante y disemejante**, que se puede constituir también como todo de lo representable: lo que se nombra **realidad** (grifos nossos) (id.: 10).

Entendemos, portanto, que o imaginário suporta as relações que o sujeito tece a partir do real, e da interpretação que lhe fornece, como sustento, o funcionamento de um simbólico. Para isso, há, nesta instância, constantes **relações de semelhança e não-semelhança** (id.: 12) produzindo enlace, isto é, distinguindo ou separando e relacionando.

Pensar nestes termos a relação sujeito/língua estrangeira dentro do processo de aprendizagem que definimos – com base, como já observamos, em reflexões de Coracini (2003), Serrani-Infante (1997a), (1997b) e de Zoppi-Fontana e Celada (2007) – como **processo de identificação / subjetivação** nos ajuda a levantar a hipótese de que esse processo implica movimentos: identificações ou capturas, e não-identificação ou resistências.

As considerações sobre formações imaginárias da Análise do Discurso nos permitirão afinar nossa postura, e fortalecer a hipótese que nos dá impulso nesta pesquisa: trabalhar os movimentos que sejam possíveis detectar no registro do imaginário, a partir da análise das glosas, dos enunciados que nossos questionários mobilizarão, tentando explorar as operações de enlace que envolvem um sujeito entre (as) línguas, em um processo de ensino-aprendizado de línguas estrangeiras. Trabalharemos sobre as marcas que, nesses questionários, ficarão inscritas no registro do simbólico, como pistas do que acontece no registro do imaginário.

Vejamos, então, como operam as formações imaginárias na AD.

1.2 As formações imaginárias

Para Pêcheux (1990), e segundo Orlandi (2003: 30-42), há, nas condições de produção do discurso, **formações imaginárias** que fazem com que o discurso funcione mediante: “relação de sentidos”, “mecanismo de antecipação”, e “relação de forças”.

De acordo com Orlandi, a “relação de sentidos” refere-se a como um discurso se relaciona com outros e, portanto, a como os sentidos resultam dessa relação (cf. id.: 39). No funcionamento do “mecanismo de antecipação”, segundo a estudiosa,

postula-se que “todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que seu interlocutor ‘ouve’ suas palavras” (ibid.). Dessa maneira um locutor pode “prever”, antecipar, com alguma segurança, os efeitos de sentidos de suas palavras diante de diferentes interlocutores (cf. ibid.). A “relação de forças”, segundo Orlandi, se refere ao fato de que existe um vínculo entre a ‘fala’ e os lugares que os sujeitos ocupam no discurso: “se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar de aluno” (ibid.). Nesse sentido, para Pêcheux (1990) há representação de lugares nos discursos. A “relação de forças” – como conclui Orlandi – refere-se às relações de poder em nossa sociedade, fazendo valer o discurso daqueles que detêm o poder em uma dada situação, no caso do exemplo citado a fala do professor vale (significa) mais do que a do aluno (cf. id.: 40).

Assim, nos parece bastante relevante o que Orlandi estabelece ao afirmar que o mecanismo imaginário “produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica” (id.: 40). Isto é, no discurso, estão em jogo as imagens entre os interlocutores (o que A pensa de B, o que A pensa que B pensa de A; o que B pensa de A, o que B pensa que A pensa de B, ...) e as imagens dos interlocutores sobre o objeto do discurso (o que A pensa de O, o que B pensa de O, o que A pensa que B pensa de O, ...) e há, nessas representações, a sustentação de **efeitos de sentido**. Portanto, as imagens constituem e revelam as diferentes posições no discurso (ibid.). Um professor não é empiricamente um professor. É no discurso, e a partir de seu funcionamento, que se produzem as imagens desta posição: ‘posição-professor’, por exemplo. Orlandi (ibid.) se serve da designação “jogo imaginário” para se referir à presença das relações que sustentam os efeitos de sentido no discurso.

1.3 A imagem: metonímia e metáfora

Nos enunciados que analisaremos nesta pesquisa, é possível observar **processos metonímicos** que falam **sobre** (que glosam) a relação do sujeito com a(s) língua(s) estrangeira(s), como veremos ainda neste capítulo. Tais processos

adquirem uma determinada densidade em certos lugares do fio discursivo e, por efeito de uma identificação forte do sujeito da enunciação, se transformam em **metáforas** que funcionam como equivalências dessa língua e que vemos como fragmentos do discurso no qual um efeito de sentido opera, se instala, e faz sentido para o sujeito da enunciação. Chamaremos esses fragmentos de **imagens**, sendo que detectá-las e designá-las é efeito do gesto de análise.

Essas imagens serão trabalhadas como efeitos de sentido da relação que no registro do imaginário, se dá entre sujeito / língua; como efeitos do mecanismo de antecipação que no movimento R, S, I (cf. MILNER, 1999) é produzido, é configurado e reconfigurado⁸. Serão unidades analíticas que trabalharemos em sua capacidade de reenvio direto à relação língua / sujeito. Serão unidades analíticas dos processos discursivos que têm lugar em uma situação de ensino / aprendizagem de línguas estrangeiras de caráter formal que, neste capítulo ainda, apresentaremos em suas condições mais específicas. Trabalharemos sua densidade semântica na “relação de sentidos” que convoca, ao perguntar-nos, por exemplo: com que outros discursos essas imagens se vinculam para que façam sentido?; e com a “relação de forças” na medida em que levantamos o questionamento sobre a possibilidade de haver, na produção de uma imagem, uma convocação de uma forma-sujeito dominante referente às relações de poder nas quais os aprendizes se inscrevem (por exemplo, quando ele se projeta no mercado de trabalho).

O imaginário, de acordo com o que desenvolvemos a partir das considerações de Milner (1999), seria a instância de formulação e circulação das imagens⁹. A partir de uma citação de Orlandi, poderemos avançar no sentido de compreender melhor o funcionamento do imaginário:

“O que temos em termos de real do discurso, é a descontinuidade, a dispersão, a incompletude, a falta, o equívoco, a contradição, constitutiva tanto do sujeito como do sentido. De outro lado, a nível das representações, temos a unidade, a completude, a coerência, o claro e distinto, a não contradição, na instância do

⁸ Tal concepção está inspirada na obra *El discurso, el psiquismo y el registro imaginario - Ensayos semióticos*, de Sercovich (1977: 32), onde o autor trabalha as implicações epistemológicas que o conceito de imagem teve sobre o terreno da ciência.

⁹ As imagens estariam condicionadas pelo imaginário que, como ressalta Orlandi, “não brota do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em sociedades como a nossa, por relações de poder” (2003: 42).

imaginário. É por essa articulação necessária e sempre presente entre o real e o imaginário que o discurso funciona” (2003: 74).

Sendo o discurso regido pela força do imaginário da unidade, há, como vimos, “relação de forças” presentes que estabelecem, por sua vez, relações de dominância. Portanto, é na instância do imaginário, a partir das “representações”¹⁰, dos mecanismos imaginários, objetos imaginários (para citar alguns dos termos que apareceram nos textos dos autores citados), que o efeito de sentido aparece com uma direção ideológica, “uma ancoragem política” (ibid.) relativa a relações de poder, de inclusão / exclusão.

Trabalhar com as imagens predominantes e diferentes que os aprendizes têm sobre a LI e a LE supõe, portanto, trabalhar a historicidade que produz determinadas posições no discurso e faz com que de alguma forma o laço, as relações imaginárias dos aprendizes – a partir de processos metonímicos e de sua concentração em metáforas –, resulte em tais imagens. É necessário trabalhar na tentativa de busca da(s) ideologia(s) que aparece(m) nas imagens dos aprendizes convocando-os como sujeitos.

As imagens, tal como aqui serão trabalhadas, se referem a identificações imaginárias (na relação sujeito / língua) e ao movimento de tais identificações nas glosas de nossos aprendizes. Elas nos indicarão os movimentos de um sujeito e serão pistas de como acontece o processo de aquisição de certas línguas estrangeiras, das que aqui nos ocuparemos; no entanto, é preciso dizer que elas não funcionarão em nosso trabalho como garantias de “sucesso” – para retomar um termo recorrente em discursividades ligadas ao ensino de línguas – nem de “identificações simbólicas”, isto é: uma identificação imaginária de idealização não necessariamente implicará que o sujeito se submeta às formas de dizer na língua estrangeira (cf. CELADA, 2006). De acordo com a série de questões que dão fôlego à hipótese que serve de base a nossa pesquisa, as imagens são indícios de como

¹⁰ “Representações” é um termo que vai aparecer neste trabalho e, de fato, já apareceu, tanto nas formulações de Milner quanto de Orlandi. A teoria nos permitiria sua aplicação, no entanto, acreditamos que neste capítulo o conceito de “imagem” encontrou coerência. Fizemos um esforço para afinar uma formulação para esse conceito porque, ainda que ele seja um termo recorrente nos estudos da Linguística Aplicada ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, carecia, justamente, de uma definição mais precisa.

algo faz sentido para um determinado sujeito e, conseqüentemente, como ele é sujeito desse sentido.

Uma vez que estruturamos nossas bases teóricas com relação ao conceito de imagem, passaremos, agora, a apresentar como produzimos os questionários que nos permitiram montar nosso corpus.

2. Uma forma de glosar

Primeiramente apresentaremos as duas versões do questionário que aplicamos nos grupos de aprendizes do curso de Secretariado Executivo Bilíngüe (doravante SEC) – grupo com o qual trabalhávamos como professores de espanhol e que já citamos na apresentação desse trabalho; e do curso de Letras / Espanhol (doravante LET/ES) – grupo no qual, como pesquisadores pertencentes à mesma instituição, conseguimos aplicar o questionário através da permissão da professora da turma e com a colaboração de cada membro. No momento vamos focalizar a construção do questionário segundo os objetivos que pretendíamos alcançar para que no próximo item nos detenhamos na descrição de cada grupo.

A **primeira versão** do questionário foi construída para que tivéssemos uma noção do tipo de glosas que poderíamos obter dos aprendizes e quais imagens surgiriam nesses enunciados. Além de disponibilizá-lo em anexo¹¹, na forma como o aplicamos, o transcrevemos a seguir:

I) ESPANHOL

- 1) O que é saber bem espanhol, na sua opinião?
- 2) Você pensava a mesma coisa antes de entrar na faculdade? O que mudou?

II) INGLÊS

- 3) O que é “aprender inglês” para você de forma geral?
- 4) Partindo do princípio que você já estudava inglês na escola, é possível dizer que estudar inglês na faculdade é diferente? Por quê? Houve alguma mudança em suas atitudes?

III) ESPANHOL e INGLÊS

- 5) Como você caracterizaria o espanhol?

¹¹ Ver anexo 1.

6) Como você caracterizaria o inglês?

Ao analisarmos os enunciados obtidos pareceu-nos que o questionário estava pouco estimulante no que se refere às comparações que poderia fazer surgir entre as línguas. Decidimos trabalhar com mais questões para que essas comparações pudessem aparecer com mais força, e essa reformulação se sustentou no conceito de que poderíamos explorar o lugar do aprendiz como um sujeito “entre (as) línguas”¹². Na reformulação do questionário tentávamos convocar o embate que as línguas travam num **espaço de enunciação** com relação a um sujeito. Este conceito, que já apresentamos em nossa Introdução, é desenvolvido por Guimarães (2002) a partir de uma concepção de enunciação como acontecimento¹³ – acontecimento de linguagem que ele define como **político**¹⁴. Segundo o autor, “os espaços de enunciação são espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante”, são espaços “habitados” por falantes que ele define como “sujeitos divididos por seus direitos ao dizer aos modos de dizer” (id.: 18) e é nesse sentido que estamos pensando os sujeitos de nossos cursos de língua, de nossos questionários e da reflexão que neste trabalho estamos iniciando. Quisemos, então, que nosso objeto fosse o sujeito de um espaço de enunciação (no Brasil, em São Paulo) marcado por essas disputas e pela forma como estas se configuram.

Na **segunda versão** do questionário tentamos visualizar como o aprendiz, nesse lugar de extraposição, ao produzir **glosas sobre as línguas**, é sujeito desse espaço de enunciação e apresenta-se dividido pelas “promessas” que marcam diferentemente as línguas e aqueles que nelas se fazem sujeitos. Também transcreveremos aqui a segunda versão do questionário que está em anexo de acordo como foi entregue aos alunos. Transcreveremos apenas o questionário

¹² Quando colocamos “as” entre parênteses queremos jogar com o sentido de “entre línguas” mais indeterminado e com o sentido de o aprendiz entre as línguas: a LI e a LE.

¹³ Esse acontecimento se dá na relação do sujeito com a língua, mais especificamente, com o funcionamento desta ao ser afetada pelo interdiscurso (id.: 14).

¹⁴ É relevante notar que Guimarães define o político da seguinte forma:

“O político, ou a política, é para mim caracterizado pela contradição de uma normatividade que estabelece (desigualmente) uma divisão do real e a afirmação de pertencimento dos que não estão incluídos. Deste modo o político é um conflito entre uma divisão normativa e desigual do real e uma redivisão pela qual os desiguais afirmam seu pertencimento” (id.: 16).

aplicado no SEC, contudo, o deixaremos em anexo¹⁵ juntamente com o questionário aplicado no LET/ES, que apresentou uma pequena diferença, como explicaremos depois de que o leitor possa proceder a sua leitura.

(QUESTIONÁRIO APLICADO NO SEC)

Há quanto tempo estuda espanhol? (semestres concluídos)

[] 1 semestre [] 2 semestres [] 3 semestres [] 4 semestres

Já sabia espanhol antes de entrar na faculdade? Onde estudou este idioma?

I) ESPANHOL

1) O que é saber bem espanhol, na sua opinião?

2) Sua opinião com relação à primeira questão mudou depois de entrar na faculdade? Por quê?

3) O que é necessário para aprender espanhol? Numere de 1 a 11 de acordo com o que for mais importante.

___ escutar gravações

___ ver filmes

___ leitura

___ praticar gramática com exercícios

___ tradução de textos / diálogos

___ escrever

___ conversação

___ fazer redações

___ lembrar as regras do português

___ praticar a pronúncia

___ [outro(s):]

II) INGLÊS

4) O que é "aprender inglês" para você de forma geral?

5) Partindo do princípio que você já estudava inglês na escola, é possível dizer que estudar inglês na faculdade é diferente? Por quê? Houve alguma mudança na forma de encarar tal estudo e em suas atitudes como aluno(a)?

6) O que é necessário para aprender inglês? Numere de 1 a 11 de acordo com o que for mais importante.

___ escutar gravações

___ ver filmes

___ leitura

___ praticar gramática com exercícios

___ tradução de textos / diálogos

___ escrever

___ conversação

___ fazer redações

¹⁵ Ver anexo 2.

- ___relembrar as regras do português
- ___praticar a pronúncia
- ___[outro(s):]

III) VOCÊ e as LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

- 7) Como você caracterizaria o **espanhol**?
- 8) Como você caracterizaria o **inglês**?
- 9) Que outras línguas você gostaria de aprender? Por quê?

Essa versão é a do questionário que aplicamos no grupo de SEC. No aplicado no grupo de LET/ES, houve uma diferença, que se refere a questão 5), sobre a aprendizagem da LI na faculdade. Uma vez que o grupo de LET/ES não tinha essa língua em seu currículo, essa questão 5 foi alterada e teve uma formulação que solicitava aos aprendizes que realizassem comentários sobre o ensino desse idioma na escola e que realizassem as sugestões de mudanças que considerassem pertinentes.

Como é possível observar, então, pois as duas versões – como já antecipamos – aparecem no anexo 2, confeccionamos dois questionários com pequenas diferenças porque o grupo do SEC tinha aulas de LI no curso, diferente do LET/ES que só estudava a LE. Como já dissemos, no próximo item, passaremos a definir os grupos.

2.1 Nossos sujeitos-aprendizes

Os dois questionários foram aplicados nos respectivos grupos. Detalharemos agora como se constitui cada um dos grupos e as instituições às quais pertencem.

Os alunos de **SEC** pertencem a uma instituição privada de ensino superior da cidade de São Paulo. De acordo com o currículo do curso os alunos passam por 4 semestres de LE e 6 semestres de LI. No momento da pesquisa eles (29 alunos) estavam iniciando o 2º semestre de cada língua. Acreditamos que este é um lugar privilegiado para nossa pesquisa que pretende confrontar as relações entre aprendiz e a LI, e a LE – relações que, como vimos, fazem emergir um sujeito “entre (as) línguas”. Isso se deve ao fato de termos alunos que passaram pela experiência de estudar a LI na escola e agora estão, em outro contexto, “continuando” com a

aprendizagem dessa língua a partir das necessidades específicas do profissional de secretariado. Ao mesmo tempo em que se retoma a aprendizagem da LI, a grande maioria dos alunos tem o primeiro contato com a LE em uma situação da aprendizagem formal. Dentre esses 29 alunos, apenas um fez o ensino fundamental e médio em escola particular, o que nos leva a considerar os alunos de SEC provenientes da escola pública. Essa característica é importante não apenas para estabelecer um histórico do que foi a aprendizagem de LI para este grupo, mas também para estabelecer seu histórico de aprendizagem total (no que se refere ao ensino formal), histórico que o caracteriza como um grupo que vem vivenciando as políticas (e principalmente, práticas) do ensino público. Boa parte do grupo provém de uma classe sócio-econômica de baixo poder aquisitivo e depende de bolsas de estudo para cursar a faculdade.

O grupo de **LET/ES** pertence a uma instituição pública de ensino superior da cidade de São Paulo. Esse grupo pode ser dividido em duas partes. Uma parte (21 alunos) começou a estudar espanhol no 3º semestre da faculdade e, no momento da pesquisa, estava no 4º semestre da faculdade, portanto, **2º de espanhol**; outra parte desse grupo (21 alunos) estava no 6º semestre da faculdade, isto é, **4º de espanhol**. Assim, no decorrer do trabalho, quando nos referirmos ao grupo de LET/ES, ele poderá estar desmembrado em 2º semestre ou 4º semestre de espanhol. A LI não faz parte do currículo acadêmico deste grupo, porém todos já foram aprendizes de LI quando cursaram o ensino fundamental e médio. Este grupo, também, é especial para nossa pesquisa porque encontramos no curso de LET/ES, e nos objetivos da formação em Letras, outras condições de produção que marcam de forma específica as imagens sobre as línguas em geral. Assim, uma de suas características mais importantes é que há aprendizes em diferentes etapas do processo de aquisição: uma parte do grupo já estudou a LE durante um semestre, e a outra, durante três semestres. Por fim, é preciso dizer que, entre esses sujeitos há tanto aprendizes que cursaram o ensino fundamental e médio em escolas particulares quanto em escolas públicas, porém, este último grupo prevalece. Não temos como definir com certeza a classe sócio-econômica de origem desse grupo; apenas podemos indicar que se abre um leque na classe média. Acreditamos que

esse grupo pertença a classes de nível sócio-econômico de médio-baixo à médio. Salientamos também que esse é um lugar que recebe muitos estudantes do interior do Estado de São Paulo, o que nos leva a pensar que é possível que haja especificidades diferentes com relação, por exemplo, à escola.

Somamos um total de 71 alunos de diferentes áreas e em diferentes etapas do processo de aquisição que, segundo as especificidades de cada grupo, colaboram com a produção de glosas nas quais detectamos um interessante confronto de imagens.

Quanto às **condições de produção** de suas enunciações, podemos nos referir ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico (ideológico) no funcionamento do interdiscurso (memória discursiva) (ORLANDI, 2003: 30). Com relação ao contexto imediato, todos os aprendizes ocupavam, no momento em que responderam ao questionário, o lugar de estudantes universitários. Porém, não significa o mesmo ser estudante universitário da carreira de LET/ES de uma universidade pública em São Paulo e ser estudante da carreira de SEC de uma instituição privada da mesma cidade. No “jogo imaginário” que designa a presença das relações que sustentam os efeitos de sentido no discurso (PÊCHEUX, 1990) essa pode ser uma diferença que caracteriza formas específicas, por parte de um sujeito, na hora de ocupar uma posição nos enunciados. Em alguns destes podemos notar como o aprendiz atende à convocação própria de um estudante (e futuro professor) de espanhol. Já, com relação aos aprendizes de SEC há uma tomada do lugar de profissional que eles devem adotar frente às necessidades do Mercado. Poderíamos dizer que essas características se referem primeiramente ao contexto imediato da situação de dar resposta ao questionário. No entanto, em todo contexto imediato pode haver ecos do contexto sócio-histórico. Neste sentido, interpretamos que nos enunciados do aprendiz do SEC é possível detectar marcas de sua interpelação ideológica pelo Mercado; isto aparece mais fortemente do que nos enunciados do aprendiz de LET/ES. Quanto à memória discursiva, o que podemos adiantar de forma apenas ilustrativa, visto que entraremos a fundo nestas questões nos próximos capítulos, é a forma como dizeres outros se encaixam nos enunciados e convocam especificamente determinados sentidos.

É preciso dizer que o termo “enunciado”, como unidade de análise, em nosso trabalho, sempre estará relacionado às “glosas” geradas por nossos questionários e dos quais serão pinçadas ao longo desta pesquisa. Por isso, mesmo quando o termo “glosa” não aparecer explicitamente, ele estará associado à aparição do termo “enunciado”.

2.2 Enunciados

A reformulação do questionário realmente gerou várias possibilidades de trabalho com as glosas que apareceram sobre as línguas estrangeiras. Conseguimos analisar algumas regularidades para a construção de nossa pesquisa. No recorte que fizemos e que apresentaremos a seguir, acreditamos estar tocando em pontos-chave da constituição do sujeito brasileiro que circula em um espaço de enunciação onde a LI e a LE se fazem presentes.

Nos enunciados dos aprendizes fica evidente a recorrência de algumas imagens sobre as línguas. Selecionamos de 8 a 10 enunciados de cada grupo, e sobre cada língua, para mostrar cada uma das imagens com as quais trabalharemos. Os enunciados estão transcritos sem nenhuma modificação. A maioria deles foi retirada das questões que pediam para o aprendiz caracterizar a LI e a LE. No entanto, também há enunciados que são respostas das perguntas sobre “o que é aprender a LI ou LE”.

Vejam os enunciados e, depois de agrupá-los, identificaremos as imagens que serão trabalhadas nos próximos capítulos – retomando, inclusive, alguns destes enunciados – com objetivo de visualizar aproximações e distanciamentos das relações construídas entre aprendiz, LI e LE.

SEC

(Enunciados sobre a LI)

- Uma língua dominante (mundial).
- O Inglês, o segundo idioma mais importante para profissionais (o 1º é o Português).

- Talvez pelo mundo afora, a característica do inglês seria primeiramente como “língua” obrigatória a todas as pessoas por ser falado no mundo todo, não tão rica culturalmente falando, mas extremamente necessária.
- Uma língua universal, basicamente obrigatória em todos os sentidos, se chegamos em qualquer país, e não sabemos falar seu idioma, chama o inglês que ele te salva.
- O inglês é a língua que predomina no mercado comercial. Sem ele, é impossível conseguir uma boa colocação no mercado de trabalho.
- Caracterizaria o inglês como a língua mais importante, pois ela realmente é.
- Importante. Porque é o primeiro idioma que precisamos falar, pois quase o mundo inteiro sabe falar inglês. É incrível.
- Importantíssimo, primordial, extremamente necessário, pois hoje em dia além do espanhol, que é importante... O inglês já é necessário, em qualquer lugar onde se queira buscar algo diferenciado, um bom emprego, uma boa oportunidade, no mínimo exigem o inglês.
- Eu caracterizaria o inglês como uma língua em que é fundamental em aprendê-la e principalmente dominá-la nos dias atuais já que o mercado de trabalho é bastante concorrido e está cada vez mais exigente.
- (Respondendo à pergunta: o que é aprender inglês?) É conquistar um mercado de trabalho competitivo, se destacando de um monte de candidatos que não falam nenhuma língua estrangeira mesmo com um curso superior concluído.

(Enunciados sobre a LE)

- Para mim o espanhol é muito importante é uma língua que deveria também ter em escolas normais como o inglês é uma forma das pessoas “conhecerem” e ter vontade futuramente de fazer.
- Uma língua que vem do latim que é próxima do Português do que o inglês.
- O Espanhol é importante em todas as áreas profissionais, é um diferencial.
- O espanhol é uma cultura muito rica e uma “língua” deliciosa de se aprender, cria curiosidade e interesse pro aprendizado.
- O espanhol é superimportante para o Mercosul. Os países sulamericanos se comunicam em espanhol e inglês. Portanto, para mim, é a 2ª língua mais importante.
- Caracterizaria a língua espanhola como “irmã do português”. Acho muito parecida, porém difícil.
- Eu caracterizaria o espanhol como uma língua fácil de se aprender apesar de todas as regras que devemos estar atentos com relação a gramática.

- Uma das línguas fundamentais para os dias de hoje, ou seja de extrema importância principalmente no mercado de trabalho.
- Preciso. Porque é o segundo idioma que precisamos falar no mundo hoje.

A leitura dos enunciados recortados nos dá acesso a esse processo metonímico que, de acordo com nossa interpretação, encontra condensação ou se concentra nas imagens da LI como uma “língua franca”; “universal”; fortemente vinculada, nas relações de sentido que dá sustento a essa metonímia, em fragmentos como: “mercado de trabalho”; “obrigatória”; “necessária”.

Nos enunciados sobre a LE parece-nos que há processos metonímicos concentrados em três imagens: 1. “língua próxima / parecida ao português”, o que se estende nessa metonímia a imagens sobre a “facilidade e / ou a dificuldade de aprendê-la”; 2. “LE como 2ª língua de importância no mercado de trabalho”; e, por fim, 3. LE como uma língua “culturalmente rica”.

LET/ES – 2º semestre de LE

(Enunciados sobre a LI)

- Ainda mais indispensável que o espanhol, por ser a língua universal, faz com que entendamos e sejamos entendidos em qualquer parte do mundo.
- O inglês ainda é a principal ferramenta na busca de conhecimento, pois muitos pesquisadores, muitos periódicos científicos e acadêmicos são de língua inglesa. É uma porta de acesso para a realização de pesquisa.
- O inglês é uma língua escolhida para ser comunicada mundialmente. A globalização abrange o mundo. É importante também dominá-la.
- É necessário, é o ideal para cantar Rock'n Roll, é uma língua que soa mais “melíflua” e por isto não diria que é uma língua para “se fazer revolução”.
- Importante para o comércio exterior, mas eu coloco abaixo da importância do espanhol para nós brasileiros.
- Essencial dentro de uma sociedade globalizada.
- Uma língua pobre em som e significado (os termos cultos da língua são derivações diretas do latim), massacrante e com um sistema fácil de aprender mas completamente diferente do nosso. Embora fácil não se aprende porque o interesse é comercial e não autêntico.

- Como uma língua padrão para o mundo – um idioma marcado pelas relações comerciais e políticas e que se impõe diante de um contexto de ordem geopolítica.

(Enunciados sobre a LE)

- Uma língua muito difundida e extremamente importante para os brasileiros que têm interesse em deixar o Brasil (especialmente para os que não sabem inglês). No cenário mundial é a 2ª língua oficial, portanto, indispensável.
- O espanhol é uma porta de entrada para um mundo de grande riqueza cultural, possui uma história antiga, próxima do português (período medieval, península ibérica) e toda a pluralidade da América Hispânica.
- O espanhol é uma língua que abrange a maior parte da América. É importante dominá-la, atualmente, pois os países deste continente estão cada vez mais relacionando-se entre si. A economia cresce. Um avanço da globalização do mercado, da cultura.
- É uma língua “gostosa” de se falar, é sonora, é rítmica, é necessária para os brasileiros, porque acrescenta à sua consciência de ser parte do continente latino americano e para livrá-lo do isolamento dentro dessa região.
- É um idioma que, na minha opinião, os brasileiros devem aprender para facilitar o contato com as culturas dos povos vizinhos da América Latina visando o enriquecimento cultural e educacional de ambos.
- Língua importante para os brasileiros devido ao contexto geopolítico da América Latina.
- Uma língua forte, bonita, com histórias em paralelo ao português, importante para os latinos (brasileiros). É um tanto difícil devido a semelhança com o português.
- Uma língua de grande importância pelo número de falantes no mundo, por ser a 2ª língua das principais potências de língua inglesa e também um idioma que faz fronteira com o português.

No 2º semestre de LET/ES é mais regular a aparição de comentários sobre a “estrutura” da LI e sobre sua aprendizagem do que no SEC. Inclusive, fragmentos de linguagem que relacionam a LI à “pesquisa”, surgem por primeira vez nesse grupo. Dentre as imagens que analisamos nesse grupo. Nas glisas desse grupo, a LI entra em relações de sentido com o “mercado de trabalho” e com a “globalização”. O processo metonímico que sustenta essas relações está, por exemplo, nos fragmentos: “uma língua universal”, “indispensável”, “necessária”,

“comunicada mundialmente”, “um idioma marcado pelas relações comerciais e políticas” – muito semelhantes com os fragmentos que compõem essa imagem nos enunciados do SEC.

A imagem da LE como “2ª língua mais importante no mercado de trabalho” coincide com a dos enunciados do SEC, porém ela não é tão regular. As imagens da “LE como língua próxima do /parecida com o português” e o desencadeamento de outras que se referem à “facilidade e / ou dificuldade de aprendizagem relativas a essa proximidade” também são importantes pontos de concentração ou condensação dos processos metonímicos existentes nos enunciados desse grupo. Surgem com maior intensidade fragmentos que se referem a localizações geográficas nos quais a LE entra em relações de sentido que fortificam a imagem de “língua de integração” entre os brasileiros e os hispano-americanos. Contudo, as imagens que, sem dúvida, ganham peso em relação ao aparecimento nos enunciados do SEC são aquelas que concentram metonímias que se referem à “cultura na / da LE”. Como fragmentos que sustentam esse processo metonímico, poderíamos citar, por exemplo: “porta de entrada para um mundo de grande riqueza cultural”, “toda a pluralidade da América Hispânica”, “contato com as culturas dos povos vizinhos da América Latina”.

LET/ES – 4º semestre de LE

(Enunciados sobre a LI)

- O inglês é a língua moderna e mundial. Com o poder econômico dos Estados Unidos sobre o mundo, ela se tornou quase obrigatória em muitos países, uma língua de negócios. Não dá pra fugir, é necessário falar inglês.
- A grande questão do inglês é a necessidade. Temos que aprender inglês nos dias de hoje. Para mim é uma língua totalmente sem graça, pela qual eu não tenho o menor interesse.
- Uma língua universal, utilizada por muitos. Tem uma literatura rica (inglesa), mas me parece uma língua mais prática do que bonita.
- Uma língua imposta pelo capitalismo
- Básico, essencial. No mercado de trabalho, se você não fala inglês está desempregado!

- (Respondendo à questão: O que é aprender inglês?) Aprender uma língua com a qual possa me comunicar de maneira eficiente com outras pessoas. Também é aprender sobre outra cultura e me beneficiar das oportunidades profissionais sobre esse conhecimento.
- Essencialmente mercantil para a sociedade atual. Uma língua fácil de aprender.
- Uma língua interessante que, infelizmente, serve mais como um instrumento de trabalho do que propriamente como informação cultural. Obviamente tem uma tradição literária e não deveria ser desprezada esta característica no ensino dessa língua.
- (Respondendo à questão: O que é aprender inglês?) É aprender a língua e a cultura dos povos que utilizam tal língua (principalmente EUA e Inglaterra).

(Enunciados sobre a LE)

- O espanhol é uma língua latina muito antiga e muito utilizada principalmente por nossos vizinhos sul-americanos. Como o português, é cheio de regras gramaticais e seus fonemas diferem bastante dos nossos.
- Gosto muito do espanhol e da cultura latino-americana. Então para mim caracterizar o espanhol é dizer que é uma língua muitíssimo interessante e que me agrada muito, mas que nem por isso e por sua semelhança com o português seja uma língua fácil.
- Uma língua bonita, rica em literatura, com um grande número de falantes e muitos deles vizinhos do Brasil.
- Uma língua muito importante para que possamos conhecer as “maravilhas” da literatura dos países hispano-hablantes.
- Belo, complexo, difícil!; apaixonante.
- (Respondendo à questão: O que é saber bem espanhol?) Saber bem espanhol é, além de conseguir se comunicar, passar a mensagem e compreender o que o outro diz, entender um pouco a forma de pensar e a cultura dos falantes, que se reflete na língua.
- (Respondendo à questão: O que é saber bem espanhol?) Saber espanhol é mais que aprender a gramática dessa língua, pois envolve (para quem realmente se interessa) o conhecimento das culturas dos países hispano-hablantes, suas características, peculiaridades, etc. Ou seja, é um saber que não se restringe somente ao conhecimento lingüístico.
- Particularmente é a minha segunda língua. Permite outra visão de mundo, novas idéias, uma literatura “nova” e rica, além de ser uma língua essencial dentro do mercado de trabalho atual.

Com relação às imagens da LI ainda predominam aquelas sobre a “obrigatoriedade”, a “necessidade” e a “imposição” dessa língua no “mundo globalizado”, no qual ela é considerada uma “língua universal”. Também vemos a constante relação entre a LI e o mercado de trabalho. Nesse processo metonímico esse idioma aparece como um “instrumento de trabalho”. Os enunciados desse grupo reforçam a imagem de “cultura da LI”, mas esta “cultura” se apresenta de forma diferenciada da cultura que se designa com relação à LE. A “cultura da LI” parece ser algo importante para as relações de trabalho, para inserir-se no mundo globalizado. Há também imagens sobre a “riqueza da literatura” na LI que aparecem como algo que não pertence à aprendizagem dessa língua como língua estrangeira.

Parece-nos que a imagem que condensa essas várias metonímias, que as concentra e que entendemos como uma metáfora, é a imagem da LI como **língua de negócios**.

Nas imagens sobre a LE ressaltamos o peso que esse grupo dá ao conhecimento da “cultura dos povos” que falam a LE como língua materna. Esse fato entra em relação metonímica com a “literatura” que aparece como “rica e maravilhosa”. Podemos ver que, as imagens sobre a “estrutura” da língua: da “proximidade com o português”, da “facilidade e / ou a dificuldade de aprendizagem” são pontos fortes de concentração presentes nos enunciados desse grupo. Em relação com os enunciados do SEC, no LET/ES 2º e 4º semestre, a imagem da “importância da LE no mercado de trabalho” enfraquece.

De acordo com as imagens que surgiram parece-nos que há aproximações e distanciamentos entre o que se enuncia sobre uma língua e sobre outra. Nas glosas sobre as duas línguas, os efeitos de sentido que o mecanismo antecipação imaginária sustenta (cf. ORLANDI: 2003) produzem imagens que dizem respeito às semelhanças e não semelhanças (cf. MILNER: 1999) entre as duas línguas; entretanto, há outras que se apresentam “aparentemente” desvinculadas das relações que constituem nosso aprendiz como um sujeito entre as línguas. A primeira aproximação está na **designação da LI e da LE como importantes para o mercado de trabalho**. De fato, essa é a imagem da LI que tem mais força e

concentra todas as outras imagens (língua franca, universal, obrigatória, necessária). Por estar diretamente ligada ao mundo do trabalho, das oportunidades de emprego e de sucesso profissional designaremos essa imagem como **língua de negócios**. Nessa relação, a LI aparece em primeiro lugar de importância e a LE, em segundo. Inclusive, vimos que, com relação à LE, esta imagem aparece com mais força no SEC. No LET/ES 2º semestre ela existe, mas a série de imagens ou fragmentos que ela se vinculam não é tão recorrente; e no 4º semestre ela perde muita força. A imagem que aparece com mais força sobre a LE, e vai ocupando mais espaço nos enunciados, é a imagem que detectamos como **língua de cultura**. (Imagem que, como vimos, entra em relação com fragmentos como “língua que envolve a cultura”, “língua que sustenta uma variedade de povos” e “literatura”, língua “culturalmente rica”). Vimos também que há poucas referências à cultura com relação à LI e que ela parece estar vinculada a outro significado: uma cultura que prepararia o sujeito para atuar em situações profissionais. Dessa forma, essa é a imagem que distanciaria as duas línguas na relação construída com o aprendiz. Diversas glosas a respeito das duas línguas se referem às estruturas, sons, e conseqüentemente à facilidade ou dificuldade de aprendizagem das mesmas. No caso do espanhol, será necessário analisar a relação do aprendiz com essa língua para saber de que forma se produzem os sentidos que parecem deixar os aprendizes confusos com relação à facilidade ou dificuldade de aprendizagem.

Saber como essas imagens se formam será muito importante para entender qual o seu peso no processo de aquisição, ou, se elas dizem respeito a algo desse processo. Temos já um fato que mostra que o peso da imagem da LE como **língua de cultura** é maior nos enunciados dos aprendizes que tiveram maior tempo de contato com essa língua. Tentaremos encontrar fatos que indiquem como essa imagem foi se estabilizando. Também tentaremos entender de que forma a imagem da LI como **língua de negócios** pode influenciar a relação de nosso aprendiz com a LE. Não sabemos o que acontece para que uma imagem se enfraqueça e outra se fortaleça, mas acreditamos que, ao trabalhar na análise dos enunciados que concentram as imagens que designamos, estaremos visualizando melhor a relação dos aprendizes com cada língua – e a incidência de uma relação sobre a outra.

Retomando a fundamentação teórica que sustenta nosso trabalho no que se refere às imagens, parece-nos que ao detectá-las e analisá-las nos enunciados – o que faremos nos próximos capítulos – poderemos entender como elas indicam uma interpretação que o aprendiz tem na relação “real”, “simbólico”, “imaginário” que se dá nos processos de ensino/aprendizagem em contextos formais. Começamos a ter um indício de que esse é um caminho adequado de pesquisa na análise do quadro de imagens que traz a imagem de **língua de cultura** com mais força nos enunciados dos aprendizes que têm mais tempo de contato com a LE. Este é um fato que mostra um deslocamento na relação que, a partir do contato com o real dessa língua, se dá no registro do imaginário desses sujeitos. Esse deslocamento é uma reformulação dos sentidos que ele dá à língua com a qual está tendo contato e, conseqüentemente, uma reformulação de si mesmo enquanto sujeito desse sentido.

Ao notar que a imagem da LI como **língua de negócios** apresenta uma resistência muito forte – não há movimentos para outras imagens (para outros sentidos) durante o processo de aprendizagem – vemos que o **jogo imaginário** da relação de sentidos, mecanismo de antecipação, e relação de forças – que aqui apresentamos a partir das formulações de Orlandi (2003) – serve de base à análise que desenvolveremos nesta pesquisa ao redor da relação do aprendiz com a LI e a LE. Ao analisar a história de construção dessas relações, estaremos operando com esse dispositivo teórico.

À luz desse dispositivo, ressaltamos que nosso trabalho não trata da análise de tais imagens como fenômenos em si mesmos, mas sim, da análise de como elas surgem para os aprendizes – no contato com / entre (as) línguas, na memória nas / das línguas, nas promessas que elas trazem no mundo contemporâneo – e circulam a ponto de sustentarem a relação desses aprendizes com as línguas no processo de ensino-aprendizagem. Queremos aprofundar-nos na forma como os aprendizes se relacionam com cada língua, e como são chamados, convocados, nesta relação para, na posição de pesquisadores-professores, dar um passo em direção à compreensão dos processos de aquisição de línguas estrangeiras, ao menos, no que se refere aos movimentos possíveis de ser detectados no registro do

imaginário; e, sobretudo, dar um passo em direção à compreensão da relação do aprendiz com a LI e a LE no Brasil.

2.3 Grupos de controle

Uma vez que identificadas as imagens que se concentram nas relações aprendiz / LI e aprendiz / LE, decidimos verificar se, com aprendizes inseridos em condições de produção que apresentassem alguma diferença significativa, essas imagens se sustentariam ou não. Para tanto, aplicamos um pequeno questionário¹⁶ em dois grupos bastante específicos que representam, em nossa pesquisa, “grupos de controle”. Tínhamos a intuição de que nas condições de produção de um aprendiz que fizesse Letras - Inglês, por exemplo, poderiam aparecer imagens dessa língua como língua de cultura – já que seu envolvimento com a LI, ou seja, a construção de uma relação entre aprendiz (futuro professor) e LI, se desenvolve de forma diferente.

Um dos grupos de controle é o LET/BÁS, um grupo de 42 aprendizes que iniciavam o curso de Letras na mesma instituição pública de ensino superior de nosso grupo de Letras. O LET/BÁS é um grupo de aprendizes que cursavam o primeiro ano básico do curso de Letras, portanto, eles não tinham tido contato com nenhuma língua estrangeira na faculdade até o momento da pesquisa. No entanto, já tiveram contato com a LI na escola. Selecionamos 14 enunciados sobre a LI e 15 sobre a LE, que estão no anexo 3, para exemplificar o surgimento das imagens nesse grupo. Nesse corpus, sobre a LI prevalecem as imagens que a relacionam com o que designamos como imagem da LI como **língua de negócios** e que, quase como uma metáfora (inglês = língua de negócios) surge da condensação de traços que aparecem nas enunciações que analisamos: “essencial”, “importante no mercado de trabalho”, “básica no currículo (profissional)”, “mundial”, entre outras. Sobre a LE destacamos o fato de que são praticamente inexistentes os fragmentos que entram em relação com a imagem de língua de cultura; porém, fragmentos que se referem à “proximidade da LE com o português” são muito freqüentes e, nas

¹⁶ O questionário e alguns dos enunciados dos grupos de controle estão no anexo 3.

glosas sobre “facilidade ou dificuldade de aprendizagem”, os enunciados trazem a “facilidade” como imagem que prevalece sobre a aprendizagem da LE (ainda que eles não tivessem tido contato de aprendizagem com essa língua). Também não aparecem com regularidade fragmentos que façam referência à “importância da LE no mercado de trabalho”¹⁷.

O outro grupo de controle é o LET/ING. Também pertencente à mesma instituição, esse é um grupo de aprendizes que fazem o curso de Letras - Inglês e que, no momento da pesquisa, estava no 3º semestre de Língua Inglesa (o que significa 5º semestre do curso no total). Esses aprendizes não têm contato de aprendizagem com a LE na faculdade¹⁸. Dos 32 questionários aplicados selecionamos 17 enunciados sobre a LI e 19 sobre a LE. Imagens que relacionam as línguas à cultura aparecem pouquíssimas vezes. A imagem da LI como **língua de negócios** é a que predomina. Aparecem apenas dois fragmentos sobre a LI que a colocam em relação com a “literatura”. A imagem da LE como língua de negócios entra, nesses enunciados, em relação com vários fragmentos no fio discursivo: “importância no mercado de trabalho” e, também, com a relação entre “facilidade e dificuldade de aprendizagem”, considerada a “proximidade” que os aprendizes observam entre a LE e o português. Nesses enunciados ainda prevalece a imagem de “facilidade de aprendizagem”.

Na relação que devemos fazer das glosas e as imagens, que nelas prevalecem, do grupo de controle com aquelas que surgiram no SEC e nos grupos de LET/ES, devemos reconhecer que há uma coincidência de identificação da LI como **língua de negócios**. Essa imagem prevalece em todos os grupos (os grupos da pesquisa e os de controle). Mesmo no grupo de LET/ING a imagem de **língua de**

¹⁷ Para uma referência sobre o nível sócio-econômico desse grupo nos remetemos à mesma consideração que fizemos aos grupos de LET/ES.

¹⁸ Ainda que continuemos nos referindo às considerações sobre o nível sócio-econômico desse grupo de acordo com o que determinamos sobre o LET/ES, é necessário ressaltar que os aprendizes do curso de Letras - Inglês tem que ter um bom desempenho na LI para ingressar nesse curso. Acreditamos com isso que possamos determinar que esse grupo é composto por aprendizes com um nível sócio-econômico mais alto do que os aprendizes dos outros grupos, uma vez que sabemos que na escola pública, em geral, o ensino-aprendizagem da LI fica bastante comprometido, e esses aprendizes de Letras - Inglês possivelmente tenham estudado a LI na escola particular, ou numa escola de línguas.

cultura não tem força para representar a LI, visto que ela aparece poucas vezes nos enunciados desse grupo. Nem mesmo os dois enunciados sobre a relação dessa língua com a literatura chegam a dar peso a essa imagem. Isso confirmou nossa hipótese de que, para os aprendizes, em geral, o modo de relacionar-se com a LI se representa na imagem de uma **língua de negócios**. Até mesmo os aprendizes que se aprofundam nessa língua porque serão professores, tradutores, enfim, especialistas em LI, tem essa relação com ela.

A relação com a LE aparece concentrada em duas imagens. As de **língua próxima, portanto, fácil**, são muito fortes principalmente no LET/BÁS, cujos aprendizes ainda não tiveram contato com nenhuma língua estrangeira porque estão no ciclo básico (1º ano de Letras). No LET/ING as imagens da LE como língua próxima nem são sempre relacionadas à facilidade de aprendizagem, também há reflexões sobre uma possível dificuldade que a proximidade produziria. A imagem de **língua de cultura** ou os vários traços que podem vincular-se a esta no fio discursivo de nossos enunciados praticamente não aparecem. Nem mesmo no grupo de LET/ING ela tem força. A outra imagem que surge numa concentração de relações é aquela que representa a LE como “2ª língua importante no mercado de trabalho”, ou seja, **segunda língua de negócios**.

Vejamos um quadro das imagens das línguas que aparecem nas respostas dos questionários aplicados, para observar como as semelhanças e não-semelhanças entre a LI e LE se organizam com relação a nossos aprendizes:

LÍNGUA	IMAGENS	SEC	LET/ES (2º semestre)	LET/ES (4º semestre)	LET/BÁS	LET/ING
LI	<i>língua de negócios</i>	(16/29) 55%	(15/21) 71%	(12/21) 57%	(31/42) 74%	(20/32) 63%
LI	<i>língua de cultura</i>	(2/29) 7%	(4/21) 19%	(4/21) 19%	(1/42) 2%	(3/32) 9%
LE	<i>2ª língua de negócios</i>	(15/29) 52%	(10/21) 48%	(3/21) 14%	(18/42) 43%	(12/32) 38%
LE	<i>língua de cultura</i>	(7/29) 24%	(12/21) 57%	(14/21) 67%	(1/42) 2%	(3/32) 9%
LE	<i>língua próxima → fácil</i>	(4/29) 14%	(5/21) 24%	não há	(19/42) 45%	(10/32) 31%
LE	<i>língua próxima → fácil ou difícil (contradição)</i>	(9/29) 31%	(9/21) 43%	(13/21) 62%	(4/42) 10%	(9/32) 28%

Para compreender como calculamos as porcentagens de recorrência das imagens que estudamos nos enunciados de nossos questionários, recordamos que tivemos, em cada grupo, um total de aprendizes participantes diferenciado. No grupo de SEC temos um total de 29 aprendizes, no LET/ES (2º sem.), 21, no LET/ES (4º sem.), 21, no LET/BAS, 42, e no LET/ING, 32 (esses dois últimos como grupos de controle). Além de utilizarmos a porcentagem para determinar a quantidade de fragmentos concentrados na interpretação que fizemos para designar a formação de uma determinada imagem, optamos, também, por informar essa quantidade a partir da relação entre o número de fragmentos e o total de questionários de cada grupo.

Para fazer a contagem acima estamos nos referindo a apenas um surgimento em cada questionário. No entanto, é freqüente que, uma vez que uma determinada

imagem surge, ela se repete o entre em metonímia com outros fragmentos em outros enunciados do questionário.

A partir da análise desse quadro vemos a força da imagem da LI como língua de negócios. Vemos também que o surgimento da imagem da LE como língua de cultura se deve a uma maior exposição, um maior tempo de contato com a língua no processo de ensino-aprendizagem. Nos grupos que não têm contato com a LE vimos que a representação dada a LI se repete fazendo com que a imagem de língua de negócios seja, também, a imagem orientadora da relação entre aprendiz e LE. Nos grupos de pouco (ou nenhum) contato com a LE a “proximidade entre essa língua e o português” ainda gera uma imagem cristalizada sobre a facilidade de aprendizagem da LE. Assim, se confirma o fato de que há uma descristalização dessa imagem de língua próxima, portanto de fácil aprendizagem, nos grupos com maior tempo de contato com a LE. E, para esses grupos, é preciso apontar que a proximidade pode ser um fator gerador da dificuldade de aprendizagem.

PARTE I

LÍNGUA INGLESA. A LÍNGUA OBRIGATÓRIA.

Esta parte do trabalho será dedicada à análise da relação entre aprendiz e LI. Ao detectarmos a imagem da LI como uma **língua de negócios**, vimos que esta carrega um traço da relação entre aprendiz e LI pautado na **obrigatoriedade**. No capítulo 2, desta segunda parte, veremos de que forma a LI é uma língua estrangeira bastante específica, uma “língua obrigatória” e, no capítulo 3, analisaremos sua entrada na escola brasileira e a forma como isso reforça os sentidos da obrigatoriedade enunciada na relação entre aprendiz e LI.

CAPÍTULO 2

LI e o Mercado: uma interpelação que prevalece.

Neste capítulo pretendemos transitar pelos caminhos que constituem a relação do aprendiz com a LI no Brasil¹⁹ a partir de uma convocação que parecer ser de escala mundial. Assim, decidimos começar nosso caminho analisando o estatuto da LI no “mundo globalizado”. Teremos que determinar qual é o inglês com o qual estamos trabalhando para entender a forma como ele convoca o aprendiz numa relação com a língua que produz uma imagem de língua de negócios.

Ao determinar a LI que circula no “mundo globalizado” estaremos aproximando a relação entre a obrigatoriedade e a necessidade (relação muito recorrente nos enunciados dos aprendizes que participaram da pesquisa). A obrigatoriedade de aprender a LI se vincula à possibilidade de ter acesso a um instrumento que suprirá uma necessidade para o sujeito poder transitar no “mundo do trabalho” e até “mundo dos negócios”.

Essa imagem configura-se num processo que instala a LI como “língua obrigatória” que se vincula a uma cultura dominante – da qual trataremos neste capítulo.

1. O sujeito do Mercado e as línguas

Para entender o que envolve e constitui a imagem da LI como língua de negócios é necessário que façamos uma análise da interpelação à qual o sujeito atende nessa relação. Uma vez que os processos metonímicos que culminam na constituição dessa imagem aparecem vinculados ao mercado de trabalho, acreditamos estar diante de um grande interpelador capaz de fazer emergir tal imagem como a mais forte nos enunciados de todos os grupos com os quais trabalhamos. Estamos diante dos efeitos de uma interpelação que ocorre a partir de

¹⁹ Como dissemos anteriormente estamos trabalhando com aprendizes da cidade de São Paulo; no entanto, consideramos que é possível estender algumas das conclusões de nossa análise, se pensarmos que as condições que iremos trabalhar, no que se refere ao brasileiro escolarizado, são condições vinculadas à institucionalização de certas práticas na escola – o que nos leva a pensar nessa possível extensão.

um novo poder que configura até as relações de aprendizagem: o poder do Mercado²⁰.

Para realizar esta interpretação, estamos tomando como base um texto de Payer (2005b), no qual a pesquisadora analisa a forma como o processo de interpelação desse sujeito se dá no plano da linguagem, com relação às línguas que ele deve “dominar” (2005b: 13). Payer observa “a demanda social de uma nova forma de sujeito, que é aquele que vai ‘dominar’” múltiplas linguagens (cf. *ibid.*); isto é, esclarece, “um sujeito capaz de tudo dizer, de tudo compreender, de muitos modos, de controlar com sua vontade os efeitos de sentido do seu discurso, de um modo implacavelmente ‘eficaz’” (*ibid.*).

Nessa interpelação, é necessário dominar as linguagens e as línguas para “obedecer” a uma certa forma de ser sujeito (“bem sucedido” no mundo do trabalho), para entrar, enfim, nesse Mercado. Esta demanda – acrescenta Payer – também requer “performance” de linguagem para imprimir uma imagem de “domínio e impressionar” os interlocutores e, enfim, “convencê-los através da produção de evidências de sentido” (*ibid.*).

Neste momento, retomando a lei 11.161, de 05 de agosto de 2005, devemos observar que a “ação” do governo brasileiro – que supõe a entrada da LE na escola – representa de alguma forma esse jogo entre Estado (o interpelador do sujeito de direito) e Mercado (o interpelador do sujeito de sucesso) (cf. *ibid.*) ao qual assistimos e que está ligado à reconfiguração que o último impõe ao funcionamento político do mundo contemporâneo²¹.

Na interpelação do Mercado, o sujeito ocupa uma posição que configura sua relação com a LI como uma relação com um “instrumento” – para retomar um termo que aparece nas glosas dos aprendizes e que marca os processos metonímicos

²⁰ Como ficará claro neste capítulo, as relação de poder, no mundo contemporâneo, estão intrinsecamente submetidas ao poder do Mercado, ainda que esse não se configure numa força absoluta. Esse processo será mencionado no caso da relação de poder entre o Estado e o Mercado, à luz das reflexões de Payer (2005b), que veremos neste item.

²¹ De fato, esse gesto de implantação da LE nas escolas está embasado na formação de blocos econômicos que vivemos e, também, no assentamento de grandes empresas espanholas no Brasil, de acordo com a configuração da economia de Mercado. É o desejo do sujeito da sociedade contemporânea, configurada pelo poder do Mercado, que está sendo produzido-alimentado-atendido.

que apontamos – que, ao ser adquirido, poderá ser um fator de acesso ao mundo do trabalho, tornando-o um sujeito profissionalmente “bem sucedido”. Há uma interpelação que prevalece na relação com a LI, na qual ela é “a” língua do Mercado.

1.1 Muitas línguas. Uma captura imaginária.

Transitando um pouco mais pelo registro do imaginário, vemos a necessidade de trabalhar o funcionamento das línguas que constituem o espaço de enunciação partindo de outro enfoque. Trataremos essa interpelação do sujeito do Mercado à luz do funcionamento do “modelo tetralingüístico” de Deleuze e Guattari (apud CELADA, 2002: 27), fazendo uma breve apresentação sobre o mesmo²². Este modelo mostra o funcionamento das línguas no horizonte de uma sociedade, apontando, pelos lugares que designa, a forma como cada língua convoca os sujeitos, na formulação de Celada (cf. *ibid.*), o que cada língua promete aos sujeitos.

De acordo com a apresentação que faz Celada (cf. *ibid.*), a primeira língua a ser designada no funcionamento desse quadro é a **vernácula**: língua materna ou territorial, de origem rural, ocupa o espaço sincrônico do “aqui”. A segunda é a **veicular**: urbana, estatal ou mesmo mundial, primeira língua de desterritorialização, está “em toda parte” (cf. *ibid.*). Esta é a língua de sociedade, de troca comercial, de transmissão burocrática, assim, refere-se ao âmbito espacial sincrônico das cidades e tem a ver com a “ação”. A terceira, ainda segundo Celada (cf. *ibid.*), é a língua **referencial** que opera uma reterritorialização cultural, é língua do sentido e da cultura, é língua da inteligência. Localiza-se “lá”, relacionando-se com o espaço do cosmos, e a ela é atribuído um valor tempo-diacrônico (cf. *ibid.*). A quarta, e última, é a língua **mítica**, que por representar o horizonte das culturas, é língua de

²² Estamos realizando essa apresentação com base na síntese que Celada faz do modelo tetralingüístico: uma interpretação que os filósofos Deleuze e Guattari fazem do quadro criado por Gobard (cf. CELADA, 2002: 24-30) no texto “De la véhicularité de la langue anglaise (de l’anglais langue étrangère à l’anglais naturalisé)”, in: *Les Langues Modernes*, jan., p. 59-66.

A referência da obra de Deleuze, G. e Guattari, F. é: “O que é uma literatura menos?” In: *Kafka. Por uma literatura menos*. (Trad. Por Julio Castañon Guimarães). Rio de Janeiro: Imago, 1977 (original em francês: 1975).

reterritorialização espiritual ou religiosa e situa-se no terreno do “além”, no âmbito tempo-diacrônico do céu (cf. *ibid.*).

Trabalharemos com este modelo pensando no que Celada (*id.*: 27-28) interpreta como um “jogo hierárquico de lugares”:

(...) cada uma dessas línguas – como as designam Deleuze e Guattari – representa um saber que lhe é suposto, emprestado ou atribuído simbolicamente por um sujeito social. Dessa forma, as diversas línguas se situam cada uma em relação às outras e todas elas se organizam em relação à vernácula, prometendo alguma coisa que esta ou alguma daquelas não oferecem isoladamente (*ibid.*).

Em nossa interpretação, no mundo contemporâneo e no horizonte dos aprendizes com cujas glosas trabalhamos, acreditamos que **a LI se aproxima da língua veicular** segundo o que concebem Deleuze e Guattari. A imagem de “língua universal” – que observamos no capítulo 1 – nos leva a pensar que ela é, de fato, uma língua que “está em toda parte”. Porém, está em toda parte sem estar em parte alguma. Trata-se de uma língua que supera o poder simbólico, e a força imaginária das fronteiras nacionais, do pertencimento aos povos, a um povo, a vários ou muitos povos. Não há nas, discursividades ligadas a essa língua – na escola, nas escolas de línguas, nos livros didáticos, nas propagandas –, uma identificação (ou identidade) regional atribuída à LI.

Temos que ressaltar que, segundo o que Celada (2002: 27) interpreta, o modelo tetralingüístico, tal como foi repensado por Deleuze e Guattari a partir da formulação original de Gobard, se relaciona em vários aspectos com a cultura européia, especialmente com a francesa. Assim, retomando sua concepção, nos falta dizer que a cada uma dessas línguas Deleuze e Guattari relacionam uma “figura”. A língua vernácula relaciona-se com a figura de *l’instituteur*, a veicular, com a figura do professor; a referencial, com a figura do acadêmico; e, por fim, a mítica, com a figura do poeta.

Em nosso momento histórico, é fundamental que determinemos o funcionamento da língua veicular, segundo nossa análise, vinculada a uma **projeção profissional**. Parece-nos que nessa ligação podemos estabelecer uma gradação de idealizações imaginárias. Poderíamos designar a gradação presente nessas idealizações da língua veicular, e esta equivale praticamente à LI, por:

- ser considerada um “passaporte para o mercado de trabalho”, uma garantia de acesso ao espaço profissional;
- sua aquisição ser projetada na possibilidade ter uma posição / carreira melhor remunerada;
- e, por fim, na idealização que se vincula com a figura do **executivo**, “homem de negócios”.

A enumeração dessas imagens, idealizadas, culmina na imagem da LI como língua de negócios, vinculada por sua vez à idealização máxima, no mundo do trabalho, da figura do executivo²³. Esse executivo se refere a figuras específicas de certos âmbitos: à do diplomata, por exemplo. Ao ter acesso à LI, o executivo representa o sujeito que pode circular pelos “lugares comuns”, ou seja, “em toda parte” – reflexão que desenvolveremos mais adiante. Ele é a representação do sujeito de um mundo globalizado. A partir das designações de Deleuze e Guattari tivemos que fazer um deslocamento para outras relações que digam respeito ao brasileiro no contexto do Capitalismo Mundial Integrado (Guattari, 1987) – designação que nos parece que determina o funcionamento político-econômico de ordem mundial, sendo que, em outras formações discursivas, aparece a designação “globalização” que, de nossa perspectiva, entra em relação com imagens idealizadas, tal como já antecipamos neste trabalho: comunicação, integração, desenvolvimento.

Em síntese, poderíamos dizer que, como língua veicular, a LI sustenta uma **promessa** (cf. CELADA, 2002) que se refere à **inclusão em um mundo que convoca o sujeito a ocupar uma posição de prestígio** (cujo grau mais alto é a do executivo). E, de fato, ao se apresentar como um passaporte para o mundo dos negócios guarda / oferece uma espécie de garantia para quem a “possui”. Continuando nessas reflexões, passaremos a analisar um dos enunciados de nosso corpus:

(1) LI – O inglês é a língua que predomina no mercado comercial. Sem ele, é impossível conseguir uma boa colocação no mercado de trabalho. (SEC)

²³ Esse significante abre a possibilidade de pensarmos a LI ligada à “ação”, aspecto que Deleuze e Guattari apresentam como característica da língua veicular (cf. Celada, 2002: 27).

Ressaltamos a designação que aí aparece: “boa colocação”, o que se espera quanto à vida profissional que a LI está vinculada é uma **boa** colocação no mercado de trabalho. Essa designação implica uma oposição – não dita – com “postos de trabalho que não são bons”. O enunciado (1) está atravessado pelas condições de produção de um processo de inclusão / exclusão que é constitutivo da atual fase do Capitalismo Mundial Integrado. O sujeito da enunciação é um sujeito dividido pela possibilidade de ocupar uma posição de prestígio, ou então, de não ter acesso a ela. O acesso a LI condicionaria essa divisão.

Na sociedade globalizada, a relação com as línguas vistas no modelo tetralingüístico fica afetada pelo maior peso que a língua veicular tem em relação às outras. Adquiri-la é destacar-se nessa sociedade. Interpelado pelo Mercado, o sujeito se vê diante de uma obrigação: aprender a LI. Sem ela não há como aceder ao mercado de trabalho e a tudo o que isso pode representar segundo a “idealização do sucesso”. A imagem de “língua obrigatória” leva essa relação à necessidade.

2. A “língua obrigatória”

Para trabalhar a inscrição da obrigatoriedade e da necessidade como constitutivas da relação aprendiz / LI analisaremos um dos vários enunciados que trazem tal inscrição de forma naturalizada e, portanto, como um traço de evidência. Em nosso questionário, diante da pergunta “Como você caracterizaria o inglês?”, uma das respostas foi a seguinte:

(2) LI – Uma língua universal, basicamente obrigatória em todos os sentidos, se chegamos em qualquer país, e não sabemos falar seu idioma, chama o inglês que ele te salva. (SEC)

No fragmento “**basicamente** obrigatória **em todos os sentidos**” há uma saturação de determinações. Primeiro pelo advérbio “basicamente” que, pelas relações de sentido que possibilita pelo adjetivo “básico”, pode entrar em paráfrase com “aquilo que é fundamental”, “aquilo que não pode faltar” e que justamente por isso se estende a uma generalização – “todo mundo tem” ou “tem que ter”. O efeito é o de uma homogeneização, o inglês “em toda parte”, o inglês como “lugar-comum”; uma

língua mediante a qual os sujeito se “comunicam”, nivelam suas semelhanças, se “igualam” em seus encontros, (di)simulam suas diferenças; uma língua, enfim, que possibilita que a alteridade (radical) fique sufocada (sem, por isso, deixar de espreitar esses sujeitos).

Esse efeito da homogeneidade entra em relação como o qualificativo “universal”, muito recorrente nos enunciados dos aprendizes que participaram da pesquisa, e que em (2) inicia a direção argumentativa do enunciado. Essa universalidade atribuída à LI pode ser relacionada, no próprio enunciado, com o fragmento “se chegamos em qualquer país”, no qual não aparece uma especificação, mas uma generalização, ou, então, uma indeterminação. Isso estaria vinculado à idéia de homogeneização à qual já nos referimos e aprofundaremos em 2.1.1. Além disso, o caráter universal da LI, nesse enunciado, parece estar vinculado a uma situação de turismo: “se chegamos em qualquer país”, isto é, “chegar e ter que se comunicar”.

Assim, podemos notar uma visão sobre a LI como um **código comum** pré-estabelecido para qualquer situação de comunicação entre falantes de línguas diferentes. O fragmento “salvar”, em (2), entra em relações de sentido com “perigo” e, no contexto do enunciado este perigo está na impossibilidade de comunicação ou na não comunicação. Portanto, a “salvação” consiste na utilização de um instrumento que o sujeito tem que “chamar”, uma língua que não o constitui, que está fora do sujeito. A possibilidade de comunicação, neste contexto, prevê o uso do que chamamos de código comum. Esse código se refere a uma habilidade que “salva” esse sujeito de situações que exigem uma performance “nessa outra língua” – como, por exemplo, fazer o check-in no hotel, perguntar sobre a localização de um estabelecimento a alguma pessoa na rua, fazer o pedido em um restaurante²⁴...

A LI se apresenta, portanto, como uma língua obrigatória para o sujeito que pretende circular nos sentidos do espaço de globalização. Esse sentido atribuído à LI, o de língua obrigatória, é efeito do funcionamento de um pré-construído segundo o qual “a LI é a língua de comunicação no mundo globalizado”. Nesse pré-

construído a língua é um código comum que prevê – como já dissemos – uma comunicação entre sujeitos desprendidos de sentidos regionais, que se configuram como figuras desse mundo globalizado – mundo que abriga os sentidos do fragmento que aparecem no enunciado que analisamos: “chegar a qualquer lugar”, porque, justamente, não importa considerar suas diferenças, suas peculiaridades. A “utilização da LI” supõe uma homogeneização das relações entre esses sujeitos. A seguir nos aprofundaremos no processo de constituição disso que, neste item, chamamos de código comum.

2.1 Que inglês é esse?

A LI é uma língua com certas especificidades, de acordo com o que os aprendizes enunciam sobre a sua utilização: ela é um código comum, uma língua de comunicação universal, portanto, obrigatória para o sujeito que pretenda pertencer ao mundo globalizado. Essa especificidade a constitui antes mesmo de que se tenha contato com ela na situação de ensino-aprendizagem.

Ao discorrer sobre a taxa de insucesso de aquisição de línguas estrangeiras em situações de aprendizagem formal, e tomando o inglês como exemplo, Revuz (1998) questiona esta língua específica tratando-a como “o veículo inevitável de comunicação internacional” (id.: 228). Para a pesquisadora não se trata de uma língua natural de uma comunidade social, mas sim, um código construído a partir do princípio do menor denominador comum para usos tecnicamente, socialmente ou culturalmente delimitados (cf., *ibid.*).

Aprender inglês é aceder à diferença britânica, americana, neozelandesa etc, ou é dar-se os meios de partilhar com um grande número de pessoas os lugares comuns científicos, econômicos, ideológicos que criam, além das diferenças nacionais, uma semelhança ancorada na hegemonia de um sistema econômico? (*ibid.*)

Como sugerido por Revuz, a LI que se consolida não apenas no espaço escolar, mas na maioria dos espaços de aprendizagem e circulação desta como língua

²⁴ Esta é uma referência que encontramos na própria montagem dos cursos de inglês e nos livros didáticos que são adotados.

estrangeira, é a proposta de língua de **comunicação internacional**. Uma variante específica da LI desenvolvida para ser um código comum.

Esta proposta é fundamentada no que se designa **Basic English**, uma proposta que se apresenta como uma variedade simplificada da LI determinada por uma quantidade de palavras (substantivos, adjetivos, verbos, e outras classes que são descritas como “palavras que colocam os substantivos e adjetivos em funcionamento”)²⁵ (cf. OGDEN, 1937: 3):

Basic English é uma seleção cuidadosa e sistemática de 850 palavras do inglês que cobrirá todas as necessidades da vida cotidiana na qual um vocabulário de 20.000 palavras é freqüentemente usado. Essas palavras selecionadas não são as palavras normalmente mais usadas, conforme se determinou “word-counts”; mas todas elas **são universais**, e mais de 600 delas são constantemente usadas por **qualquer criança inglesa ou americana** (grifos nossos).

Deixamos o termo *word-counts* como aparece no texto porque acreditamos que designa uma lista de palavras determinadas pela freqüência de uso em inglês. Notemos que o *Basic English* baseia-se na seleção de **palavras universais**, o que confirma nossas reflexões sobre o efeito de homogeneização que esse idioma sustenta enquanto “língua universal”²⁶. Essa seleção de palavras conta com:

(...) 200 substantivos referentes a objetos ilustráveis, e 400 outros substantivos para coisas, sendo 600 substantivos ao todo. Há 150 adjetivos. As restantes 100 palavras fazem com que estes substantivos e adjetivos operem, assim, todo o sistema deve funcionar como o inglês normal.

A leitura dos fragmentos de Ogden nos permite ver que a concepção de língua que dá sustento à seleção que implica o *Basic English* é da língua como equivalente a um estoque de palavras e, também, a de uma língua que pode ser reduzida a um número de palavras básicas e chegar a funcionar como o “inglês normal”.

Segundo Ogden, a elaboração deste projeto teve como objetivo, por um lado, fazer com que esse inglês servisse como uma **língua internacional auxiliar**, isto é, “uma segunda língua para ser usada por todo o mundo na comunicação comum, no comércio e na ciência” (id.: 4); e, por outro lado, promover uma razoável introdução ao inglês normal (cf. *ibid.*). Fica claro que o *Basic English* entra em oposição com o inglês normal, com relação ao qual opera como uma versão que nós designamos como “reduzida” e que o próprio Ogden designa como auxiliar.

²⁵ Todas as alusões e citações dessa obra são traduções que fizemos do inglês.

²⁶ Homogeneização imaginária de espaços, de relações entre indivíduos, de objetos, etc.

Estamos diante do processo que vai configurando um lugar preponderante para as línguas veiculares na atual fase do Capitalismo Mundial Integrado – o assim chamado “mundo globalizado” – e que reduz essas possíveis línguas a uma (o inglês), dando destaque para a promessa de “comunicação em toda parte” que ela pode sustentar ou oferecer, sendo – segundo Deleuze e Guattari designam com relação à língua veicular – língua de sociedade, de troca comercial, de transmissão burocrática (cf. CELADA, 2002: 27). Configura-se aí, juntamente, o específico caráter **instrumental** de uma língua: uma espécie de “estoque de etiquetas” para fazer referência ao mundo.

É preciso observar que a expansão da LI como projeto de língua mundial se dá na divisão ideológica e de influência no mundo entre o russo e o inglês, e o projeto do *Basic English* consolida uma forma de rápida expansão desta variedade da LI (cf. ARNOUX, 2000). Arnoux, que designa o *Basic English* como uma variedade minorizada, reduzida, e explica que:

Esa variedad minorizada, desprendida de la historia de los pueblos que la hablan, reducida a su circulación en intercambios económicos o científicos, servía sin embargo como señal de pertenencia a un mundo cultural con todas las marcas del progreso y del desarrollo (id.: 7)²⁷.

Neste projeto de expansão da LI, ainda segundo Arnoux, era revitalizado o princípio da Ilustração: “(...) **la lengua superior es la que corresponde a la sociedad más avanzada**” (grifos da autora) (ibid.). E sua difusão “se presentaba entonces como una forma de permitir el acceso de un número cada vez más amplio de individuos a bienes culturales más sofisticados” (ibid.).

Configurou-se, desse modo, uma língua que tem uma relação muito especial com o mundo contemporâneo. Uma língua que se vincula à prática de uma “cultura contemporânea” vinculada à idéia de uma “siempre más compleja sociedad tecnológica” (cf. MACEDO; DENDRINOS; GOUNARI: 2005). A LI, segundo a variedade minorizada produzida pelo *Basic English*, acompanha o imaginário desta sociedade tecnológica e os avanços que ela produz, avanços relacionados à tecnologia em vários âmbitos: na comunicação, na ciência, na mídia, no consumo²⁸.

²⁷ Os números de páginas nas citações e alusões a esse texto se referem aos da cópia cedida pela autora.

²⁸ Parece-nos que esse desdobramento que designamos nos vários âmbitos revela novos sentidos para o que Arnoux designa como “bienes culturales” (cf. id.: 7).

Acreditamos, a partir de tudo o que expusemos, que a LI, enquanto língua estrangeira, chega vinculada a uma “cultura” determinada pelo progresso, pelo desenvolvimento, pelo avanço tecnológico, e poderíamos acrescentar, pela velocidade de um tempo acelerado, sempre em direção ao futuro.

2.2 A cultura do inglês

Ao dizer que a LI chega vinculada a uma “cultura” determinada estamos querendo dizer que ela “acompanha” a expansão dessa cultura – que passaremos a definir melhor – no mundo contemporâneo, dentro de um processo que designamos, de acordo com Guattari (1987), Capitalismo Mundial Integrado – processo intrinsecamente ligado à hegemonia de um país como os Estados Unidos.

Na tentativa de tornar mais claro como a LI e sua expansão pelo mundo também leva consigo a expansão de uma cultura específica, vejamos esta argumentação de Revuz que passa pela própria forma de adaptação dos sujeitos ao que é internacional e que, na sociedade atual, se torna global:

O sucesso das cadeias de hotéis e de lojas de departamentos encontra-se no fato de que elas permitem ao viajante fazer a economia do custoso trabalho de adaptação que requerem as diferenças regionais ou nacionais. Encontrando o mesmo quarto e o mesmo cardápio em Marselha, Estrasburgo e Dunquerque, estreita-se o espaço, tornando-o homogêneo e há uma proteção contra a diferença. A uniformização relativa dos modos de vida e de produção em escala internacional funciona da mesma maneira (1998: 228).

Para a autora há uma forma de organização do mundo que funciona pela homogeneização. Para se comunicar nesta forma de viver que é comum a todos – porque instaura **o mesmo** – pareceria adequado que a forma de comunicação também fosse única:

(...) a possibilidade de encontrar **o mesmo** em toda parte esbarraria cada vez mais na diferença das línguas, se o recurso a um inglês simplificado e empobrecido, porque desenraizado, não permitisse instaurar uma comunicação que funda **o mesmo**, tanto mais eficazmente, quanto mais inadequado é para enunciar a diferença (ibid.: 228, destaques nossos).

A forma como a pesquisadora aborda o tema do inglês nos permite pensar nessa língua habitando espaços marcados por uma homogeneização nos quais podemos

reconhecer uma espécie de “cultura comum”. De acordo com a análise que fizemos sobre a constituição da LI a partir do projeto *Basic English* e com o que a própria Revuz observa sobre essa língua, esta também poderia ser pensada como uma espécie de “código comum”.

Essa reflexão nos leva a fazer uma pergunta: quais formas de conhecimento – o que inclui o conhecimento da língua – estão presentes na produção e reprodução dos sentidos dessa cultura comum? Se esta língua comum se apresenta desenraizada, como afirma Revuz, e dissociada da história de seus povos, na perspectiva de Arnoux, a que ordem obedece, a que memória se filia?

Para Rajagopalan (2005: 151) essa língua é o *World English* — língua que se tornou um “fenômeno lingüístico” e que “não pode ser confundida com o inglês que se fala nos Estados Unidos, no Reino Unido, na Austrália ou onde quer que seja” (ibid.). E acrescenta, citando Fishman, que “Ao longo de sua expansão como língua internacional, o *World English* perdeu qualquer vínculo com a cultura anglo-saxã” (FISHMAN, 1977, apud RAJAGOPALAN, 2005).

Ainda nesse texto, a citação que Rajagopalan faz de Widdowson se refere, com relação a essa língua, à ausência de uma identidade cultural:

É motivo de enorme orgulho e satisfação para os falantes nativos do inglês que sua língua seja um meio internacional de comunicação. Contudo, o fato é que ela é internacional apenas na medida em que deixa de ser a sua língua (WIDDOWSON, 1994, apud RAJAGOPALAN, 2005).

A LI circula independente de sua carga cultural de origem e, como um fenômeno lingüístico – observa Rajagopalan –, é uma língua internacional, ou seja, “despatriada”, “sem nação”, “sem povos”. Entendemos que este é o efeito do processo de constituição ou produção do *Basic English* e de sua posterior veiculação e circulação em “toda parte” como língua reduzida (ou minorizada, dizia Arnoux) e auxiliar (cf. Odgen, 1937); um instrumento, dizemos nós. Também fica claro o seu valor como língua veicular, segundo o modelo tetralingüístico de Deleuze e Guattari, e a relação que tentaremos estabelecer aqui é que essa língua, ao funcionar ao serviço da homogeneização, do funcionamento do “mesmo”, como observa Revuz, se associa a uma “cultura” – como já ficou esboçado acima, a partir

das reflexões de Arnoux (2000) e de Macedo, Dendrinis e Gounari (2005) – que podemos chamar “comum”.

Acreditamos que, ainda que esta cultura esteja fortemente vinculada à sociedade estadunidense – porque essa nação representa um dos grandes poderes da dominação política e econômica no mundo contemporâneo –, estamos diante de um fenômeno que tem um funcionamento mais específico e que tentaremos apresentar. É possível observar alguns aspectos com relação aos mecanismos de antecipação e às relações de sentido de seu funcionamento. Assim, quando dois sujeitos de nacionalidades diferentes se comunicam nesta LI, no funcionamento dos mecanismos de antecipação que operam nas condições de produção de sua enunciação, eles não “se igualam” a um sujeito de nacionalidade estadunidense. Tais sujeitos “se igualam” aos supostos sujeitos de um espaço imaginário – como efeito da projeção de um “lugar comum”, habitado por uma cultura comum e não marcado por fronteiras geográficas. Este espaço imaginário é projetado em certas situações: a do turista, a das ações previstas pela agenda do executivo e das pessoas bem sucedidas.

Pensando em que a LI foi submetida pelo projeto do *Basic English* a um processo de instrumentalização, que a tornou uma língua auxiliar, um instrumento, podemos chamar a atenção – com base em formulações de Zoppi-Fontana (1997: 39) – para a exacerbação do efeito de exterioridade que com relação a essa língua tal processo produziu, e introduzir a metáfora do “teatro” que nos permite pensar que essa língua submete a seus atores a um *script*, prefigurando assim uma determinada *performance*.

Quanto às relações de sentido que o funcionamento dessa língua produz, podemos dizer que os efeitos – tomando como base reflexões de Payer (2006: 45) – são aqueles que não a filiam a “sentidos passados”, a “tradições de povos”, a “costumes locais ou regionais”, a “língua de antigamente”. Na verdade, pelo que já dissemos sobre sua constituição, essa língua rompeu os laços que a filiavam a memórias particulares e específicas. A atualidade da LI como uma língua de comunicação universal apaga a inscrição de um “passado”. Lembremos que a

própria proposta do *Basic English* foi concebida numa interdição: selecionar listas de palavras universais que dessem conta de sentidos comuns (em comum), ligados à comunicação num mundo que projeta avanço, desenvolvimento, integração.

Nesse sentido, podemos responder em parte à pergunta que instalamos: a que memória essa língua se filia? O impulso poderia levar a dizer que se trata de uma língua sem memória, mas as finas reflexões de Payer (2006) nos impedem de seguir esse impulso e nos obrigam a realizar uma inflexão. Segundo a pesquisadora, há **uma memória na língua**, não como uma dimensão ulterior, mas como o efeito da própria **repetição** da língua (que domestica sua memória) e isso a leva a relacionar a língua com uma memória histórica, discursiva – com uma **memória constitutiva** (cf. id.: 38-39). Portanto, no caso da LI essa memória constitutiva deve ser reconhecida, e esse efeito de que não haveria aí memória pode ser repensado ou trabalhado teoricamente concebendo essa língua como fortemente ligada a uma **memória representada** (ZOPPI-FONTANA, 1997). Do ponto de vista do conhecimento, a partir da pergunta que nos fizemos, e pensando também de forma mais concreta nos próprios processos de aprendizado previstos pelo projeto do *Basic English*, ela acontece na relação com o previsto, o já configurado e até decorado em cenários, como já dissemos, onde os atores se submetem a um *script* para que a *performance* seja bem sucedida.

Essa série de relações nos permite concluir em dois sentidos. Em primeiro lugar, poderíamos dizer que essa língua, filiada a essa memória representada, compromete ou afeta – nas relações de interlocução – a possibilidade de exposição à alteridade.

Macedo, Dendrinós e Gounari observam algo interessante nesse sentido ao dizer: “(...) Para entender el papel del inglés, éste debe situarse en una teoría de producción cultural y debe ser visto como una parte integral de la forma en la que la gente produce, transforma y reproduce el significado” (2005: 22-23). Assim, esta “reprodução cultural” – que, a partir da teoria do discurso, poderíamos designar como um processo ideológico de ordem discursiva com impacto nas relações de força, de sentido e nos mecanismos de antecipação na interlocução – está a serviço

do poder das classes dominantes (os grupos corporativos, as multinacionais) dentro de um processo que insistimos em chamar de Capitalismo Mundial Integrado (GUATTARI, 1987), pois se trata de uma expansão, de uma integração mundial baseada em princípios capitalistas, ao serviço dos interesses ligados à conservação e crescimento destes²⁹. Da perspectiva de Macedo, Dendrinis e Gounari (2005), essa “reprodução cultural” sustenta a ideologia neoliberal. Mediante esse raciocínio, os autores chegam a concluir que a imposição cultural da LI aponta “una forma de neocolonialismo que se caracteriza por la **eliminación de la otredad**” (id.: 21) (grifos nossos). E, neste sentido, nos inspiraram, em parte, para chegar na conclusão que acabamos de formular sobre se a LI compromete ou afeta a possibilidade de exposição à alteridade. Esses autores ainda, ao focalizar a situação de aprendizagem dessa língua dominante, observam que esta

(...) impone en el hablante subordinado una sensación de subordinación, al ignorar, cuando no sacrificar, sus experiencias vividas, su historia y su lengua. Uno puede sostener, sin temor alguno a equivocarse, que hoy en día, el inglés representa, por excelencia, una herramienta de invasión cultural, con su monopolio de Internet, el comercio internacional, la diseminación de la cultura del celuloide, y su papel en la “Disneyficación” de las cultural del mundo. (ibid.: 24)

Pensamos que essas observações nos permitiriam pensar que a concepção do processo de aprendizagem da LI que predomina no mundo contemporâneo expande um conceito de língua como instrumento e vincula tal aprendizagem mais a um processo de subordinação a um código do que a um de identificação/subjetivação (mediante o assujeitar-se a uma língua), que é como nós pensamos que deve ser encarado tal processo. Aliás, lembremos, para entender melhor o sentido dessa subordinação a um código, que o acesso à LI está vinculado a uma urgência na medida em que dele depende – ao menos, na promessa realizada pelo texto da Mídia – a inserção do sujeito em uma sociedade que projeta suas fronteiras de inclusão e exclusão a partir do funcionamento do Mercado.

Em segundo lugar, retomando nossas conclusões, poderíamos dizer que a relação “cultura/língua comum” que designamos e interpretamos tem um efeito no

²⁹ Ao insistir em falar de Capitalismo Mundial Integrado, estamos falando num lugar diferente daquele que designa esse processo como “globalização”. Nesse distanciamento queremos nos afastar da série de **imagens eufóricas** que entram em metonímia, nessas discursividades, com essa designação: **comunicação, integração e desenvolvimento**.

imaginário, ao menos, dos sujeitos que aprendem essa língua ou decidem aprendê-la, e isso aparece nas glosas dos aprendizes de LI que analisamos neste trabalho. A circulação dessa língua nos espaços comuns que já observamos, a constituição dessa língua como reduzida (ou minorizada) e auxiliar não possibilitam que o sujeito faça laço entre língua e cultura, que as relacione. Estamos pensando no imaginário de cultura que circula nos espaços de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, que entra em relações de sentido com “riqueza cultural”, “costumes”, “tradições”, “arte”, “literatura”. Talvez possamos levantar a hipótese de que esse vínculo, esse laço entre LI/cultura não aparece por um efeito ideológico: o funcionamento dessa língua como universal num mundo globalizado. O laço se faz entre LI e comunicação, integração, desenvolvimento e mais ainda: progresso, acesso ao consumo de bens, de tecnologia, sucesso. Essa é a metonímia que garante o acesso a essa língua veicular no mundo contemporâneo.

3. Língua obrigatória: um efeito do pré-construído

O trabalho da ideologia (cf. ORLANDI, 2003) é produzir evidências, sendo, ao mesmo tempo, a condição para a constituição do sujeito e do sentido (cf. *ibid.*: 46). Portanto, tentaremos, neste item, designar o pré-construído sob os efeitos do qual nos enunciados de nossos aprendizes essa língua é vinculada à imagem da “língua obrigatória”, como uma evidência.

Na verdade, acreditamos que, assim como temos uma série de imagens sobre a LI – língua universal, língua necessária, obrigatória, que culminam na imagem de língua de negócios – também ocorre o mesmo com o pré-construído, parece haver uma cadeia de pré-construídos vinculados a essas imagens. Designamos aqui uma das séries que compõem essa cadeia: aqueles que conseguimos visualizar a partir das marcas de evidência que analisamos nas glosas dos aprendizes: a LI é a língua de comunicação no mundo globalizado - a LI dá acesso ao mundo do trabalho - a LI garante sucesso. Vemos que as imagens que aparecem nas glosas, como pontos concentrados dos laços que no registro do imaginário os aprendizes produzem com relação a essa língua, são efeito dessa cadeia de pré-construídos.

A glosa (3), que apresentamos a continuação e que passaremos a analisar, nos permite constatar de forma mais contundente em que grau acontece a identificação do sujeito com a evidência que surge como o efeito do funcionamento desses pré-construídos. Também respondendo à questão “Como você caracterizaria o inglês?” este aprendiz enuncia que:

(3) LI – Caracterizaria o inglês como a língua mais importante, pois ela realmente é. (SEC)

Em (3) há um sujeito capturado por uma evidência – efeito da cadeia de pré-construídos que designamos. A explicativa iniciada por “pois”, que viria a abrir as possíveis causas do enunciado na primeira parte, repete o que nela já foi formulado. Assim, o pré-construído da LI (a cadeia que o constitui) nos mostra os efeitos de uma verdade indiscutível inscrita no enunciado, algo que aparece para o sujeito como impensado (Pêcheux, 1988) e que, no fio do discurso, quando é submetido à inflexão daquilo que o sujeito “pensa que está pensando”, sob a ilusão de que ele é fonte de seu dizer, só consegue se dar numa relação tautológica, que coloca em espelho os dois fragmentos que formulam, cada um, uma repetição do outro, separados pela vírgula que antecipa um “pois”, o que abre à expectativa de uma explicação.

Aliás, nesse sentido, seria pertinente trazer as reflexões de Orlandi, para quem a pontuação é o “lugar em que o sujeito trabalha seus pontos de subjetivação, o modo como ele interpreta” (2001: 110). Sendo o espaço textual considerado um espaço de sentido, a autora vê na pontuação a representação das relações de sentido, “desenhando na materialidade do texto, as pausas, as ligações, os sub-conjuntos etc” (id.: 111). Portanto, a materialidade do discurso faz efeito na textualização e a pontuação é um vestígio de como essa materialidade se textualiza e deixa marcas de como

(...) o sujeito se articula a um discurso, de como ele se inscreve em uma formação discursiva, comprometendo-se a uma certa filiação de sentidos, ao fazer certos gestos de interpretação, produzindo dessa maneira um texto específico, em seus limites aparentes (ou seja, imaginários) (id.: 113).

A pontuação aponta para divisões, para separação de sentidos, para separação de formações discursivas, deixando marcas da deriva do sujeito com relação às posições às quais ele é convocado (cf. id.). Em nosso caso, interessa-nos o que a

vírgula – como pontuação de análise – possa dizer sobre essas marcas de deriva. Para Orlandi, “a vírgula marca a reunião de uma diferença” uma vez que ela produz um des-ligamento entre duas formações discursivas (cf. id.: 121). Ainda segundo a pesquisadora, não sendo uma pausa radical como o ponto, a vírgula “é signo do des-ligamento em relação ao interdiscurso fazendo intervir a passagem por ‘outros’ discursos, abrindo para outros sentidos” (id.: 122).

De acordo com Orlandi (2001), essa marca da pontuação poderia introduzir um **acréscimo**; em nosso caso, a expectativa do dizer aberta pela vírgula e reforçada pelo “pois” é quebrada, porque, se o sujeito aparecia no início do enunciado capturado por uma evidência, ele permanece – no fragmento que introduz o acréscimo e onde poderia aparecer um **discurso-outro**³⁰ – no mesmo sentido, isto é, na repetição. A força do pré-construído não deixa que o sujeito se mostre na sua constituição heterogênea: o discurso-outro é bloqueado pelo **mesmo**. Sendo a vírgula, na elaboração teórica de Orlandi, possível signo de abertura a sentidos outros, à heterogeneidade, o fato de que **o mesmo** esteja sendo reformulado atesta que esse sujeito enuncia sob o efeito de uma evidência, de um pré-construído que o captura fortemente, totalmente.

Por fim, podemos interpretar a modalização presente no “Caracterizaria” como uma retomada da questão tal como ela aparece formulada no questionário. Porém, nossa interpretação também vai na direção de vislumbrar um sujeito que deixa uma marca de quem sente o peso, a obrigação que supõe para ele esse pré-construído dentro de um processo de aprendizado da LI. Levando em conta esse indício ou marca, a vírgula da formulação poderia ser pensada como uma retomada dessa marca; no entanto, na formulação que analisamos não podemos visualizar **qual outro** estaria tentando escapar da repetição à qual este sujeito está submetido na relação que se estabelece com a LI. Acrescentamos que este aprendiz é aluno de SEC, o que nos leva a crer que estar neste lugar faz com que ele se mostre ainda mais assujeitado à formação discursiva que produz este pré-construído.

³⁰ Aprofundaremos a análise do surgimento do discurso-outro mais adiante. Cabe dizer que esta análise é resultado do que Indursky (1997) elabora sobre a presença do outro no discurso.

Por fim, interpretamos que esta convocação, que faz com que o pré-construído se instaure nos enunciados dos aprendizes de nossa pesquisa, revela muito da imagem da LI como língua obrigatória que aparece nas glosas de nossos aprendizes.

CAPÍTULO 3

Relação Fundante. A construção de uma contradição.

Neste capítulo veremos como a interpelação do Mercado, que faz com que a relação entre aprendiz e LI se construa pela imagem de **língua de negócios**, se instaura na aprendizagem desse idioma. Mais que designar a necessidade e a obrigatoriedade, o sujeito vive a relação com essa língua obrigatória legitimada na instituição escolar. Retomando o que dissemos na introdução dessa pesquisa, a presença da LI na escola não se refere a uma condição predeterminada pela LDB. Vimos que o Estado, através da legislação de 1996, marca como obrigatória a aprendizagem de uma língua estrangeira moderna. A escolha da língua a ser ensinada se daria de acordo com as especificidades da cada comunidade escolar. Na prática, a LI ocupa esse lugar, monopolizando-o, a partir dos anos 60, como já observamos. Entendemos que o pré-construído – que analisamos no capítulo anterior – da LI como língua obrigatória funciona determinando o fragmento da lei: “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna (...)”. Essa presença na escola contribui, por sua vez, a fortalecer esse pré-construído.

Assim, antes mesmo de começar a estudar esse idioma na escola, o aprendiz está interpelado por discursividades que determinam a LI como “língua importante no mundo atual”. Dessa interpelação surgem imagens como: “língua obrigatória”, “língua universal”, “língua franca”, entre outras que já detectamos. Antes mesmo de encontrar em contato com a aprendizagem formal dessa língua inicia-se a construção de uma relação que designamos **fundante**: a relação sujeito / LI está tomada pelas imagens designadas acima antes mesmo que se construa a relação aprendiz/LI. A entrada e o monopólio da LI na escola determina o começo dessa relação. No entanto, é nesse espaço que o aprendiz se depara com uma **contradição** que acaba por constituir sua relação com a LI e que neste capítulo passaremos a designar.

Ao analisar a forma como a escola lida com o saber (ou melhor, “os saberes, o conjunto de saberes”) (cf. ORLANDI, 1998: 208) e como a LI (como disciplina

obrigatória) é trabalhada no funcionamento desta instituição, já estamos entrando no tópico dessa contradição que aqui abordaremos: a LI como **língua obrigatória**. Os sentidos da obrigatoriedade aparecem com diferentes significados no caminho que nos propomos a percorrer. Não significa exatamente a mesma coisa ser uma língua obrigatória dentro da escola e fora dela.

1. LI, obrigatória em quantos sentidos?

No capítulo 2 analisamos a especificidade da LI entendendo o projeto de expansão do *Basic English* e a cultura que circula com esta língua convocando os sujeitos. Vimos que, entre aprendiz e LI, existe uma relação que a constitui como obrigatória no mundo atual. Nesse espaço que está fora dos muros da escola há uma relação com uma língua obrigatória – relação que parece ser mais ampla. Veremos agora de que forma a relação aprendiz / LI continua seu trajeto de constituição voltando à questão sobre o primeiro contato com a LI, “encontro” esse vivido na escola. Entenderemos como o sentido da obrigatoriedade pode ganhar outros âmbitos nessa relação.

2. Na escola

A evidência da necessidade faz com que interpretemos a A imagem de língua obrigatória relacionada com a questão da LI na escola em duas instâncias, como já antecipamos: **1. a LI obrigatória, “fora da escola”**, no mundo do trabalho, portanto, língua mais adequada para a comunidade – o que justificaria a “escolha” da escola, ainda que respondendo a uma lei cumprida de forma equívoca, como vimos anteriormente; e, como consequência, **2. a língua obrigatória, da/na escola**, faz parte da/está na “grade” de disciplinas da escola. A escola legitima essa necessidade e a LI funciona, dentro deste espaço, em dois tipos de obrigatoriedade. De fato, esta instituição é um espaço produtivo de análise no que se refere à construção da relação do aprendiz não só com a LI, mas com o saber em si, com a

forma como lidamos com o mundo / o real e como o entendemos a partir de um ponto de vista estruturado pelo saber institucionalizado.

No enunciado (2) podemos interpretar uma certa evidência em dizer que a LI é “obrigatória em todos os sentidos” – o que quisemos recuperar no título do item 1 deste capítulo. Essa evidência de sentido(s) é um efeito pré-construído, portanto é um efeito ideológico, assim “não nos deixa perceber seu caráter material” (ORLANDI, 2003: 45). O caráter material desse efeito ideológico será trabalhado para devolver tais efeitos à sociedade. Esse é nosso ponto de questionamento para a abertura da análise na busca das formações discursivas nas quais os dizeres se encontram e transitam fazendo emergir os sujeitos interpelados a partir de processos de identificação.

2.1 “Identidade Lingüística Escolar”

Para trabalhar a relação à qual nos propomos nesta pesquisa, traçando uma passagem obrigatória pela escola, será aqui fundamental o conceito desenvolvido por Orlandi (1998) no trabalho que leva como título tal conceito: “Identidade Lingüística Escolar” (ILE).

Em primeiro lugar, temos que entender que, no conceito da ILE, ao falar de **identidade**, Orlandi não está se referindo a algo fixo, determinado e acabado. Para a autora, “a identidade é um movimento na história”, ou seja, a identidade se configura na produção de sentidos (e assim, de sujeitos) no **processo simultâneo de repetição e deslocamento**³¹ – duas questões que retomaremos mais adiante.

Segundo a pesquisadora, falar da ILE não implica refletir apenas sobre o domínio que o aluno tem da Língua Portuguesa, mas também observar o modo como ele se relaciona com a Língua Portuguesa, salientando – dentre outros aspectos – a força do discurso gramatical nesta relação. Orlandi ressalta que, no nível do imaginário, a ILE caracteriza-se a partir dos seguintes “saberes”:

³¹ Para a autora é importante ressaltar o que se entende como identidade porque em sua pesquisa há uma busca por uma forma de movimento desse sujeito. Decidimos evidenciar esta definição de identidade porque compartilhamos desse interesse visto que esta concepção acompanha o desenvolvimento de nossa pesquisa.

- “saber produzir uma relação com a língua oficial que produza uma imagem da “boa linguagem”, da linguagem correta, escolar”(grifos nossos) (id.: 207). O exemplo da própria autora é: “dizer blusa, não brusa”;
- saber o convencional (escolar) sobre conhecimentos em todas as disciplinas – “saber é saber dizer” (cf. ibid.);
- saber, em literatura, as obras e autores mais importantes da Literatura Brasileira e da Literatura Portuguesa (cf. id.: 208).

Defini-se assim, segundo Orlandi, o **saber (o conjunto de saberes) no registro do imaginário** que constituem (que se relaciona com a) “escolaridade” (cf. ibid.). Teríamos, portanto, um espaço de saber comum (um lugar-comum) à comunidade que frequenta ou frequentou a escola. Ser escolarizado estaria em relação com o “domínio” de tais saberes. Neste ponto, consideramos produtivo tomar as reflexões de Bourdieu (2004) para entender o que seria a produção de um **lugar-comum**: uma linguagem mesma para a produção dos sentidos (mesmos), sentidos condicionados aos sujeitos de uma mesma comunidade³². Podemos entender a escola como uma comunidade constituída por sujeitos que nela transitam e que, portanto, pertencem a um lugar-comum de sentidos produzidos pela linguagem dessa comunidade. Parece-nos que o conceito do estudioso traz com força uma metáfora que representa o funcionamento da escola que estamos designando. Vemos, portanto, que a escola apresenta um saber ou saberes “prontos” e o aluno deve saber dizê-lo(s), repeti-lo(s): **estar neste lugar-comum permite vislumbrar os sentidos mesmos**, o saber escolar tem um determinado sentido nas condições de produção da comunidade escolar como um todo. A circulação deste saber se dá numa rotina de repetição, e na avaliação – do ponto de vista da escola – o conhecimento é cobrado em forma de **reprodução** do que é dado ao aluno.

Para aprofundar essa rotina de repetição, consideramos importante apresentar as três formas de “repetições” (e seus efeitos) que observa Orlandi (1998) na relação de ensino/aprendizagem. A primeira é a **empírica** – “efeito papagaio”: dizer

³² Já discorreremos sobre este conceito deslocando nossa interpretação para vislumbrar o lugar comum da LI, no capítulo 2.

o mesmo, idêntico (cf. id.: 208); a segunda é a **repetição formal** – “técnica de produzir frases, exercícios gramaticais”, que não fazem trabalhar o sujeito e a memória discursiva (ibid.). Esta se diferencia da primeira pela ênfase na técnica, no modo de fazer um dado exercício (cf. ibid.); e, a terceira, a **repetição histórica** – “a que inscreve o dizer no repetível enquanto memória constitutiva, saber discursivo, em uma palavra, enquanto interdiscurso: a rede de filiações que faz a língua significar para o sujeito que, assim também significa” (cf. ibid.). Segundo a própria Orlandi, e de acordo com o que já trabalhamos sobre o conceito de identidade, esta seria a forma com a qual o sujeito se desloca e produz sentido através de processos de identificação (cf. id.: 209).

Na **repetição histórica** acontece uma historicização que é ao mesmo tempo repetição e deslocamento porque “dá lugar à interpretação, ao equívoco, ao ‘outro’ sentido” (cf. ibid.).

A autora conclui que, para a escola, o “melhor aluno” é aquele que sabe reproduzir os enunciados na **repetição formal**. Dessa forma, interpretamos que, no funcionamento da escola, na circulação do saber que se trabalha na escola e dá sentido a uma “escolaridade”, a repetição formal é um ponto de sustentação da relação entre aluno / conteúdo(s) (saber “-es”) / professor / escola. E é neste ponto que, para Orlandi, surge a grande questão referente à ILE: a questão de “autoria”.

Para poder compreender a observação de Orlandi no trabalho que estamos apresentando, é preciso tomar aqui uma reflexão formulada na obra *Discurso e Leitura* (1988) pois esta nos permitirá pontuar os deslocamentos de sua reflexão com relação ao conceito de autoria. Vejamos o que a autora diz:

(...) o autor é a função que o eu assume enquanto produtor de linguagem. Sendo a dimensão discursiva do sujeito que está mais determinada pela relação com a exterioridade (contexto sócio-histórico), ela está mais submetida às regras das instituições (id.: 77).

É essa a autoria que a escola prefigura, configura para o aluno e é a que solicita, ao considerar suas produções. Dessa forma, o Estado, através da escola, individualiza os sujeitos sob essa forma histórica de autoria, observa Orlandi (2001: 106). Nessa instituição, há um processo de “aprendizado” no qual o aprendiz assume uma forma de ser autor, uma posição que já está pronta. E isto tem uma razão, a própria

pesquisadora, ao definir a autoria, em seu texto de 1988, já dizia que “o autor é a instância em que haveria maior ‘apagamento’ do sujeito”, e explica:

Isto porque é nessa instância – mais determinada pela representação social – que mais se exerce a injunção a um modo de dizer padronizado e institucionalizado no qual se inscreve a responsabilidade ao sujeito por aquilo que diz. É da representação do sujeito como autor que mais se cobra sua ilusão de ser origem e fonte de seu discurso. É nessa função que sua relação com a linguagem está mais sujeita ao controle social (id.: 78).

Continuando com o percurso do conceito em Orlandi, na obra *Interpretações - Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*, de 1996, a autora formula um deslocamento do que considera a função-autor, que até então em sua reflexão se configurava como uma posição de subordinação para uma definição que a associa com uma posição de interpretação: “a posição-autor se faz na relação com a constituição de um lugar de interpretação definido pela relação com o Outro (o interdiscurso) e o outro (interlocutor)” (id.: 74). A partir da inflexão à qual a autora submete o conceito, é possível pensar que há, no espaço de enunciação da escola, um lugar de interpretação no qual o sujeito-autor se projeta. Ele é constituído a partir do lugar de interpretação (cf. id.: 75).

Avançando sobre as reflexões dos pesquisadores que analisam a questão da autoria, passamos ao trabalho de Pfeiffer que diz que, no contexto escolar, “a autoria é a negação da multiplicidade do sujeito e da pluralidade dos sentidos” (1996: 316). Isso nos levaria a concluir que a repetição histórica de que, nesse caso, fala Orlandi, não poderia funcionar. Ainda segundo Pfeiffer, há neste gesto exercido pela escola uma negação anterior: uma negação que se constitui no próprio trabalho de interpretação que a escola faz. Para abordar tal trabalho de interpretação a autora discorre sobre a função do clichê para o aluno. Este recurso representa uma “referencialidade segura”, uma estabilidade dos sentidos porque estes se apresentam como “formas fixas e imutáveis” (cf. *ibid.*). Segundo o que notamos a partir dos trabalhos que sustentaram esta pesquisa, esta posição pareceria estar relacionada a uma imagem de um sujeito “preso” às formas de ser autor no espaço da instituição escolar. Entretanto, fazendo uso de clichês ou de outros recursos legitimados para esta forma-sujeito, o “aluno-autor” sempre estará, segundo Pfeiffer (*ibid.*), num lugar de interpretação. Como sujeitos de linguagem

temos necessidade de atribuir sentidos (cf., id.: 317), estamos sempre interpretando. Ao trabalhar com a interpretação do sujeito sobre a autoria que a escola prefigura para que se possa assumir a posição aluno-autor, a pesquisadora defende que:

(...) a autoria encontra-se no limiar da repetição formal com a histórica. Porém, a escola ao invés de propiciar esta passagem nega a possibilidade de assunção do sujeito como autor em razão de **simular** a autoria (id.: 318) (grifos da autora).

Esta simulação “retira a responsabilidade do sujeito pela construção de sentidos que se dá nos textos” (ibid.). Pfeiffer designa este artifício como um “processo de **autorização**” no qual “a escola legitima um certo lugar de autoria e autoriza o aluno para que lá se coloque” (ibid.).

A partir da série de aspectos que a compreensão do conceito da ILE nos levou a colocar em relação, consideramos que é produtivo pensar o lugar da língua estrangeira na escola e dizer que a ILE se constitui na relação sujeito / simbólico produzida na escola, não apenas – como já dissemos – na disciplina Língua Portuguesa como observou Orlandi (1998). Entendemos que a ILE teria um forte impacto na relação sujeito / língua estrangeira. Parece-nos que o simbólico estrangeiro pode fazer parte desse conjunto de saberes uma vez que há em todos os casos a produção de uma forma desse sujeito se relacionar com “simbólico / produção de sentido”, que o determinará nas diferentes práticas ligadas à gramática, à prática de interpretação e a escrita (CELADA, 2002: 192). Acreditamos também que esta forma de relacionar-se com os saberes nas / das línguas determina fortemente a prática de interpretação com os outros saberes institucionalizados na escola: o da História, o da Geografia, o da Física etc.

O fato de haver ocupado a posição de autor em uma simulação, que de certa forma legitima e autoriza o sujeito-aluno ao pertencimento à comunidade escolar (escolarizada), se configura como um traço da estrutura da subjetividade brasileira.

A partir da série de observações que fomos colocando, entendemos que existe uma posição-sujeito “moldada”, ou melhor, configurada, e que a escola prevê que seja ocupada / simulada pelo sujeito aprendiz. Uma posição que deve ser ocupada / simulada, na produção simbólica – seja esta na prática da escrita, da leitura, da

resolução de exercícios – por todo aquele que atende à interpelação e passa a ocupar a posição-sujeito: **posição-aluno**. Assim, pensamos que a construção da ILE está fortemente vinculada a esse processo de interpelação.

Orlandi (1988), ao discutir o “discurso pedagógico” e a instituição escolar, diz que “a convenção, pela qual a escola atua, aparece como modelo, como obrigatória, tem o prestígio da legitimidade” (id.: 23). A escola estabelece a legitimidade, e portanto, a obrigatoriedade de ser sujeito em determinada posição para ser um sujeito “escolarizado”. Podemos concluir que a aprendizagem na escola se refere a como “aprender”, a como trabalhar com uma **prática específica**.

2.2 A LI no funcionamento da escola

Ao observar materiais de alunos para tentar detectar o funcionamento desse lugar modelar – materiais da disciplina de Inglês – vemos claramente como a repetição formal se instaura como o cumprimento de um protocolo que só faz sentido pela obrigação de responder, de se submeter ao lugar prefigurado pela escola, pré-estabelecido por ela. O roteiro do “Siga o modelo” faz emergir o funcionamento da **repetição formal**, a rotina mecânica que se refere à aprendizagem da “prática específica” trabalhada na escola. Vejamos este funcionamento em duas atividades extraídas do livro didático³³ de um aprendiz da 5ª série que estão em anexo e que transcrevemos a seguir:

Answer the questions in the affirmative and negative forms:

a. Are you cleaning the house?

A: *Yes I'm cleaning the House.*

N: *No, I'm not cleaning the House.*

b. Is he ringing the bell?

A: *Yes I'm ringing the bell.*


N: *No I'm not ringing the bell.*


c. Is Carol swimming in the pool?

A: *Yes I'm swimming in the pool*

N: *No I'm not swimming in the pool.*

³³ Morino e Faria, 2004, *Start up*. Stage 5. As duas páginas trabalhadas estão no anexo 4 para que o leitor veja como a atividade é apresentada.

- 

d. Are Leo and Toby dancing?
A: *Yes I'm dancing.*
N: *No I'm not dancing.*
- 

e. Is he eating a hamburger?
A: *Yes I'm hamburger.*
N: *No I'm not hamburger.*

Neste exercício, como na maioria das atividades do livro, se trabalha uma estrutura sintática da LI. Esta unidade didática, como todas do livro, se desenvolve a partir de uma introdução com imagens e um diálogo que apresenta a estrutura sintática a ser trabalhada. Das oito intervenções do referido diálogo, seis trazem a estrutura do “Present Continuous”, tópico gramatical da unidade. Após o diálogo são citadas frases que mais uma vez contém a estrutura do “Present Continuous” com imagens que ilustram e dão referencialidade a essas frases. Passa-se, então, ao quadro gramatical: “Grammar Box”. Ainda que o quadro traga a nomenclatura gramatical, verificamos que ela não é muito recorrente nas atividades propostas. Além dos vários exercícios de reforço da estrutura apresentada na unidade, o livro traz pequenos textos sobre assuntos gerais como amigos virtuais³⁴ ou uma boa alimentação.

Agora que temos uma idéia do funcionamento do livro, voltemos à análise do exercício que transcrevemos. Na resolução do exercício o aprendiz trabalha com a repetição da estrutura sintática apresentada na unidade didática. Ele ocupa a posição prefigurada pela escola. Contudo, a “escuridão” do sentido desta sintaxe frasal vem à tona na repetição do pronome e verbo da 1ª pessoa “I'm”, no lugar dos pronomes referentes às pessoas gramaticais em cada caso (ver seta que agregamos para apontar esta análise). Ainda que participando de sua rotina escolar, fazendo o que deve ser feito – resolver os exercícios segundo o modelo, o aprendiz

³⁴ Na verdade é bastante representativo que este tema seja abordado no livro didático de LI. Ter amigos virtuais supõe, em primeiro lugar, a utilização do computador – o que reflete a sociedade tecnológica da qual falamos; e em segundo lugar, a possibilidade de expandir a comunicação com outros povos – esta comunicação se dá pela LI.

se encontra perdido nos sentidos de uma língua que é apresentada como fragmentos de estruturas gramaticais. Ele não interpreta os sujeitos referidos em cada item do exercício, mas sabe que tem que seguir a estrutura dada no modelo. De fato, o aprendiz resolve o exercício, ele sabe resolvê-lo. A aprendizagem da LI se resume a isto. Depois de resolver as letras *a*, *b*, *c*, e *d*, neste “apogeu de repetição”, o último exercício a ser resolvido, letra *e*, está ilustrado na imagem que aparece no final da página. Nem mesmo com o auxílio da imagem o aprendiz consegue interpretar o sentido do pronome *he* e mais uma vez se mostra perdido. Imobilizado na interpretação ele repete *I'm*. Porém, ele não repete o verbo da estrutura gramatical que vinha trabalhando. Notemos que a resolução fica: “Yes *I'm* hamburger” e “No *I'm* not hamburger”. O que o despistou do trabalho de repetição? Neste momento surge um movimento do sujeito. Acreditamos que a ilustração do hamburger funciona como um *flash* que distrai o aprendiz. A estrutura gramatical trabalhada no exercício torna-se menos presente frente a este *flash* que brilha tanto e toca a memória do aprendiz na concepção de língua segundo a qual a LI se expande. Estamos nos referindo à proposta do *Basic English* no sentido em que vimos como esta proposta concebe a aprendizagem da LI mensurando o número de palavras e estruturas mínimas necessárias para a comunicação. Esta proposta instaura a noção de que estas bases mínimas dariam conta da comunicação. Relacionando a imagem ao significante hamburger – que é extremamente significativo nesta língua / cultura – o aprendiz encontra um ponto de apoio, de sentido. Ele se desloca do trabalho de repetição para o trabalho da relação palavra - coisa.

Nesta escuridão à qual nos referíamos surge um apelo a uma **referencialidade** encontrada nas ilustrações e que ecoa na memória do aprendiz como uma imagem da aprendizagem da LI. Vejamos outra atividade para desenvolvermos esta questão.

Answer the questions:

- a. She is running, isn't she?
No, she isn't. She's swimming.
- b. He's playing soccer, isn't he?

No, He isn't. He's tennis

c. They are at school, aren't they?

No, They aren't. They zoo.

d. This house is small, isn't it?

No, This ins't. This big

e. He's reading a book, isn't he?

No, He, ins't. He sleeping

f. She's wearing pants and a T-shirt, isn't she?

No, She ins't. She's wearing a dress.

Neste exemplo é bastante significativo que o verbo não apareça na maioria das respostas afirmativas do aprendiz e que, de fato, apareça o que a ilustração do exercício traz (ver anexo). Esta ilustração diz algo que é representativo para o aluno, que faz sentido e que ele deve inserir em sua resposta. Esta busca por uma referência aponta uma falta de acesso aos sentidos da LI no trabalho de repetição. Ao tatear pelos fragmentos de sua estrutura o aprendiz encontra uma forma de ter acesso a LI, mesmo que este acesso seja através de uma “língua tarzânica” (efeito que ele nem chega a perceber, não o afeta). Este movimento revela uma deriva do aprendiz que ocupa um lugar instável entre a construção de uma carcaça sintática “sem sentido” e a busca de uma referência visual para a construção do sentido do que ele produz.

Segundo o que relacionamos com a pesquisa que fizemos sobre o *Basic English* e a ILE, faremos uma interpretação desta forma de constituição, deste funcionamento específico.

A LI é, de fato, trabalhada como uma língua fragmentada em estruturas mínimas de comunicação, como na proposta do *Basic English*. Parece que desde sua propagação como língua universal a LI continua sendo uma língua “simplificada”. Ao detalhar esse método, Ogden (1937) diz que a simplificação da LI se deve ao fato do *Basic English* ter sido elaborado para que se tornasse a “international language of the future” (id.: 9). O funcionamento da LI na escola está atravessado por este projeto e, ao trabalhar esta língua ancorando-a em suas

estruturas fundamentais, este projeto se concretiza. Com o primeiro exercício que analisamos – juntamente com outros que compõe esse livro didático – fica claro que há uma língua estrangeira sendo trabalhada como uma “carcaça”, uma estrutura sintática – com elementos selecionados da sintaxe do inglês – que configura uma parte desta língua. No entanto, na aprendizagem específica da LI na escola, esta carcaça representa **o inglês**.

A busca pela referência do sentido nas ilustrações também faz a proposta do Basic English emergir no funcionamento da LI na escola. Essa referencialidade se resume à noção de que a comunicação na LI pode se dar pelo uso de alguns substantivos, adjetivos e verbos mais recorrentes.

Na primeira atividade notamos, também, que o trabalho da estrutura sintática do “Present Continuous” está subordinado à prática de outra estrutura sintática recorrente do inglês na escola: a formulação de frases nas formas *affirmative and negative*. Temos, assim, um aprendiz em contato com um recorte da LI a partir de um tópico gramatical – um tempo verbal – e a prática de outro recorte recorrente da estrutura sintática da LI – a diferença das frases construídas na forma afirmativa e na negativa. Esta estruturação dos conteúdos e exercícios constitui o livro em todas as suas unidades. A LI na escola, e de acordo com este instrumento didático, é trabalhada dessa forma. As estruturas sintáticas da LI – em sua variante simplificada – são manipuladas pela forma como a escola lida com o(s) saber(es). De acordo com o que vimos sobre a ILE, parece que a subordinação de uma estrutura sintática à prática de repetição formal nos exercícios é uma marca da deformação na concepção de aprendizagem que a LI sofre na escola.

Poderíamos dizer que, a partir do que Orlandi (1998) ressalta sobre os saberes na escola, no nível do imaginário, o saber da LI se trataria de:

- saber fazer o exercício do livro;
- saber as palavras: “*Como se diz azul? Blue*”. “*Como se diz escola? School*”.
Palavras essenciais que marcam a referência entre palavra-coisa;

- saber que existe o verbo *to be*, o *do* e o *does* (auxiliares), a diferença na *afirmativa* e na *negativa* e saber que o *it* é usado para coisas e animais.

Tanto no trabalho da repetição formal, na resolução de exercícios como “aprendizagem” de uma língua estrangeira, quanto na marca de instâncias da proposta do *Basic English* na LI da escola, essa língua se constitui apenas como estrutura e, portanto, não acontece. Para esta conclusão estamos tomando como base o trabalho de Pêcheux (1990) no qual o autor demonstra como a língua é **estrutura e acontecimento**. Pelo que vimos, a LI na escola não chega a ter estas duas marcas. Ela aparece somente como estrutura. Não acontece. Ao enumerarmos as formas pelas quais ela não acontece poderíamos começar por notar que a sustentação da LI nas ilustrações do livro remete a uma língua sem memória, onde a textualidade não pode acontecer. A falta dessa memória não deixa que haja as identificações necessárias pelas quais um aprendiz teria que passar no processo de aquisição de uma língua estrangeira. O trabalho com uma língua que é estrutura fragmentada e esvaziada de sentido, como vimos, deixa o aprendiz excluído da LI e de tudo aquilo que esta língua significa em termos de cultura e acesso a determinadas formas de ser sujeito.

É necessário ressaltar que a professora deu seu visto na atividade feita (ver anexo), o que nos permite inferir que, no critério de “verificação” e avaliação do processo de ensino-aprendizagem que ela atende, este seja um “bom aluno” pois, de fato, ele executou a tarefa pedida. Vale observar que, inclusive, não há marcas de correção no exercício que apresentaria, dessa mesma perspectiva, “incorrekções”. Se percorrermos o livro do aluno, percebemos a presença de muitos “vistos” **atestando** o cumprimento dos deveres do aluno, e do professor, na escola. Portanto, há também uma posição prefigurada para o professor no funcionamento da escola (por que não dizer uma posição-professor?). Mesmo sabendo que esta é outra questão e que não nos cabe discuti-la aqui, estamos cientes de que esta é mais uma peça da engrenagem que sustenta a manutenção do funcionamento do saber institucionalizado pela escola.

3. Discursividades constitutivas de relações contraditórias

Ao mesmo tempo em que o aprendiz é inserido nesta “forma de lidar” com a LI, os instrumentos de aprendizagem mostram formas legitimadas para essa aprendizagem que entra em contradição com a forma com a qual a escola trabalha. No livro didático são exibidas formas que entram em contradição com a prática da LI na escola, prática que ele mesmo contribui a sustentar. Para mostrar esta **contradição** analisaremos dois textos de apresentação de livros didáticos usados na escola³⁵.

Para começar a análise dos referidos textos nos cabe dizer que estes são, normalmente, lidos pelos professores pois essa apresentação faz parte de uma análise no momento em que ocorre a escolha do livro a ser adotado em uma escola. Este fato constitui um importante traço da condição de produção destes textos de apresentação. Há um autor que “prevê” esta leitura e os efeitos de sentido que ela pode vir a provocar nestes leitores; dessa forma, num jogo de relações de sentido e de força, na textualidade dessas apresentações ficam inscritos os respectivos mecanismos de antecipação. O autor “sabe” que tal apresentação pode ser relevante na escolha do livro, por isso, ainda que o texto esteja claramente dirigido ao aluno, a interlocução com o professor está presente nele³⁶.

Passemos á leitura do primeiro dos dois textos que analisaremos.

(Texto 1)

Vamos aprender inglês?³⁷

O idioma inglês está cada vez mais presente em nosso cotidiano e vem se mostrando como importante meio de comunicação no mundo globalizado em que vivemos.

Conhecer essa língua hoje é, portanto, condição para que você possa sentir-se inserido nessa realidade e dela participar ativamente.

³⁵ Gostaríamos de observar que entendemos o livro didático, neste caso de uma língua estrangeira, como um instrumento lingüístico (Auroux, 1992) na medida em que funciona descrevendo e instrumentalizando a língua, dando acesso ao saber dessa língua.

³⁶ É necessário reconhecer que nesses textos, que servem de introdução ao livro didático, se configuram marcas que os vinculam mais diretamente às condições de produção que incluem as políticas editoriais.

³⁷ Texto de apresentação do livro didático de LI da 5a série. Morino, E. C.; Faria, R. B. *Start up*. Stage 5. São Paulo, Editora Ática, 2004, p. 3.

Com a coleção Start up pretendemos que você, estudante de 5^a a 8^a série do Ensino Fundamental, inicie seus estudos de inglês por meio de situações cotidianas, vividas por jovens de sua idade.

As oito unidades que compõem este volume apresentam trabalhos orais e escritos, leituras, sugestões para dramatizações, exercícios lúdicos e projetos que facilitarão a sua compreensão e aprendizagem da língua inglesa.

Portanto, participe das aulas ativamente e aproveite esta oportunidade de aprender de forma interessante e motivadora.

Bons estudos!

Eliete e Rita

O sujeito do dizer fala, escreve sob o efeito de pré-construído, segundo o qual o inglês é “a língua de comunicação no mundo globalizado” e o texto trabalha tudo aquilo que esse **pré-construído** convoca. Detectamos o funcionamento desse pré-construído já no fragmento que vincula o inglês ao fato desta língua ser “importante meio de comunicação no mundo globalizado em que vivemos” e podemos apontar que ele organiza a direção do dizer.

No fragmento “Conhecer essa língua hoje é, **portanto**, condição para que você possa sentir-se inserido nessa realidade e dela participar ativamente”, que tomamos do segundo parágrafo do texto, “portanto” opera uma relação de “conseqüência” a partir daquilo que se apresenta como uma evidência³⁸. Os sujeitos dessa enunciação, tomados pelo pré-construído sobre a LI e sob o funcionamento da ilusão segundo a qual são fonte original daquilo que dizem, apresentam essa formulação e as relações que nela se tecem como se fossem novas.

Outra relação com a LI que aparece neste primeiro fragmento é o que podemos designar como a projeção de dois planos, o do **aqui**, e o do **lá fora**. O segundo plano se materializa no “mundo globalizado” e na formulação de uma condição, uma possibilidade de circular neste mundo: “para que você **possa** sentir-se inserido nessa realidade” – a realidade do mundo do qual no momento o aprendiz não participa. O fato de haver a projeção deste mundo, deste “lá fora”, supõe um “aqui”: o espaço / tempo de preparação. Assim, o livro didático é fundamental neste “aqui”. Além disso, o fragmento “dela participar **ativamente**” supõe outra forma de participação, uma participação que não é ativa, que está à

³⁸ De fato, podemos ver como as glosas dos nossos aprendizes retomam os sentidos estabilizados sobre a LI.

margem das ações efetivas e, portanto, à margem dos lugares de destaque na sociedade. Esta interpretação retoma e reforça um aspecto de nossa análise, segundo o qual a relação com a LI está permeada por uma relação política (cf. Guimarães, 2002) de inclusão e exclusão do sujeito no espaço do mundo globalizado. Pelo efeito dessa contraposição entre um mundo ao qual há que aceder, que há que conquistar e outro que submeteria o sujeito a estar excluído, a não ter emprego, etc., configura-se a promessa do inglês, uma língua que há que atingir, uma “língua necessária”.

Nesse sentido, também é possível relacionar o sentido de “participar ativamente” com o diferencial que o livro propõe ao que é vivenciado na escola. Esta forma de participação pareceria estar se contrapondo à memória da inércia desta língua na escola e reafirmando o que designam, Deleuze e Guattari (apud Celada, 2002) com relação à “ação” ligada à concepção de língua veicular – o que analisamos no capítulo anterior. Isto entra em relações de sentido com o fragmento “Portanto, **participe** das aulas ativamente e **proveite** esta oportunidade de aprender de forma interessante e motivadora”, no qual ressaltamos o funcionamento de formas em imperativo que produzem o efeito de “encurta o lapso do tempo entre o presente e o futuro”, fazendo com que surjam imagens de uma língua “atingível”, “dominável”, segundo o que a utilização do próprio instrumento lingüístico pode proporcionar. De certa forma há uma alusão a uma “alternativa” de aprendizado frente ao “fracasso da aprendizagem” desta língua na escola³⁹. Assim, parece-nos que o surgimento desta representação da LI como uma “língua estrangeira alcançável”, que colocamos em relação, nessa textualidade, com o significante “conhecer” e com o fragmento “aprender de forma interessante e motivadora” – fragmento que interpreta a própria ordem facilitadora do livro – é parte da constituição do texto de apresentação destes instrumentos lingüísticos que desconhecem a “taxa de insucesso” da aprendizagem de línguas estrangeira, tão bem lembrada por Revuz (cf. 1998: 213). Um efeito de sentido produzido por essa leitura é a metonímia segundo a qual aprender o livro é aprender a língua, e nos

³⁹ Entendemos este fracasso de forma ainda mais ampla segundo o destaque que Revuz dá em seu artigo à “taxa de insucesso” da aprendizagem de línguas estrangeiras (cf. 1998: 213).

parece que tal efeito contribui a alimentar a contradição que designamos como constitutiva da relação fundante entre aprendiz e LI.

O segundo texto de apresentação de livro didático que analisaremos foi extraído de um livro do ensino médio. Nossa intenção com esta escolha é a de poder seguir a análise partindo de um texto de apresentação de um livro do ensino fundamental para outro do ensino médio, tentando, portanto, acompanhar o aprendiz no contato com essa discursividade. Vejamos como nessa textualidade, de novo, aparece a estrutura argumentativa que acabamos de observar na primeira no Texto 1 que analisamos, estrutura que se organiza a partir da cadeia de pré-construídos que designamos no capítulo 2.

(Texto 2)

Introdução⁴⁰

O inglês é um idioma de fundamental importância no mundo globalizado de hoje. Cada vez mais pessoas estudam e falam Inglês.

Já há algum tempo, o Inglês tornou-se um dos principais veículos de comunicação nos meios diplomáticos, no comércio mundial, nas competições esportivas, no turismo, nos encontros de líderes políticos mundiais, nos congressos sobre ciência, tecnologia, arte, etc. Por isso é de suma importância conhecer a Língua Inglesa para não se sentir isolado no mundo globalizado de hoje.

Com o objetivo de despertar nos alunos o gosto pelo idioma Inglês tivemos a preocupação de elaborar uma gramática bem dosada, seguida de exercícios rápidos e leves. Os textos abordam assuntos os mais variados e se relacionam com a vivência dos alunos.

Essential English se propõe, num único volume, a transmitir o essencial da Língua Inglesa para os três anos do segundo grau, porém deixando a cargo do professor ou professora, conforme o nível da classe e o tempo disponível, a ampliação ou redução dos conteúdos. As lições curtas e objetivas iniciam com noções básicas e elementares, conduzindo gradativamente o aprendizado dos alunos.

Durante o curso os alunos encontrarão também:

- revisões freqüentes, que retomam periodicamente os assuntos estudados;
- a seção Test Your English, com grande variedade de exercícios de vestibulares;
- revisões finais, que retomam os conteúdos estudados, de acordo com o grau de dificuldade com que foram apresentados ao longo do livro;
- noções de correspondência comercial e informal em Língua Inglesa;
- um Apêndice, que, por sua vez, se subdivide em novas seções:
 - Textos suplementares
 - Textos publicitários e de anúncios classificados de jornais
 - Textos cômicos e anedotas
 - Chave de pronúncia e vocabulário

⁴⁰ Silva, A. S.; Bertolin, R. *Essential English*. São Paulo, Ed. IBEP, Coleção Horizontes, p. 19.

- Lista de verbos irregulares mais comuns
- Expressões com as preposições in, on, at, by
- Expressões idiomáticas em geral
- Vocabulário geral

Enriquecida com muitas ilustrações (fotos, desenhos e gráficos), a obra vem ainda acompanhada de uma fita cassete com a gravação dos textos, das legendas das fotos e de algumas músicas, que possibilita ao estudante melhorar sua pronúncia, assimilar a entonação própria da língua e desenvolver a compreensão do Inglês falado.

Neste texto aparece materializada a antecipação – que já apontamos – da figura do professor como interlocutor mais direto, já que os alunos aparecem como terceira pessoa do discurso; vejamos o seguinte fragmento: “Durante o curso **os alunos encontrarão** também”. Nesse sentido, as várias referências à metodologia também projetam a figura do professor como interlocutor.

Nos dois primeiros parágrafos do texto o funcionamento da argumentação se dá também, como já anunciamos, a partir das relações de ilação que o pré-construído instala; assim, aparecem várias afirmações que se enlaçam numa relação explicativo / consecutiva: “**Por isso** é de suma importância conhecer...”.

De forma semelhante ao que vimos na análise do texto 1, ocorre a construção de uma imagem de língua “atingível”. No caso do texto 2, observamos a enumeração das “estratégias” que o livro apresenta e com as quais o aprendiz poderá **alcançar** “o essencial da Língua Inglesa” e vencer o “fracasso” anunciado na aprendizagem da LI na escola⁴¹.

Outro traço que se repete nos dois textos é a forma como a LI é representada como um “instrumento de comunicação” configurando novamente a oposição entre um “aqui” e um “lá fora”. Esta oposição se dá pelo sentido do que é estar “isolado no mundo globalizado de hoje” *versus* “a comunicação” – garantida mediante um de seus principais veículos: o inglês – que pode inserir o sujeito nesse mundo. Assim, trata-se de uma comunicação como “comunicação necessária para o mundo globalizado”. No próprio texto estão designados os lugares / situações nas quais ela é necessária:

⁴¹ Podemos observar ressonâncias do nome do projeto *Basic English* no do livro cuja apresentação estamos analisando: *Essential English* e também na própria proposta de aprendizagem que acabamos de comentar.

Já há algum tempo, o Inglês tornou-se um dos principais veículos de comunicação **nos meios diplomáticos, no comércio mundial, nas competições esportivas, no turismo, nos encontros de líderes políticos mundiais, nos congressos sobre ciência, tecnologia, arte, etc.**

Todos estes lugares e situações remetem à formação de um espaço de comunicação que se dá através de uma língua comum. Remetem, portanto, ao “lugar comum” que designamos no capítulo 2 e que podemos retomar. Neste espaço, onde o mesmo se instaura, os sentidos (e os sujeitos) se homogeneízam. Apagam-se as marcas regionais, o que resta é da ordem do global, do universal de cada situação – atinge-se assim uma língua reduzida, auxiliar. Reconhecemos a ligação da LI, como já antecipamos nesse mesmo capítulo 2, com uma “memória representada” (cf. ZOPPI-FONTANA, 1997) que, em cenários já previstos também prevê a língua: a que é designada como *essential english* e pensada como transmisível (“transmitir o essencial da língua inglesa”), mediante “lições curtas e objetivas” e mediante a gradação de “noções básicas e elementares”. Retomando a metáfora do “teatro”: uma língua que submete seus atores a um *script*, prefigurando assim uma determinada *performance*. Pudemos notar este traço da LI também nos enunciados dos exercícios do livro didático com os quais trabalhamos no item 2.2. Os exercícios que trabalham a repetição da língua – sobretudo, mediante a repetição de estruturas frasais na prática de “siga o modelo”, mediante textos pré-fabricados, fragmentários – afetam a possibilidade de que esta entre em relações de sentido que superem o universo do próprio livro, da imagem da ilustração que aparece ao lado da frase de um exercício, ou seja, que comprometem a capacidade dessa língua entrar em relações de sentido com uma exterioridade que transcenda a cena escolar. A relação do aprendiz com a LI se constitui a partir de uma marca: a língua, os textos, os fragmentos de LI que, além do mais, aparecem praticamente apenas vinculados ao livro não abrem a possibilidade de que as relações de sentido se instaurem a respeito de certas “regiões” de uma memória discursiva. Isto acontece pela falta de apego que as estruturas repetidas dessa língua apresentam com relação ao funcionamento do interdiscurso numa determinada formação

social⁴². Nesse sentido, a “memória representada” à que a LI se liga na escola apresenta uma certa especificidade.

Cabe aqui, introduzir uma reflexão de Revuz (1998) e de Payer (2005a) para concluir com mais firmeza o que estamos querendo dizer. Na concepção de língua como instrumento que já designamos como constitutiva da LI no mundo globalizado – no sentido em que este significante circula em discursividades como as do mercado, por exemplo – se apaga, como observa Grigoletto (2003: 228), levando em conta definições de Revuz, a relação entre língua e sujeito falante, pelo fato de a língua ser tratada com neutralidade, como um utensílio disponível (acrescentaríamos nós) ao uso sem nenhuma relação com história, povos ou culturas⁴³. Há, portanto, dois sentidos diferentes para a língua como instrumento no texto de Revuz: “A língua estrangeira entre desejo de um outro lugar e o risco do exílio” – texto do qual já nos servimos em vários momentos deste trabalho. Um deles se refere à imagem comum que circula sobre a utilidade da LI, como vimos nos enunciados de nossa pesquisa; e o outro sentido, parece-nos esclarecido pelo que sugere Payer (2005a) em sua interpretação do conceito de “língua como matéria e instrumento” introduzido por Revuz (id.). Trazemos a citação de Payer (id.) para que se possa vislumbrar este sentido juntamente com a interpretação que essa autora faz do conceito de “matéria” da língua:

(...) por “matéria” estamos entendendo o “conteúdo/forma” da língua, de cada língua (o português, o inglês, o francês etc.), isto é, a sua dimensão de matéria enquanto língua, e por “instrumento” entendemos o dispositivo simbólico (“em abstrato”, diríamos) que uma língua – qualquer língua – proporciona, na medida em que aciona em filigranas certos mecanismos na configuração simbólica de um determinado quadro de representações mentais, possibilitado pelo fato mesmo de que o sujeito passe a saber algo através de uma língua (id.: 512).

Ou seja, a língua é instrumento na medida em que ela sustenta saberes discursivos com os quais o aprendiz tem que entrar em contato, o que não acontece com a LI na escola por essas relações de sentido imediatistas que trava no universo do livro didático, não propiciando que o aprendiz se filie a saberes mediante o funcionamento de um simbólico nas suas relações com uma memória discursiva.

⁴² Cf. Orlandi, 2001: 109.

⁴³ Com relação à neutralidade que esta língua pode representar já discorreremos no item 2 deste capítulo sobre seu caráter ideológico de hegemonia frente aos povos subordinados à sua aprendizagem.

A memória discursiva de uma língua a constitui de forma que o funcionamento deste instrumento – que tem uma matéria – produz uma série de efeitos naquele que por ela se faz sujeito. Na cena escolar que analisamos, a LI não funciona como instrumento no sentido evocado por Revuz e formulado por Payer, ela é matéria, e matéria (conteúdo/forma) reduzida ao mínimo.

Por fim, voltando ao texto 2 que estamos analisando, com a menção de que o objetivo da aprendizagem transcende os muros da sala de aula – já que esta é uma aprendizagem para o mundo globalizado, amplo mundo o qual só é possível aceder através da LI – duas discursividades se confrontam: a discursividade da prática da sala de aula, e a discursividade que se inscreve no processo de Capitalismo Mundial Integrado (Guattari, 1987) e estrutura a direção do dizer nos textos de apresentação dos instrumentos lingüísticos com os quais os aprendizes têm contato com a LI.

Apresenta-se um traço da relação entre aprendiz e LI que podemos considerar contraditório com relação ao funcionamento da prática de ensino-aprendizagem que analisamos na escola, e os ideais de comunicação que se espera como resultado de tal aprendizagem. Nesse sentido, já estamos tomando algumas conclusões que Grigoletto (2003) faz em seu trabalho “Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira”. Vamos acompanhar o percurso de sua pesquisa para compreender a contradição da qual estamos falando.

4. Alguns sentidos da aprendizagem da LI

Grigoletto (2003) se propõe a analisar as representações de aprendizes do ensino fundamental e médio sobre a LI, fazendo a seguinte pergunta: “O que é saber bem inglês, na sua opinião?”. Vale lembrar que a autora trabalha com representações, o que, em Análise do Discurso, equivale a falar sobre o “domínio da identificação imaginária” (id.: 225). Grigoletto divide os enunciados das respostas dos aprendizes em três grupos de representações mais recorrentes:

- 1) “Saber bem inglês é saber a matéria escolar” (cf. id.: 226).
- 2) “Saber bem inglês é utilizar a língua de maneira eficaz na comunicação” (cf. id.: 227).

- 3) “Saber bem inglês significa ter o domínio completo e perfeito sobre a língua” (cf. id.: 229-230).

Vejamos como estes enunciados se relacionam com o que vimos até agora.

A primeira representação, segundo a própria pesquisadora, entra em relação com o discurso da prática na escola e a força institucional que a escola exerce sobre as disciplinas tratando-as como “coisas-a-saber” (cf. Pêcheux, apud Grigoletto, id.). Segundo Grigoletto:

[...] o aprendizado de língua estrangeira na escola iguala-se, no imaginário dos alunos, ao aprendizado de qualquer outra disciplina escolar: deve-se assimilar determinados conteúdos que serão cobrados nas avaliações (id.: 226).

Se voltarmos ao texto de Orlandi trabalhado anteriormente, poderemos mais uma vez questionar se tal igualação, pela qual uma língua estrangeira se torna uma disciplina e uma disciplina no sentido específico que trabalhamos neste capítulo com relação à circulação dos saberes na escola, não é, em boa parte, responsável por um efeito: o de obter a possibilidade de abertura à alteridade que representa um processo de submeter-se ao funcionamento de língua estrangeira, neste caso a LI. Na enunciação dos sujeitos dos questionários realizados por Grigoletto aparece uma marca dessa igualação e, nesse sentido, poderíamos dizer que, de alguma forma, esta igualação, marcada por tudo o que dissemos no item 2.1.1 com relação à autoria na escola, provoca um efeito nessa relação de ensino / aprendizagem na qual o aprendiz está destinado a trabalhar sempre com **o mesmo** – no que se refere ao trabalho da repetição na escola. Nesta relação não se propiciam deslocamentos, nem a capacidade do estranhamento, nem o confronto com a alteridade. Esse é um efeito da apropriação que a escola faz de uma língua que já passou por um processo de minorização como o do *Basic English*, na qual a matéria⁴⁴ da LI aparece duplamente “modelada”: primeiramente estruturada a partir de suas bases mínimas, como propõe o projeto do *Basic English*; e depois, pela forma como essa língua entra na rotina escolar como uma disciplina curricular.

Ao mesmo tempo em que esta relação de igualação entre os saberes se estabelece, a representação 2 da pesquisa de Grigoletto nos mostra um movimento

⁴⁴ Referimo-nos à “matéria” segundo o que expõe Revuz (1998) e que retomaremos mediante a reflexão de Payer ainda neste capítulo; isto é, matéria como conteúdo / forma de uma língua (cf. Payer, 2005a).

contraditório a respeito dela. Os discursos que aparecem em 1 (“Saber bem inglês é saber a matéria escolar”) e em 2 (“Saber bem inglês é utilizar a língua de maneira eficaz na comunicação”) circulam no espaço escolar mas, segundo a pesquisadora, a representação 2 aponta para o discurso que trata a LI como “veículo de comunicação para utilização em contextos reais” (ibid.) e se refere diretamente à outra forma de aprendizagem da LI:

Trata-se de um enunciado que faz parte do discurso da propaganda e do poder econômico, incluídos aí o discurso da globalização e da conseqüente necessidade de se encontrarem fórmulas para a comunicação entre povos de diferentes nações, para a transação de bens materiais e culturais (id.: 227).

Aparece, nessa imagem, a noção de que a LI é um instrumento de comunicação – imagem que também constitui os enunciados dos aprendizes de nossa pesquisa e que responde ao conceito de “instrumento”, não no sentido que acabamos de explorar com base em Revuz (1998) e Payer (2005a), mas no sentido que já designamos como constitutivo de discursividades da mídia, do Mercado ou de escolas de línguas, que se filiam à interpelação do Mercado.

A terceira representação que Grigoletto (2003) apresenta como conclusão de sua pesquisa (“Saber bem inglês significa ter o domínio completo e perfeito sobre a língua”), também forma parte do que interpretamos nos enunciados dos aprendizes que participaram de nossa pesquisa e nos textos de apresentação dos livros didáticos que analisamos. Acreditamos que esta representação tem a ver com a produção da ilusão de que a LI é uma língua “dominável” e “atingível” e, também, entra em relações de sentido com enunciados freqüentemente veiculados nas propagandas das escolas particulares de idiomas⁴⁵. Nestas propagandas praticamente se anula a validade deste saber, deste primeiro encontro com a LI – há sempre uma melhor estratégia, um melhor argumento para aprender a LI, já que

⁴⁵ Carmagnani (2001) analisa o discurso das propagandas concentrado neste enunciados:

Faça inglês e ganhe um prêmio
 Faça inglês de um jeito diferente (e, obviamente melhor!)
 Faça inglês num curto espaço de tempo.
 Faça inglês por um bom motivo.
 Aprender inglês é vital num mundo globalizado.

Endentemos que de diversas formas estes enunciados confirmam os traços da relação que estamos analisando entre aprendiz e LI.

na escola se concretiza o fracasso dessa aprendizagem⁴⁶. Talvez isto explique o que o aprendiz freqüentemente diz quando vai começar um curso de inglês numa escola de idiomas: “Eu tenho que começar do básico mesmo. Nunca fiz curso de / estudei inglês antes”. Nega-se uma relação de sete anos de aprendizagem obrigatória da LI na escola regular para enfim “aprender inglês de verdade”. Nesse sentido há um sentimento de que sempre se está “começando a aprender a LI”, há aí um efeito de “estaca zero”.

Diante dessas representações trabalhadas por Grigoletto, confirmamos nossa interpretação de que as imagens que detectamos nas glosas de nossos aprendizes se formam a partir dos diversos traços que constituem a LI no que se refere à especificidade desta língua, ao conceito de cultura ao qual ela está vinculada – segundo vimos no capítulo 2 –, a como ela é trabalhada pela / na escola, como vimos neste capítulo 3. A relação aprendiz/LI na escola começa marcada pela imagem dessa língua como de negócios; no entanto, a prática entra em contradição com essa imagem e a promessa que o fato de ter acesso a LI possibilitaria é anulada. A imagem dessa LI como língua obrigatória entra em contradição com a impossibilidade de assujeitar-se a ela nas dimensões que o funcionamento de um simbólico pode sustentar, favorecer, abrir.

Cabe-nos acrescentar que a pergunta de Grigoletto (“O que é saber bem inglês, na sua opinião?”) incitou enunciações vinculadas à aprendizagem da LI e, em certa medida, há uma distância da questão com a qual constituímos nosso corpus (“Como você caracterizaria o inglês?”). Desta forma, parece-nos que ao trabalhar com a pesquisa de Grigoletto estamos visualizando representações sobre a construção da relação entre aprendiz e LI no que concerne aos aspectos de aprendizagem. De acordo com nossa pesquisa estes aspectos são decorrentes da

⁴⁶ Gostaríamos de deixar nesta nota alguns fragmentos dos enunciados nos quais nossos aprendizes comentam sobre a aprendizagem da LI na escola. Estes foram retirados das respostas dadas às seguintes perguntas: “Como você definiria o ensino de inglês na escola? (de 5^a. série ao ensino médio) Você tem alguma sugestão de mudança?”: “ensino fraco (um fracasso)”; “baseado em gramática normativa”; “é horrível”; “é sofrível”; “é péssimo”; “é ensinado sem um uso prático”; “é somente didático”; “é sempre a mesma coisa”; “para o aluno carente o inglês é algo sobrenatural”; “os professores não estão preparados”; “nada era retido, sempre tinha que voltar pontos (conteúdos)”; “insuficiente”; “ruim”; (sugestão): “dinâmicas, prática, músicas, vídeos etc”.; (sugestão): “adotar um método de ensino como uma escola de idiomas como a Cultura Inglesa”.

situação da LI como uma língua comum – e tudo o que isso acarreta – e de como a LI é apropriada e trabalhada pela escola.

5. Uma relação tra(n)çada: aprendiz/LI

No emaranhado que figura a relação entre aprendiz e LI, ao puxar um fio – como fizemos na tentativa de decifrar a constituição desta relação – descobrimos que ele pode estar muito embaraçado em outro(s). Às vezes fica impossível desembaraçá-los.

Retomemos resumidamente os traços constitutivos da relação com a qual trabalhamos para concluir este capítulo.

A construção da relação fundante do aprendiz brasileiro com uma língua estrangeira se apresenta constitutivamente complexa. De acordo com os discursos que constituem essa complexidade – o discurso do Mercado, o discurso da escola e, através dessa instituição, o discurso do Estado – funda-se uma forma de relacionar-se com uma língua estrangeira que poderá permear as outras relações com outras línguas estrangeiras. O que acontece na relação entre aprendiz e LI é um parâmetro para o aprendiz. Isso se dá, primeiramente, porque essa é uma relação fundante, e depois, porque as interpelações às quais ele é convocado são os eixos que estruturam a subjetividade deste sujeito histórico.

Assim, vemos que o aprendiz brasileiro, na relação com a LI, está atravessado por duas instâncias – cada uma com as especificidades que tratamos nesta primeira parte, nos capítulos 2 e 3 – que constituem essa relação de forma contraditória.

Por um lado o discurso do Mercado se apresenta como um pré-construído tão forte que se instala no discurso da escola, nos instrumentos lingüísticos, e marca a convocação à qual o sujeito contemporâneo tem que responder. Por outro lado, ainda que esse pré-construído se instale na escola, no discurso sobre a aprendizagem da LI, a prática dessa língua entra no funcionamento da rotina escolar. Esta especificidade faz com que o aprendiz não reconheça a LI da escola como a mesma língua representada no pré-construído. Como vimos, de fato, ela

não é a mesma. Ela se trata da apropriação que a escola faz do Basic English. Na rotina da escola a LI é outra, nem chega a ser uma língua.

Nesse funcionamento de contradições, no espaço institucional da escola, nas interpelações das formas de poder que articulam e convocam sujeitos e sentidos, se dá o “encontro” entre o aprendiz e a LI: dá-se uma relação fundante. Acreditamos poder ter chegado – a partir de muitas reflexões dos pesquisadores desta área – a uma interpretação da imagem de LI dos aprendizes que responderam ao nosso questionário. Fica mais claro entender que apesar da complexidade da relação entre aprendiz e LI a imagem de língua que aparece é aquela estabilizada pelo peso da “importância para o mercado de trabalho”, de “necessidade primordial”, de “obrigação” (muitas vezes dita como *terrível*). Nesta marca – que constitui praticamente uma definição da LI para o aprendiz brasileiro – movimentos e deslizamentos para outras imagens estão aparentemente distantes. A memória da LI funde-se com uma atualidade e esta fusão ofusca, não deixa ver, o que esta língua pode representar além do que está evidente no dia-a-dia do sujeito do Mercado. É a forma-sujeito que o Mercado convoca que prevalece dentre as outras formas-sujeito que articulariam outras possíveis imagens da LI. É o discurso do Mercado que prevalece na interpelação dos sentidos de “ser sujeito”, de “ser alguém”, desenvolvendo e avançando a língua / cultura de hegemonia.

Nos espaços de enunciação, habitados pelos sujeitos tomados pela contradição que a relação fundante abriga, configuram-se sujeitos **excluídos dos “seus direitos ao dizer e aos modos de dizer”** (cf. GUIMARÃES, 2002: 18). A relação fundante é uma relação que, na verdade, sustenta uma idealização que na prática se desconstrói. O “encontro” com a LI – no espaço institucionalizado para que ele se dê: espaço de direito do aprendiz – absorve essa idealização e a reconfigura de acordo com o funcionamento do saber escolar. O aprendiz passa pela escola, relaciona-se com a LI durante sete anos, e continua sendo sujeito do sentido da LI como “a língua de importância no mundo atual” da mesma forma como ele era sujeito desse sentido sem ao mesmo ter tido contado de aprendizagem formal com esse idioma.

O “encontro” com o real da LI configura-se claramente comprometido uma vez que não encontramos movimentos com relação às imagens que este poderia provocar. A imagem que concentramos em língua de negócios perdura (apesar da prática da escola). O anel que sustenta a tríade real / simbólico / imaginário, que se movimenta a partir do momento que uma dessas instâncias é tocada, parece ficar intacto depois desse “encontro”.

PARTE II

UM APRENDIZ ENTRE AS LÍNGUAS

Nesta parte do trabalho nos dedicaremos à análise da relação entre o aprendiz e a LE. Uma vez que vimos que a imagem de língua de negócios surge a partir de uma interpelação do Mercado, interpretaremos que a imagem da LE como **2ª língua mais importante no mundo dos negócios** também se estrutura sob efeito de pré-construído. Assim, no **capítulo 4**, veremos de que forma certos acontecimentos – vividos no Brasil a partir dos anos 90 – contribuíram para que essa imagem surgisse e estabelecesse uma mudança na relação entre o brasileiro e essa língua. Nessa mudança identificaremos a importância do processo de descristalização de determinadas imagens que, anteriormente, predominavam nessa relação.

Por fim, passaremos ao **capítulo 5** para analisar de que forma esse aprendiz “entre (as) línguas” vai se reconfigurando a partir do processo de aprendizagem da LE. Essa reconfiguração será interpretada a partir da regularidade da imagem da LE nas glosas dos nossos aprendizes no começo do processo de aprendizagem e da aparição e fortalecimento da imagem da LE como de **língua de cultura** – que surge com mais força na medida em que o aprendiz tem mais tempo de contato com a LE e que consegue comprometer a força da primeira imagem. Para finalizar, veremos o significado dessa reconfiguração no que se refere à aprendizagem da LE, e também à situação desse aprendiz na relação com a LI.

CAPÍTULO 4

LE: uma língua de negócios.

A partir dos anos 90 a relação entre aprendiz e LE entra em jogo com fatos históricos que conferem a esse idioma um novo estatuto. O “Tratado do Mercosul” reorganiza essa relação na qual a LE aparece como a língua mais falada entre os países que constituem esse bloco econômico (cf. CELADA, 2002). A partir daí a relação no plano do imaginário entre aprendiz e LE entra em processos metonímicos que a vinculam à imagem de **língua importante** no mercado de trabalho. Nessas glosas, tecem-se laços entre aprendiz/LE que retomam os que se tecem entre aprendiz/LI: a LE vinculada a essa imagem que acabamos de designar. Entendemos que, também nesse caso, é a interpelação do Mercado que convoca o sujeito a relacionar-se com a LE dessa forma. Nesse capítulo analisaremos alguns enunciados sobre a LE, de acordo com a imagem de 2ª língua mais importante no mercado de trabalho, à luz das reflexões que fizemos em nosso capítulo 2.

No decorrer dessa análise veremos que, na constituição da relação aprendiz e LE numa interpelação muito marcada pelo grande texto da mídia (PAYER, 2005b), se dá um confronto entre a atualidade da LE e sua memória no Brasil (cf. PÊCHEUX, 1988). Referimo-nos ao embate entre um pré-construído que é anterior à reconfiguração da relação aprendiz/LE – segundo o qual esta língua entra em relação com “língua parecida (próxima), portanto, fácil” (cf. CELADA, 2002) – e aquele que marca essa nova relação e a partir do qual surge a imagem dessa língua como **2ª língua de negócios**. Veremos como o primeiro pré-construído – submetido ao equívoco (cd. CELADA, 2002) – entra, necessariamente, em um processo de descristalização.

1. A 2ª língua de negócios

No fragmento de linguagem que detectamos nas glosas de nossos aprendizes e que funciona como designação da imagem que aqui trabalharemos, aparece uma determinação – “2ª” – que nos obriga a repensar a formulação que fizemos no

capítulo 2 do pré-construído a partir do qual aparecia, nos enunciados de nossos questionários, a imagem da LI como **língua de negócios**. Neste último sintagma aparece uma determinação (não marcada) à qual, de alguma forma, fizemos referência quando formulamos, nesse mesmo capítulo 2, a cadeia de pré-construídos: “a LI é **a** língua de comunicação no mundo globalizado - **a** LI dá acesso ao mundo do trabalho - **a** LI garante sucesso”. Nessa linha de relações, “língua de negócios” implica que a LI é a língua de negócios por excelência.

A determinação “2^a”, que aparece para o caso da LE, nos obriga a colocar essa cadeia em relação com um sentido que já apareceu no capítulo 2 e que tem a ver com acontecimentos da história com impacto sobre os espaços de enunciação ou sobre o funcionamento do modelo tetralingüístico. De acordo com esta reformulação, essa cadeia entraria em relação com o pré-construído segundo o qual “é preciso dominar uma língua veicular no mundo globalizado”; e, assim, a LE seria a 2^a.

Nas glosas que apresentaremos a seguir, tentaremos começar a visualizar como a relação com a LE se dá por efeito desse pré-construído que acabamos de reformular. A imagem dessa língua como língua de negócios marca uma primeira forma de relacionar-se com esse idioma, marca o enlace imaginário nas glosas que estudamos.

Diante da pergunta “Como você caracterizaria o espanhol?”, dois dos aprendizes do SEC responderam:

(5) LE – Preciso. Porque é o segundo idioma que precisamos falar no mundo hoje. (SEC)

(6) LE – Uma das línguas fundamentais para os dias de hoje, ou seja de extrema importância principalmente no mercado de trabalho. (SEC)

Em (5) e (6) notamos que a importância da LE como língua de negócios se dá a partir de uma “atualidade” marcada pela constância do surgimento do dêitico “hoje”. Este aparece nos dois seguintes fragmentos:

(5) – (...) precisamos falar no mundo **hoje**.

(6) – (...) fundamentais para os dias de **hoje**, (...)

Em cada um deles, tentaremos estabelecer a referência de tal dêitico. Podemos notar que em (5) “hoje” se refere ao **espaço**, o mundo, que é atual, diferente do espaço / mundo do “antes”. Em (6) esse significante acentua a idéia de contemporaneidade e se refere nitidamente ao **tempo**. Assim, tempo e espaço são designados a partir de uma atualidade que nos permite inferir que há aí uma reconfiguração na memória da LE, um confronto entre memória e atualidade – que, neste momento, apenas deixamos indicado, e que analisaremos no próximo item deste capítulo e aprofundaremos nas reflexões do item 3.

Em (5) há uma designação para a LE: “Preciso”. Ao contrário do que poderia acontecer se houvesse aparecido “Necessário”, há uma abertura dos sentidos dada pelo significante “Preciso”. De acordo com as possibilidades de sentidos que este evoca, podemos analisar essa abertura a partir de certas paráfrases: 1. necessário; 2. (eu) preciso; e 3. tem precisão. É interessante como esse significante orienta o dizer – que assume alguns dos sentidos que trabalhamos como possíveis – ao longo do enunciado:

(...) Porque é o segundo idioma que **precisamos** falar (...)

A presença do primeiro significante (“preciso”) no segundo – pois, neste, em parte ele está retomado (“**precisamos**”) – recorta os possíveis sentidos ao redor das paráfrases 1. e 2. sem deixar, porém, que a 3. continue produzindo efeitos. Essa repetição mostra o sujeito tomado pela necessidade que – como vimos na relação com a LI – é uma imposição, porque é efeito do funcionamento de um pré-construído que se apresenta como uma evidência que satura a cadeia.⁴⁷

Em (6) vemos uma reformulação do primeiro fragmento, introduzida por “ou seja”:

Uma das línguas fundamentais para os dias de hoje, **ou seja** de extrema importância principalmente no mercado de trabalho.

Em primeiro lugar, damos destaque ao fragmento “uma das línguas” que interpretamos que aparece por efeito do peso do pré-construído segundo o qual: “é preciso dominar uma língua veicular no mundo globalizado”. A reformulação, que

⁴⁷ É interessante colocar em relação esse efeito de saturação com a análise que fizemos, no final do capítulo 2, da glosa: Caracterizaria o inglês como a língua mais importante, pois ela realmente é. (SEC)

colocaria – pelo sentido que guarda o fragmento “ou seja” – em relação de equivalência o dito no primeiro fragmento com o que se diz na reformulação, estabelece uma relação entre “ser fundamental para os dias de hoje” com “de extrema importância principalmente no mercado de trabalho”. Se olharmos para esse enunciado, podemos dar destaque para uma série de determinações que chamam nossa atenção porque, de novo, saturam a cadeia e dizem respeito a um sujeito capturado por um pré-construído:

Uma das línguas **fundamentais** para os dias de hoje, ou seja de **extrema importância principalmente** no mercado de trabalho.

Esse sujeito dá pistas de atender à interpelação do Mercado que o convoca numa relação com a língua estrangeira como língua veicular, que lhe dará acesso ao mundo do trabalho.

Nas seguintes glosas analisamos fragmentos de linguagem que, num processo metonímico poderiam culminar na imagem da LE como 2ª língua de negócios. Nesse caso, percebemos o movimento de um sujeito que atende a sua interpelação como “sujeito do sucesso” (cf. PAYER, 2005b).

(7) LE – Uma língua muito difundida e extremamente importante para os brasileiros que têm interesse em deixar o Brasil (especialmente para os que não sabem inglês). No cenário mundial é a 2ª língua oficial, portanto, indispensável. (LET/ES 2º sem.)

(8) LE – Uma língua de grande importância pelo número de falantes no mundo, por ser a 2ª língua das principais potências de língua inglesa e também um idioma que faz fronteira com o português. (LET/ES 2º sem.)

(9) LE – Língua importante para os brasileiros devido ao contexto geopolítico da América Latina. (LET/ES 2º sem.)

Fragmentos sobre a LE⁴⁸, que compõem sua imagem de língua de negócios, se referem, por exemplo, à **difusão da língua** e ao **número de falantes**. Esse discurso assemelha-se ao discurso estabilizado sobre a LI. Utilizando-o parecem surgir paráfrases que designam uma língua que “é importante para a comunicação” e que, usada por muitos falantes, pode se tornar uma “língua franca” – o que também forma parte da imagem LI como “a” língua de negócios. Outra relação de sentido que surge no enunciado (7), se vincula ao fato de que esse idioma é designado como: “**2ª língua oficial**” fazendo referência ao “cenário mundial” o que

⁴⁸ Essas glosas são respostas à pergunta: “Como você caracterizaria o espanhol?”.

conduz a uma conclusão: “portanto, indispensável”. Mais uma vez vemos o funcionamento do pré-construído sobre as línguas de importância mundial (“necessárias”, “obrigatórias”, “indispensáveis”).

Por fim, interessa-nos ressaltar o traço que designa um dos aspectos que atribuem importância à LE: “devido **ao contexto geopolítico da América Latina**”. Há aqui um importante deslocamento das designações sobre o “Mercosul” – muito freqüente nas glosas dos aprendizes – para a designação “América Latina”; o que faz como que esse fragmento que destacamos possa entrar em relação de sentidos com o que o Mercado impõe para essa região (necessidades de integração) e, também, com uma memória que vincula a LE a povos próximos, que dividem uma realidade geo-política, que projetaram sonhos de unidade.

Tomando a primeira interpretação, constatamos mais uma vez o funcionamento do pré-construído, que já designamos. Já no caso da segunda, há uma abertura a uma linha de sentidos que, ao nosso ver, o fragmento “língua importante para os brasileiros” vem, mediante uma especificação, fortalecer⁴⁹.

As referências a localizações geográficas são muito recorrentes nas glosas sobre a LE. Elas dizem respeito à “proximidade” e, como vemos em (8), o fragmento “um idioma que faz **fronteira com o português**” assume um papel importante. Nessa glosa, “faz fronteira” pode remeter à fronteira geográfica, no sentido que acabou de ser evocado na análise da glosa (9); no entanto, parece-nos mais importante explorar um outro sentido, o que abre a relação com “idioma”: a fronteira passa a ser usada na designação da LE em relação à língua portuguesa.

Parece-nos que há, nesse caso, um jogo entre a proximidade entre essas duas línguas e o reconhecimento de que existe um limite que as separa. Notemos que em (8) essa questão surge como terceira e última designação da LE, e é acrescentada depois de “e também”. Retomemos: “Uma língua de grande importância pelo número de falantes no mundo⁵⁰, / por ser a 2ª língua das principais

⁴⁹ Esta interpretação vai abrindo sentidos para o que trabalharemos no capítulo 5.

⁵⁰ Notemos que este argumento se é necessário quando se fala da importância da LI, dada a forte evidência dessa imagem que não precisa se apoiar em argumentos.

potências de língua inglesa⁵¹ / **e também** um idioma que faz fronteira com o português.” O sujeito da enunciação, nos dois primeiros fragmentos anteriores a “e também” se mostra submetido ao pré-construído que atinge a LE e que designamos de forma precisa neste capítulo; no entanto, no fragmento que segue na seqüência dessa enumeração de aspectos referidos à importância dessa língua, vemos um sujeito afetado por outros sentidos. A semelhança entre as duas línguas não é mais algo que se designa como uma imagem cristalizada sobre a LE, ligada a um outro pré-construído: “espanhol - língua parecida - língua fácil”, que levaria na direção de não ser necessário se submeter a seu estudo (CELADA, 2002). Há uma leve descristalização desse pré-construído no acontecimento desta enunciação. A designação do que seria uma “fronteira” aponta que essas duas línguas, ainda que “próximas”, são diferentes.

Na glosa que trabalharemos a seguir, a LE entra em relações de sentido muito semelhantes àquelas que detectamos nos enunciados sobre a LI:

(10) LE – O espanhol é superimportante para o Mercosul. Os países sulamericanos se comunicam em espanhol e inglês. Portanto, para mim, é a 2ª língua mais importante. (SEC)

O traço que caracteriza o espanhol, nesses enunciados, é o de “**superimportante**” que vai na direção de qualificar ainda mais a imagem da LE como importante, mediante esse “super” que destacamos. Essa designação vincula-se a uma finalidade: “**para** o Mercosul”. No contexto e no espaço do Mercado representado pelo Mercosul em (10), surge uma afirmação: “Os países sulamericanos se comunicam em espanhol e inglês”. Não se considera a própria língua, o português – a língua nacional do Brasil –, porque, justamente, nesse espaço de enunciação o português não funciona como língua que possibilite a **comunicação**. A direção do dizer se dá a partir de duas afirmações que levam o sujeito da enunciação a uma conclusão:

“O espanhol é superimportante para o Mercosul”
 “Os países sulamericanos se comunicam em espanhol e inglês”
 “Por tanto, para mim, é a 2ª língua mais importante.”

⁵¹ De novo, aparece aqui a determinação de “2ª” para a LE e, justamente, numa forte relação que se estabelece com a LI, à qual a primeira aparece como subordinada.

Os primeiros dois enunciados entram em contraposição com o terceiro, porque este apresenta entre vírgulas um acréscimo – de acordo com a interpretação que Orlandi faz da pontuação (cf. 2001) –: “para mim”, que nos permite dizer que para esse sujeito os dois primeiros enunciados se apresentam sob efeito de pré-construídos e o terceiro, a conclusão, estaria marcado pela ilusão de que ele é fonte do que diz, do que conclui.

Nessa conclusão, introduzida por “portanto”, a designação do fragmento “para mim” faz referência a esse sujeito marcado pela divisão de dentro ou fora, de estar incluído ou excluído do espaço de circulação do sujeito “bem sucedido” (PAYER, 2005b). Na verdade, essa conclusão ainda funciona sob o efeito de um pré-construído uma vez que se filia ao sentido estabilizado sobre a LE (e a LI) como **língua de comunicação, integração e desenvolvimento** em uma sociedade globalizada – imagens que, como vimos na relação entre aprendiz e LI, estruturam euforicamente uma idealização no termo globalização vinculando-o a tais imagens.

Estamos novamente nos servindo da análise da pontuação que sinaliza um **acréscimo**, e à **presença do outro** marcada pelas vírgulas. Ou seja, há um discurso estabilizado a partir de uma formação discursiva na qual a LE é a **2ª língua mais importante** e, o que aparece entre vírgulas, está fora da constituição, da estabilização, desse discurso. É como se o sujeito, sob evidência desse pré-construído, se mostrasse, no intervalo dessas vírgulas, no lugar do sujeito marcado ainda pelo fato de não ter tido acesso às duas línguas mais importantes que a ele prometem inclusão, trabalho/prestígio, sucesso: a LI e a LE – lembremos que se trata da enunciação de um aprendiz do SEC.

2. Consolidação e descristalização de determinados pré-construídos

Com vimos, o funcionamento de uma cadeia de pré-construídos – designada no capítulo 2 e submetida a uma expansão no início deste – produz efeitos nas glosas de nossos aprendizes. No discurso pedagógico ligado a situações formais de ensino-aprendizado da LE e que, tal como fizemos no capítulo 3, exploraremos nos textos que introduzem livros didáticos, podemos reconhecer esses mesmos efeitos

de sentido, também fortemente estabilizados. Frequentemente, encontramos em materiais didáticos a referência à importância econômica da LE no mundo globalizado e este aspecto é apresentado como uma “motivação” para a aprendizagem da LE – assim como vimos nos livros didáticos de LI. No entanto, para construir ou produzir esse novo sentido ou para vincular a LE a esse novo sentido, a essa resignificação, na textualidade das apresentações dos materiais didáticos observamos que certas imagens cristalizadas (verdadeiros pré-construídos) são submetidas a um processo de descristalização. Esse embate entre sentidos novos e sentidos cristalizados se dá na seguinte apresentação de um livro didático de LE, que passaremos a analisar nos aspectos que acreditamos mais relevantes para este momento de nosso trabalho:

Apresentação

Caro estudante,

O espanhol, ou castelhano, é hoje um idioma muito importante internacionalmente. Mais de 400 milhões de pessoas falam esta língua, entre elas, todos os nossos vizinhos da América Latina. Mas a semelhança do espanhol com a nossa língua pode gerar situações embaraçosas.

Isso acontece porque há quem pense que “espanhol é fácil” para os brasileiros. Muitos acham que ao adquirir alguma noção do idioma já sabem falar. Os resultados desta impressão de que “espanhol é fácil” às vezes são desastrosos. São conhecidos os exemplos de grandes gafes cometidas em público.

Ao mesmo tempo, veremos que o contato do Brasil com a Espanha e com os países de língua espanhola da América aumenta a cada dia. Isto faz com que aprender espanhol “a fundo” seja necessário em muitos âmbitos da vida profissional e social. Hoje você não pode se submeter a um vestibular e achar que tem chance de passar “chutando”. Não pode comparecer a uma reunião de profissionais e falar portunhol...

Mas não se preocupe: você verá que pode aprender bem o espanhol.

É isto o que procuramos demonstrar nesta coleção *Español, Ahora*.

Aqui você encontra:

- vocabulário básico
- noções de gramática
- textos e diálogos representativos de situações reais
- noções de cultura hispânica
- comparações com o português

enfim, toda a bagagem necessária para que você possa desenvolver adequadamente as habilidades inerentes à comunicação em espanhol: você tem que ler e compreender, ouvir e entender, escrever, falar e responder sem passar vexame...

Foi com este propósito que preparamos a coleção *Español, Ahora*: para que você aprenda de maneira agradável e eficaz. Aproveite e divirta-se.

As autoras⁵²

Esse texto tem uma estrutura de argumentação baseada na importância da LE para o sujeito do Mercado. A referência ao fato de que é uma língua internacional, ao número de falantes e à posição geográfica do Brasil frente aos seus vizinhos andam na direção de produzir sentidos semelhantes àqueles que o aprendiz desenvolveu com relação à LI. Vejamos o fragmento no qual o espanhol aparece designado como:

(...) **necessário** em muitos âmbitos da **vida profissional e social**. **Hoje** você não pode se submeter a um **vestibular** e achar que tem chance de passar “chutando”. Não pode comparecer a uma **reunião de profissionais** e falarportunhol (...)

Muitos dos traços que analisamos sobre a LI aparecem nesse fragmento, porém, agora com relação à LE. O sujeito é convocado pelos sentidos de uma “língua internacional”, “de grande importância comercial”. A cadeia de pré-construídos relativos à LI se expande para acolher uma outra língua veicular: a LE. O marcador temporal “Hoje” que, segundo o que interpretamos, marca o surgimento de uma nova fase do espanhol no Brasil, marca um limite entre o “antes”, e o “agora” – assim como analisamos nas glosas (5) e (6) e trataremos de aprofundar a seguir. E reforça a interpretação de que a LE entra no horizonte de línguas veiculares para o brasileiro.

Há uma divisão do presente e do passado, há um confronto entre atualidade e memória do espanhol (cf. CELADA 2002, com base em PÊCHEUX, 1990) que vai construindo, estabilizando uma certa relação do brasileiro com a LE (ao mesmo tempo em que desconstrói outra, já diremos qual). Vejamos que mesmo que o texto fale sobre a LE como uma “necessidade” em vários âmbitos, os dois “exemplos” que aparecem se referem a projeções na vida profissional do aprendiz: “submeter-se a um vestibular” e “comparecer a uma reunião de profissionais”⁵³. Essa nova fase da

⁵² BRIONES, A. I.; FLAVIAN, E. e ERES FERNÁNDEZ, G. *Español Ahora 2*. São Paulo, Moderna: 2003, 1ª edição, p. 3.

⁵³ Devemos ressaltar que ainda que o vestibular seja uma via de entrada para a vida acadêmica, cada vez mais o ensino superior está vinculado à vida profissional e, portanto, ao que o Mercado exige de um profissional.

LE convive com uma memória dessa língua no Brasil que está presente no texto de muitas formas.

Ao analisar o primeiro fragmento do texto detectamos uma mudança na direção argumentativa ou do dizer:

O espanhol, ou castelhano, é hoje um idioma muito importante internacionalmente. Mais de 400 milhões de pessoas falam esta língua, entre elas, todos os nossos vizinhos da América Latina. **Mas** a semelhança do espanhol com a nossa língua pode gerar situações embaraçosas.

Na exposição dos fatos que tornam a LE uma língua de importância internacional – indicando seu novo estatuto – surge uma adversativa que não retoma o que foi dito imediatamente antes e que instala uma contraposição de dizeres. Essa marca produz uma estranheza porque na contraposição que estabelece a oposição de sentidos só pode ser entendida, quando esse fragmento é colocado em relação com a memória do espanhol no Brasil.

Consideramos preciso nos deter aqui no surgimento desse marcador – no final do primeiro parágrafo, que sustenta a importância internacional da LE –, no fato dele colocar em relações de oposição objetos histórica e ideologicamente constituídos (um passado e uma atualidade do espanhol no Brasil) e na irrupção do fragmento “a semelhança do espanhol com a nossa língua pode gerar situações embaraçosas”. Essa irrupção nos leva à tentativa de trabalhar o “não dito”, presente no dito da formulação (cf. PÊCHEUX, 1990).

Poderíamos introduzir alguns enunciados que poderiam entrar na relação de oposição estabelecida pelo “mas”:

(O espanhol e o português são parecidos,) **Mas** a semelhança do espanhol com a nossa língua pode gerar situações embaraçosas.

(Falar espanhol é como falar português,) **Mas** a semelhança do espanhol com a nossa língua pode gerar situações embaraçosas.

(Se falamos português podemos também falar espanhol,) **Mas** a semelhança do espanhol com a nossa língua pode gerar situações embaraçosas.

Ou até:

(É bom que o português e o espanhol sejam parecidos, assim, nós, que falamos português, não precisamos aprender o espanhol.) **Mas** a semelhança do espanhol com a nossa língua pode gerar situações embaraçosas.

Na verdade, todos esses enunciados entram em relação de sentido com um fragmento que dilui o efeito de estranheza que aqui exploramos:

Isso acontece porque há quem pense que “espanhol é fácil” para os brasileiros. Muitos acham que ao adquirir alguma noção do idioma já sabem falar. Os resultados desta impressão de que “espanhol é fácil” às vezes são desastrosos. São conhecidos os exemplos de grandes gafes cometidas em público.⁵⁴

Acreditamos que a direção do dizer do texto avança no sentido de submeter um pré-construído, fortemente instalado na memória da LE no Brasil, a uma descristalização. Ele se consolida na imagem, ainda muito freqüente, da LE como **língua parecida, portanto, fácil**.

Em nossa análise do texto como um todo vemos que o que o discurso pedagógico trabalha como “motivação” da aprendizagem da LE, por ela ser uma “língua de importância internacional”, é uma motivação que depende da quebra da imagem de “língua parecida, portanto, fácil” – imagem que também apareceu nas glosas de nossos aprendizes, como ficou claro no capítulo 1. São vários os fragmentos do texto que entram em relação com essa imagem: “situações embaraçosas”, “gafes”, “chutando”, “portunhol”, “passar vexame”. No confronto do passado e da atualidade que designamos, os fatos que fizeram parte historicamente da relação do brasileiro com a LE são submetidos a determinadas negações.

Ao mesmo tempo, veremos que o contato do Brasil com a Espanha e com os países de língua espanhola da América aumenta a cada dia. **Isto faz com que aprender espanhol “a fundo” seja necessário em muitos âmbitos da vida profissional e social.**

A determinação da forma de aprendizagem mediante o fragmento “a fundo” é indício da desconstrução de uma aprendizagem superficial que não corresponde mais à forma-sujeito de prestígio na atual sociedade brasileira, não corresponde à ocupação da posição do “sujeito do sucesso”.

Hoje você não pode se submeter a um vestibular e achar que tem chance de passar “**chutando**”.

Os efeitos de sentido de “achar” e “chutando”, nesse fragmento, reafirmam a memória da LE como uma língua que era considerada **fácil**. A deôntica desse

⁵⁴ O fragmento “há quem pense” funciona, ao nosso ver, como indício de uma redução do número de brasileiros que participam dessa relação com a LE. Contrapõe-se a “há muitos”, “todo mundo”, etc.

discurso tem uma forte base na negação: **não pode, não achar, não chutar**. E mais uma vez, no fragmento abaixo:

Não pode comparecer a uma reunião de profissionais e falar **portunhol** ...

A negação é uma forma de retrabalhar a memória da LE e ao mesmo tempo de atestar o peso de um pré-construído. A imagem de “facilidade” chega a um extremo na designação de mais um efeito: o “portunhol”, uma “língua espontânea” segundo Celada (2002), uma língua efeito da posição simbólica de “ilusão de competência espontânea”, como já dissemos.

Nesse trabalho do dizer que tenta desconstruir uma forma de relacionar-se com a LE, e portanto, uma forma de tocar a memória dessa língua para o brasileiro, aparece um fragmento no qual nos detemos especialmente:

Mas **não se preocupe**: você verá que **pode aprender bem o espanhol**.

O “mas” introduz uma oposição que vai na direção de dissolver a expectativa aberta pela desconstrução da LE como “língua fácil”: “pode aprender bem espanhol” que se relaciona com “não se preocupe” entra em oposição a possíveis antecipações por parte dos leitores desse texto que o autor prevê e tenta dissolver. Essa relação nova que está se tentando construir com a LE como língua veicular deve ir ao encontro dos sentidos que as discursividades ligadas ao Mercado produzem ao prefigurar o “sujeito do sucesso”. Por isso, “não se preocupe” aparece para se opor a possibilidades de fracasso, a não acesso à língua ou ao prestígio.

Na seqüência, se nomeiam os elementos necessários para a construção de uma nova relação entre aprendiz e LE no contexto de uma aprendizagem formal que o próprio livro didático instaura:

- vocabulário básico
- noções de gramática
- textos e diálogos representativos de situações reais
- noções de cultura hispânica
- comparações com o português

Esses conteúdos (em parte, como matéria/forma da língua, segundo Payer, 2005a) aparecem organizados com uma conclusão que vem imediatamente depois dessa fragmento: “enfim, toda a bagagem necessária (...)” para comunicar-se em espanhol “sem passar vexame...” Ou seja, o sujeito do Mercado, “do sucesso”, “**não pode passar vexame**”. Para isso se deve construir outra relação com a LE.

Nesse sentido, notemos que até esse fragmento do texto introduzido por “mas” trabalhou-se com uma relação entre aprendiz e LE fazendo com que o pré-construído de língua parecida, portanto, fácil – da memória da LE no Brasil – entrasse em choque com o pré-construído de “língua necessária” ou “importante” – do discurso do Mercado.

3. LE: língua parecida, fácil *versus* língua veicular

Como vimos, o traço da língua espanhola como “necessária”, “importante”, é relativamente novo e implica um deslocamento na memória dessa língua no Brasil. É por esse aspecto, por esse traço, que ela sofre uma “mudança de estatuto” no “quadro de línguas estrangeiras no Brasil” na década de 90 (cf. CELADA, 2002, cap. 2) e passa a ser “uma língua muito procurada”⁵⁵. Nesse movimento parece haver uma contradição entre os efeitos de sentido de uma **língua parecida, portanto, fácil**, sendo a mesma língua que, na atualidade do brasileiro, se impõe como **veicular**.

A produção da imagem de “semelhança / facilidade” e também de “dificuldade de aprendizagem que a semelhança pode causar” passam por questões ligadas, essencialmente, a dois fatores: 1. a percepção da materialidade do português e do espanhol; e 2. a memória da LE no Brasil (que de alguma forma se associa à percepção à qual nos referimos em 1.). Ao reconhecer determinados sons, ao poder tentar ler um texto em espanhol, o sujeito brasileiro nota semelhanças entre a língua portuguesa e a LE. Celada (2002) discute essa relação de semelhança acrescentando que, nesse “gesto de interpretação”, há um “efeito imaginário de transparência entre as duas línguas” (cf. id.: 39). Tal efeito dá corpo a uma posição simbólica que a autora chama de “**ilusão de competência espontânea**” (ibid.).

Já nas primeiras aulas o aprendiz se mostra confiante na apropriação dessa língua estrangeira como se esta fosse “uma continuação da língua do brasileiro” (CELADA, id.: 46). Para a autora, esse é um gesto do brasileiro que culmina no que

⁵⁵ Nesse mesmo sentido, hoje vemos um novo movimento em busca do chinês: uma nova promessa de mercado (do Mercado).

ela designa como **portunhol**: uma língua efeito da produção realizada a partir dessa posição simbólica que chama de “ilusão de competência espontânea”, uma língua imaginária. Esse gesto, porém, está respaldado nos processos históricos que determinaram, ao longo de anos, a relação do brasileiro com a LE. Durante muito tempo, no Brasil, o conhecimento da LE se pautou na aprendizagem superficial da língua e, como vimos, a partir da pesquisa de Celada, a mudança de estatuto da LE após o Tratado do Mercosul fez com que essa aprendizagem fosse revista e, principalmente, nos próprios processos de ensino-aprendizado iniciou-se um trabalho de descricalização dessas imagens que não eram a favor do esforço de o brasileiro se submeter a seu estudo.

Vemos que o esforço para desconstruir a imagem de “língua parecida, portanto, fácil” – analisado no discurso pedagógico – é muito pertinente se pensarmos na questão dessa mudança de estatuto. Ao se tornar uma língua veicular a LE tem que se desgarrar da imagem de **língua parecida**. A língua portuguesa não é uma língua veicular, e assim, não pode ser confundida com a LE. O sujeito se submete aos sentidos que a posição do sujeito do sucesso lhe conferem e o domínio das línguas é fundamental para ocupar essa posição. O sentido de domínio vai além da “competência espontânea” da LE.

Há, portanto, uma contradição entre a memória da LE no Brasil e a nova relação que se tenta construir no discurso sobre a LE e sua importância como língua internacional, e isto ficou muito claro na análise da apresentação do livro didático que realizamos no item 2. Com a instauração do Mercosul a LE apresenta sua memória tocada por uma atualidade que diz respeito à circulação do sujeito no mundo globalizado e que, como vimos afirmando, se refere à imagem de uma língua de negócios. Nessa nova fase, a LE apresenta-se como uma língua de prestígio social visto que essa imagem coincide com a convocação do sujeito a atender as formas de inclusão na sociedade em questão.

Retomando nosso percurso para, enfim, trabalhar o movimento do sujeito na aprendizagem da LI e da LE, vimos que esse aprendiz está condicionado a relacionar-se com as línguas (e também com a aprendizagem) na interpelação

exercida pelo Mercado. Essa é a primeira etapa, a primeira identificação. Tudo o que se enuncia sobre as línguas, nesse momento, está ligado aos ideais do “sujeito do sucesso”. A LI é a primeira língua a fundar esta relação.

A demanda de domínio de linguagem e línguas, estabelecida pelo Mercado (Payer, 2005b) – que trabalhamos em nosso capítulo 2 – (reforçada, a partir de 2005, pela lei da oferta obrigatória da LE que está em vias de ser implementada no Brasil, segundo foi exposto na Introdução a este trabalho) implica uma reconfiguração no embate das línguas nos **espaços de enunciação** (cf. GUIMARÃES, 2002) onde o brasileiro se faz sujeito. O fato de que para o brasileiro a LE se apresente como uma língua “importante para o sucesso profissional” implica uma reconfiguração de memórias de línguas no espaço de enunciação onde as disputas se dão e se refazem e traçam novas linhas de inclusão / exclusão, linhas que atravessam os sujeitos que habitam esses espaços.

CAPÍTULO 5

Aprendiz e LE: deslocamentos de sentidos

Neste capítulo analisaremos uma imagem que se fortalece a partir do contato do aprendiz com a LE: a imagem de **língua de cultura**. Já antecipamos, no capítulo 1 – ao detectar fragmentos que consideramos que entravam em relações metonímicas que se condensavam em determinadas imagens – que ao longo do processo de aprendizagem a imagem de língua de cultura parece sustentar a relação entre aprendiz e LE, deixando enfraquecida a de língua de negócios. Para aprofundar-nos nessa análise, trabalharemos de forma mais direta com a formulação que está na base da concepção deste trabalho: o aprendiz entre as línguas – o que, neste capítulo, se configura de maneira muito específica. Dessa forma, estamos dizendo que, se observamos que esse aprendiz tem um primeiro contato de aprendizagem formal com a LI – contato que consideramos a partir do que seria uma relação fundante, que se sustenta na imagem de **língua de negócios** –, cabe-nos, agora, entender de que forma o deslocamento do peso dessa imagem para a de **língua de cultura** afeta, não apenas a relação aprendiz/LE, mas também a relação deste com a LI e, de forma mais geral, a relação sujeito/língua(s) estrangeira(s). Nesse sentido, este capítulo retomará algumas considerações sobre a relação com a LI para poder interpretar melhor o deslocamento de imagens que designamos. Veremos de que forma estas dizem respeito ao funcionamento do registro do imaginário de um sujeito, registro que desfaz laços com alguns sentidos e faz laços com outros⁵⁶. Determinaremos também como entendemos as implicações desses movimentos do imaginário que se refaz no contato com o real de uma língua, submetido aos efeitos do simbólico nas práticas de ensino-aprendizado.

⁵⁶ Nesta designação estamos retomando Milner (1999) e as reflexões de nosso capítulo 1.

1. Uma interpelação que conduz

Assim como analisamos no capítulo anterior, a imagem de **2ª língua de negócios** marca uma forma de o aprendiz relacionar-se com a LE: o início da relação com essa língua parece estar ancorada nessa imagem, que para ele se apresenta como uma evidência – efeito, como já dissemos em vários momentos, do funcionamento de um pré-construído que também deixa suas marcas, como vimos claramente no capítulo 4, em discursividades ligadas à prática de ensino: a apresentação de um livro didático, por exemplo. Selecionamos o enunciado a seguir para começar a analisar como um deslocamento parece começar a acontecer, como essa imagem começa a entrar em relação com outras, isto é, a perder a força de sua “univocidade”, pois para o sujeito ela se impõe como suficiente, única e indiscutível.

(11) (LE) - O espanhol é uma língua que abrange a maior parte da América. É importante dominá-la, atualmente, pois os países deste continente estão cada vez mais relacionando-se entre si. A economia cresce. Um avanço da globalização do mercado, da cultura. (LET/ES – 2º semestre)

Nessa glosa o argumento mais forte para a aprendizagem da LE continua sendo aquele que se insere no discurso do Mercado. Ao determinar a “maior parte da América” como um lugar de circulação dessa língua, há uma referência a uma relação entre os países que se dá através, e por causa, da economia: o fragmento “A economia cresce” entra em relação com “globalização do mercado”. Além disso, os fragmentos “cada vez mais”, “cresce”, “avanço” dizem respeito à temporalidade do acontecimento da enunciação (GUIMARÃES, 2002) e reforçam algo que já observamos suficientemente no capítulo 4: a LE entra no horizonte das línguas estrangeiras para o brasileiro como uma língua veicular, ligada às trocas comerciais, ao mundo do trabalho – mundo que atualmente está fortemente vinculado ao funcionamento do Mercado e à expansão do Capitalismo Mundial Integrado (GUATTARI, 1987)⁵⁷.

⁵⁷ Lembremos que a língua veicular, como já dissemos, é a língua obrigatória no mundo contemporâneo, e ela está ligada a tudo o que tentamos evocar no fragmento acima e que aparece no enunciado de um de nossos questionários do grupo do SEC. Ao ser questionado sobre qual língua além da LI e da LE gostaria de aprender, o aprendiz diz que é o alemão e justifica dizendo que as secretárias mais bem remuneradas são aquelas que sabem esse idioma. Vemos, portanto, que a motivação em aprender um idioma tem essa “porta de entrada” que se vincula ao sucesso profissional.

No final da glosa, gostaríamos de chamar a atenção para um fragmento – “da cultura” – que, depois de uma vírgula, consideramos um “acréscimo”, no sentido observado por Orlandi (2001). Notamos que esse acréscimo funciona como indício de um deslocamento: depois do argumento que solidifica a imagem da LE como uma língua de negócios – que interpretamos como efeito de um pré-construído já cristalizado na memória do brasileiro – parece haver aí um fragmento que se filia a outra região do interdiscurso, a outros sentidos, pois não parece entrar no processo metonímico que culmina na imagem de **2ª língua de negócios**. Como vimos no capítulo 2, a aparição do significante “cultura” não é regular nas glosas que fazem laço com o objeto língua, como língua veicular, neste momento do mundo contemporâneo. No entanto, o fato de esse fragmento na formulação ficar ligado a “um avanço” poderia fazer entrar o acréscimo em relação com “civilização”, “integração”, “avanço tecnológico”, reconhecemos esta possibilidade. Porém, também reconhecemos que a presença no fio do discurso de “a maior parte da América” nos leva a pensar a favor desse deslocamento que observamos: “cultura” ligada à especificidade de uma história, da história de certos povos próximos ao brasileiro. Fica aí designado um vaivém de sentidos, que irá nos acompanhando nas próximas análises.

2. LE: língua de cultura

Com maior tempo de aprendizagem e, portanto, de contato com o real da LE e com os recortes que de seu simbólico organiza a prática de seu ensino-aprendizado (os textos literários, os textos de vários países ou regiões, os que falam da história de seus povos, o discurso pedagógico que expõe diversos sotaques, diversas variantes, os exercícios), os aprendizes se mostram tomados por novos sentidos. Ao caracterizar essa língua, um de nossos aprendizes designa alguns destes:

(13) (LE) - O espanhol é uma porta de entrada para um mundo de grande riqueza cultural, possui uma história antiga, próxima do português (período medieval, península ibérica) e toda a pluralidade da América Hispânica. (LET/ES - 2º semestre)

Essa glosa mostra que, ainda no 2º semestre de LET/ES, há uma tomada de sentido por parte do sujeito a partir de outras discursividades. Aí a relação

aprendiz/LE não aparece na glosa a partir da sustentação que dão os sentidos, as evidências que circulam em discursividades do Mercado. Nesse sentido destacamos os fragmentos: “mundo de **grande** riqueza cultura”, “história **antiga**”, “**toda** a pluralidade da América Hispânica”. Essas determinações foram indício para nós de deslocamentos no sentido que observamos no item 1. deste capítulo e, por isso, nos fizemos retomar o questionário do aprendiz para poder entender um pouco mais a singularidade que estamos encontrando em sua glosa. Vimos que esse aprendiz freqüentou a escola particular e que, de fato, não teve seu primeiro contato com o espanhol na faculdade. Ele já havia estudado em um curso de idiomas até o nível intermediário. Acreditamos que isso corresponda a 2 anos de contato com a LE antes da faculdade.

Segundo a hipótese que estamos desenvolvendo neste trabalho, podemos afirmar que a série de determinações às quais fica vinculado “o espanhol” na enunciação de nosso aprendiz já prefigurava uma história singular com essa língua, um contato maior do que o esperado nesse grupo de aprendizes. Vejamos, nesse sentido, o que esse aprendiz responde para caracterizar a LI:

(14) LI - O inglês ainda é a principal ferramenta na busca de conhecimento, pois muitos pesquisadores, muitos periódicos científicos e acadêmicos são de língua inglesa. É uma porta de acesso para a realização de pesquisa. (LET/ES – 2º semestre)

Nem mesmo com relação à LI esse sujeito se submete a ocupar posições simbólicas convocadas por discursividades do Mercado. Em (14) aparecem fragmentos que vinculam o inglês a “busca de conhecimento”, o que entra em relação com o significante “pesquisadores” e com “porta de acesso para a realização de pesquisa”. Já é possível observar neste caso nos laços que o imaginário (nas glosas) faz entre aprendiz/LI não é necessário que apareçam as evidências marcadas por discursividades do Mercado. As relações de sentido se filiam a outras discursividades e, de nossa perspectiva, aparece uma relação marcada pela promessa que uma língua estrangeira, por convocar as bases da estruturação psíquica de um sujeito (cf. REVUZ, 1998: 217), como “matéria e como instrumento” – instrumento que dá acesso a / que sustenta saberes discursivos – sempre pode abrigar a possibilidade de uma “agitação” nas “filiações sócio-

históricas de identificação” de um sujeito, favorecendo movimentos, deslocamentos, propiciando uma desestruturação-reestruturação na produção de relações de sentido, no trabalho de interpretação a que esse sujeito, enquanto homem, está destinado.

Resta dizer que tanto em (13) quanto em (14) a metáfora da “porta” entra para fazer laço entre língua e sujeito. Esta metáfora, inclusive, reforça a série de interpretações que acabamos de esboçar: é um significante chave no trabalho imaginário que vincula as línguas no jogo “semelhança/desemelhança”. Observamos o “ainda” para a LI que funciona como indício do impacto da entrada da LE no horizonte das línguas estrangeiras no Brasil e de como ela é “desemelhante” (cf. MILNER, 1999) da primeira. Em (13) a “porta” entra em metonímia com “grande riqueza cultural”, “história antiga”, “toda a pluralidade da América Hispânica”, como já dissemos; e em (14) se vincula a algo mais específico: o âmbito da pesquisa.

Apesar de estarmos analisando a enunciação de um sujeito muito marcada por uma história particular com essas línguas e pela singularidade de sua constituição enquanto sujeito, vamos confirmando uma regularidade que já anunciamos no capítulo 1: o processo de aprendizagem da LE abre a possibilidade, de forma geral, de um movimento na relação do aprendiz com esse idioma. O efeito desse movimento é fazer surgir novos sentidos para a LE, que afetam o aprendiz que, pelo fato de a língua estar acontecendo nele, vai se deslocando para ser sujeito desses novos sentidos. Dois deles aparecem com mais força e estão associados com: a) o recuo da imagem de **2ª língua de negócios** e b) o fortalecimento da imagem de língua de cultura. Esses movimentos se entrelaçam a um outro que designamos no capítulo 1 com relação às glosas de nossos aprendizes e no capítulo 4, quando analisamos as apresentações de livros didáticos: a passagem da imagem de “língua parecida, portanto, fácil” para “língua parecida, contradição entre facilidade e dificuldade de aprendizagem”. Esta passagem é efeito também do contato com o real da LE nos processos de aprendizado mas não será focalizada em nossa análise, neste capítulo.

Analisando as glosas dos aprendizes do 4º semestre, vemos a estabilização do peso que os novos sentidos que observamos têm para esses sujeitos. Respondendo à pergunta “O que é saber bem espanhol, na sua opinião?”, este aprendiz enuncia que:

(15) (LE) – Saber espanhol é mais que aprender a gramática dessa língua, pois envolve (para quem realmente se interessa) o conhecimento das culturas dos países hispano-hablantes, suas características, peculiaridades, etc. Ou seja, é um saber que não se restringe somente ao conhecimento lingüístico. (LET/ES – 4º sem.)

Para a análise de (15) também decidimos retomar o questionário desse aprendiz para trabalhá-lo na relação com os enunciados das outras respostas, principalmente sobre a LI. Isso porque nos parece que essa glosa apresenta um aprendiz marcado pela relação fundante. Quando ele enuncia que “Saber espanhol é mais que aprender a gramática dessa língua” está dizendo que essa é uma das partes do todo que significa saber espanhol. De fato, está marcado por **uma prática na qual essa parte significa o todo: a prática da LI na escola.**

Vejamos o que esse aprendiz que – pelo que aparece em seu questionário – fez o ensino fundamental na escola pública e o médio na particular, enuncia ao definir o ensino de inglês e ao dar uma sugestão de mudança:

(16) LI - O ensino é defasado, fraco, sem aprofundamento. Se resume a “verbo to be” e não fornece ao aluno condições reais de aprendizado e nem gosto pela língua. Mudanças são urgentemente necessárias em toda estrutura escolar do ensino fundamental e médio (principalmente público) no Brasil. (LET/ES – 4º sem.)

Podemos dizer que “saber o verbo *to be*” é estruturante da relação fundante. Ele é enunciado na maioria dos questionários. Isso nos leva a interpretar a forma como esse tópico gramatical, aparentemente sem sentido, permeia a relação entre aprendiz/LI (como vimos no capítulo 3). Notemos que o último fragmento do enunciado se desloca da relação específica com a LI para a relação do aprendiz com a escola, com a prática na / da escola. Mais uma vez se confirma a presença da relação com a escola na construção da relação entre aprendiz e LI.

Na glosa (15), referente à LE, há indícios de uma reconfiguração da relação aprendiz/língua estrangeira ou até sujeito/língua estrangeira. O fragmento que introduz a explicativa: “pois envolve (para quem realmente se interessa) o conhecimento das culturas dos países hispano-hablantes, suas características,

peculiaridades, etc.” indica que a LE chama o sujeito a ocupar uma outra posição na relação com a aprendizagem desse idioma ou de um idioma; a ocupar outra posição com relação à própria aprendizagem da qual ele é sujeito: “(para quem realmente se interessa)”.

No confronto que implicam as glosas (15) e (16) aparece, de um lado, um deslocamento importante a respeito da relação aprendiz/LI construída na escola, que aparece mais claramente quando relacionamos os sentidos convocados pelos seguintes fragmentos: “**se resume** a ‘ verbo to be” – vejamos a referência à repetição do que poderia ser a matéria de uma língua reduzida a um conteúdo disciplinar, observemos a condenação **ao mesmo** – e “(s)aber espanhol **é mais** que aprender a gramática dessa língua”. O destaque que damos para “é mais” é indicativo de um sujeito aberto à alteridade, exposto à possibilidade de **reconhecer o outro, o diferente** (“conhecimento das culturas dos países hispano-hablantes (sic), suas características, peculiaridades, etc.”). A reformulação introduzida por “(o)u seja” apresenta a síntese do que é saber espanhol através de uma negação: “é um saber que não se restringe somente ao conhecimento lingüístico”. É preciso observar, ainda, que nesta reformulação “aprender a gramática” passa a ser substituído por “conhecimento lingüístico”, o que também nos fala de um movimento, de um sujeito afetado pelo funcionamento de um simbólico no processo de ensino-aprendizado no qual está imerso.

Tomemos, por fim, a seguinte glosa:

(17) (LE) - Particularmente é a minha segunda língua. Permite outra visão de mundo, novas idéias, uma literatura “nova” e rica, além de ser uma língua essencial dentro do mercado de trabalho atual. (LET/ES – 4º sem.)

Nela podemos observar uma inversão do peso das imagens que estamos trabalhando. Já no 4º semestre de aprendizagem, há uma determinação da relação aprendiz/LE configurada de forma inversa ao que vimos nos enunciados anteriores; isto é, o peso da imagem que relaciona a LE ao mundo do mercado de trabalho aparece concluindo uma enumeração precedida pelo fragmento “além de”. A relação parece estar sustentada “particularmente” – para esse sujeito que se afasta da formação discursiva que trabalha a evidência dessa língua como “essencial dentro do mercado de trabalho atual” – nos fragmentos “(p)ermite outra visão de

mundo, novas idéias, uma literatura ‘nova’ e rica”, metonímias que podem culminar na imagem que nós designamos **língua de cultura**.

Dizemos isso, mais uma vez, a partir das análises que nos permitem detectar um deslocamento do sujeito que vinculamos aos tempos do processo de ensino/aprendizado e às condições de produção destes processos. Nesse sentido, o deslocamento observado aparece de forma mais clara nas glosas da LET/ES. Já nas glosas de SEC, pela especificidade do contexto mais imediato e, também, pelo fato de não contarmos com mais do que as glosas pertencentes a um nível – lembremos que se trata de quatro semestres, quatro níveis, e só contamos com questionários aplicados aos grupos do segundo nível – o peso da imagem da LE como **2ª língua de negócios** é ainda base dessa relação; no entanto, ele também fica exposto ao equívoco no fio do discurso das glosas recolhidas.

(18) LI – Para mim o espanhol é muito importante é uma língua que deveria também ter em escolas normais como o inglês **é uma forma das pessoas “conhecerem”** e ter vontade futuramente de fazer. (SEC)

O significante “conhecerem” é um indício de deslocamento da relação aprendiz/LE, pois se distancia da imagem **2ª língua de negócios**. Nos grupos do SEC, com relação à LI, a imagem de **língua de negócios** vai permanecer, no entanto, a relação aprendiz/LE parece fazer com que o imaginário desse sujeito com relação à LI faça novos laços. Deixamos apenas o registro da glosa que nos permite fazer esta inferência, dando destaque para o fragmento que funciona como indício do que aqui dizemos.

(19) LI – Talvez pelo mundo afora, a característica do inglês seria primeiramente como “língua” obrigatória a todas as pessoas por ser falado no mundo todo, **não tão rica culturalmente falando**, mas extremamente necessária. (SEC)

Como já adiantamos, analisaremos a fundo esta glosa ainda no presente capítulo.

3. Discursividades que ecoam nas glosas

Da mesma forma que analisamos – no capítulo 4 – a aparição da imagem de língua de negócios e a produção de uma conseqüente descristalização da imagem de “língua parecida, portanto, fácil”, a partir da análise do discurso pedagógico na materialidade específica de um texto de apresentação do livro didático, nos

propomos a tomar outro texto de apresentação, de outro livro didático de LE, para afinar, e finalizar, nossa análise sobre como a imagem de língua de cultura aparece vinculada à LE – como veremos – nesse discurso sobre a língua, sobre o que significa aprendê-la. É preciso dizer que nos deteremos na análise de algumas formulações, sem ter a intenção de analisar o texto como um todo – pois este não é nosso objetivo neste momento da pesquisa.

A los alumnos⁵⁸

“El lenguaje es el lugar de encuentro entre el ser humano y el significado o, si se quiere, entre el ser humano y la realidad...” (Graciela Reyes)

Actualmente, además del interés particular que el español puede despertale a uno, vivimos una época de relaciones político-comerciales que nos invita a este encuentro. Hoy los países latinoamericanos, del cual Brasil forma parte, se miran de enfrente, cada uno con sus lenguas y con su cultura, cada uno con su propia realidad. Para esta relación, que se nos presenta más estrecha cada día, ya no hay lugar para el “portuñol”. Entendernos, comunicarnos sin idiomas intermedios se vuelve hoy una necesidad primordial, visto que saber la lengua del otro es ir mucho más allá: es entender su realidad y reinterpretar la nuestra.

Para organizar tu encuentro con la lengua y cultura hispánicas preparamos esta colección en tres niveles: básico, intermedio, avanzado. Se destina a adolescentes, jóvenes y adultos, alumnos del secundario o de institutos particulares de enseñanza de lenguas.

Este volumen básico, tiene una carga horaria de 90 a 100 horas aproximadamente. Está organizado en 12 unidades didácticas en que, ya desde la primera unidad, pensamos en tu participación efectiva. Las secuencia, variedad y distribución de actividades han sido pensadas para que puedas obtener lo máximo de dinamismo y acercamiento crítico a la lengua y realidades hispánicas.

El español presenta muchas variantes cuanto al léxico, a la fonética y a la sintaxis. Entonces, ¿qué español vas a aprender? Presentamos un español sin fronteras, y te acercaremos a algunas variantes específicas de algunos países, a través de textos auténticos, diálogos creados a partir de nuestras propias experiencias como hablantes del español como lengua extranjera, grabaciones de

⁵⁸ Texto de apresentação do livro didático de LE. BRUNO, F. C. e MENDOZA, M. A. *Hacia el español: curso de lengua y cultura hispánica*. Nivel básico. São Paulo, Editora Saraiva, 1999, p.3.

hispanohablantes con acentos propios, de actividades específicas y también de la variante de tu profesor.

Esperamos que éste sea uno de los instrumentos para facilitar este encuentro tuyo con el idioma español; el inicio de una relación duradera, uno de los caminos de descubrimiento del otro, de su lengua y su cultura, del que está tan cerca de nosotros y a la vez, ultramar. Esperamos que la ruta que te ofrecemos sea agradable y la motivación para aprender siempre más, una constante.

Fátima y Angélica

A primeira observação que devemos fazer é que não se trata apenas de um texto que fala sobre a LE, se trata, também, de um discurso na LE.

Ainda que não nos detenhamos na análise dos fragmentos que vinculam a relação aprendiz/LE à imagem da importância dessa língua no mundo atual – porque já o fizemos no capítulo 4 – é necessário marcar sua presença, mesmo porque é a partir deles que começaremos a analisar esse texto. Assim, recortamos os fragmentos que, de muitas formas, se vinculam à essa imagem: “Actualmente” / “vivimos una época de relaciones político-comerciales que nos invita a este encuentro” / “Hoy los países latinoamericanos, del cual Brasil forma parte, se miran de enfrente, cada uno con sus lenguas y con su cultura, cada uno con su propia realidad. Para esta relación, que se nos presenta más estrecha cada día, ya no hay lugar para el ‘portuñol’” / “Entendernos, comunicarnos sin idiomas intermedios se vuelve hoy una necesidad primordial”. Consideramos que todos esses fragmentos estão formulados de uma perspectiva diferente daquela que detectamos na análise do texto de apresentação do capítulo 4. Observemos que no último desses fragmentos se concentram os efeitos dos pré-construídos (sobre a importância de uma língua veicular) ao mesmo tempo em que se instauram filiações, em tais fragmentos – por sua formulação – a outras relações de sentidos:

“Entendernos, comunicarnos sin idiomas intermedios se vuelve hoy una necesidad primordial, **visto que saber la lengua del otro es ir mucho más allá: es entender su realidad y reinterpretar la nuestra.**”

A “necessidade primordial” que, se apresenta diante de uma atualidade (“hoy”), que nega o “portunhol” – algo que observamos no texto que analisamos no capítulo 4 –, aparece como um pré-construído (interdiscurso), efeito da interpelação das discursividades do Mercado, que no intradiscurso é colocado em

relações de sentido que orientam o dizer para produzir um distanciamento a respeito do que poderia se configurar como uma formação discursiva: “visto que saber la lengua del otro es ir mucho más allá: es entender su realidad y reinterpretar la nuestra”.

Na relação aprendiz/LE ecoam as discursividades do Mercado, retomadas pelo discurso pedagógico, como foi possível ver na análise da apresentação do livro didático que analisamos no capítulo 4 e, também, neste que aqui apresentamos.

No entanto, nesta última apresentação aparece também a LE como língua de cultura, em todos os sentidos que reconhecemos nas glosas analisadas neste capítulo: “lengua y cultura hispánicas” / “variantes específicas de algunos países” / “un español sin fronteras” / “hispanohablantes con acentos propios” / “descubrimiento del outro”. Isto implica que o movimento, o deslocamento que observamos nas glosas de nossos aprendizes a respeito da constituição da relação aprendiz/LE acontece no processo de ensino-aprendizado dessa língua, também, por efeito do discurso pedagógico. Porém, esse discurso não submete a língua a uma redução, a uma simplificação que a transformasse num código; ao contrário, em muitas discursividades sobre essa língua, o que aparece em destaque é sua relação de abertura à variedade, às variantes, ao regional, à **cultura** – um significante que no texto que apresentamos aparece três vezes, sem contar as metonímias que ele instaura na textualidade e que, por sua vez, culminam, de nossa perspectiva, nessa metáfora: “LE = língua de cultura”.

Pensamos que isto tem um efeito no funcionamento do simbólico nos processos de ensino-aprendizado e que, por sua vez, favorece o encontro, o confronto com o **real da língua** por parte dos sujeitos aprendizes, o que também contribui ao deslocamento que observamos, pois essa língua traz inscrita a heterogeneidade em sua diversidade; e, esta, dependendo de muitos fatores, abriga a possibilidade de que a alteridade apareça (cf. SERRANI-INFANTE, 1997a).

É preciso, neste ponto, construir uma ponte entre essa imagem de língua de cultura que aparece na relação do aprendiz brasileiro com a LE, para entender os possíveis sentidos que essa imagem desperta.

4. Um sentido para a “cultura”

Em sua dissertação de mestrado sobre as representações no ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira, Santos (2005) trabalha a representação de dois povos que falam esse idioma: os espanhóis e os argentinos. Sua análise parte da própria representação que os aprendizes brasileiros (da cidade de São Paulo) fazem de si, para então analisar como as representações do outro fazem sentido para esses aprendizes. De suas conclusões nos vale ressaltar o que a pesquisadora discorre sobre a cultura. Quando o brasileiro enuncia a natureza exuberante do Brasil – o que no texto da pesquisadora aparece com relação às considerações de Marilena Chauí sobre a “sagração da natureza” do Brasil (CHAUÍ, 2000, apud SANTOS, id.: 124) – como um traço de sua identidade como povo, há, em contrapartida, um traço atribuído aos espanhóis e argentinos, que se opõe ao quesito natureza: a cultura (id.: 124-125).

Santos (ibid.) demonstra como, nessa relação, a cultura é um traço característico, e desejado, do outro. A língua desse outro carrega essa carga cultural e a aprendizagem dessa língua seria uma forma de acesso a esse outro. A autora reconhece que nesse processo se trata de um acesso a algo que não pertence às representações identitárias do brasileiro.

Acreditamos que, nas glosas de nossos aprendizes, estamos diante dos efeitos que fazem com que a LE seja representada como uma **língua estrangeira**, no sentido de que esta abre a possibilidade de um encontro com a alteridade. Na representação com a qual trabalha Santos, fica claro que a designação da cultura que a LE carrega, segundo os povos que a falam, é um traço que o brasileiro acredita não pertencer a ele. É algo da ordem da exterioridade, da história, do social do Outro, do estrangeiro.

Até aqui conseguimos trabalhar o deslocamento que no registro do imaginário, nas glosas, é possível detectar na relação aprendiz/LE em processos de ensino-aprendizado. Resta agora ver que impacto tem esse deslocamento na relação do aprendiz/LI, o que passaremos a fazer no próximo item.

5. Os movimentos do sujeito entre as línguas

No enunciado que analisaremos neste item veremos como este sujeito mostra um lugar de deriva entre as duas línguas com as quais ele tem contato no processo de formação profissional pelo qual passa no SEC. Diante da pergunta, “(c)omo você caracterizaria o inglês?”, ele responde:

(19) LI – Talvez pelo mundo afora, a característica do inglês seria primeiramente como “língua” obrigatória a todas as pessoas por ser falado no mundo todo, não tão rica culturalmente falando, mas extremamente necessária. (SEC)

Ao caracterizar a LI como “obrigatória”, surge uma série de marcas de enunciação sobre essa obrigatoriedade. Há uma modalidade de incerteza no enunciado marcado por “talvez” e reforçado por “seria”, um verbo no tempo do futuro do pretérito simples do modo indicativo. Segundo Sacconi (1990) este tempo pode expressar: 1. “um fato posterior a certo momento do passado”; 2. “um fato futuro certo, mas ainda dependente de certa condição”; 3. “um fato futuro duvidoso”; 4. “incerteza sobre fatos passados”; e 5. “polidez para fato presente” (id.: 241-242). Parece-nos que o uso do verbo “seria”, neste enunciado, se aproxima mais do que o autor define nos itens 2, 3 e 4. Seguindo com a análise poderíamos dizer que, em um primeiro momento, se aproxima mais da definição 2. Notamos que a incerteza se vincula a uma condição, que se faz presente numa projeção de dois planos no enunciado: um “aqui” e um “lá fora”⁵⁹. A designação que introduz o fragmento que destacamos: “Talvez **pelo mundo afora**, a característica do inglês seria primeiramente como ‘língua’ obrigatória a todas as pessoas por ser falado no mundo todo” – delimita um espaço de pertencimento que o sujeito da enunciação não habita, do qual se autodesigna como excluído. O fato de estar fora desse

⁵⁹ Referimo-nos à mesma projeção de dois planos (aqui / lá fora) que analisamos nos textos de apresentação dos livros didáticos no capítulo 3.

mundo – de estar em um “aqui” – faz com que este “aqui” seja um espaço (tempo) de preparação e de espera.

Desta forma, o fragmento que acabamos de recortar de nossa glosa mostra um sujeito afetado pela delimitação de uma condição para o pertencimento a um espaço que ainda não foi por ele conquistado. Este espaço que ainda não foi conquistado e depende de algo a ser adquirido no momento instalado pela designação de “pelo mundo afora” que se contrapõe a um “aqui” também é uma projeção de um “futuro duvidoso” (cf. a definição 3. que vimos no texto de Sacconi). Por fim, podemos dizer que esse “seria” carrega uma modalidade de incerteza que interpretamos como indício, primeiramente, do lugar de quem está fora do mundo onde o inglês é língua obrigatória (se realmente o é); em segundo, de uma posição simbólica que entra numa relação de forças de oposição, de confronto, de discussão, de colocação em dúvida – pelo jogo dos mecanismos de antecipação que aí funciona – dos dizeres sustentados por discursividades que apresentam esses sentidos como evidências.

Podemos notar o funcionamento do pré-construído, no fragmento com o qual estamos trabalhando, na marca de um advérbio que determina a obrigatoriedade da LI: “primeiramente obrigatória”. Ser obrigatória, portanto, tem uma posição na enumeração que abre: **em primeiro lugar ela é obrigatória**; observamos aqui uma posição sujeito prefigurada pelas discursividades ligadas à globalização, ao funcionamento do Mercado. Há um sujeito tomado por uma formação discursiva e a posição-sujeito responde a esta interpelação⁶⁰.

Contudo, após tal argumento, que explicaria a caracterização que o aprendiz faz da LI, o enunciado segue outra direção. Entre vírgulas, detectamos um acréscimo que é indício de como o sujeito do discurso se desloca e escapa à determinação do que deve ser dito nessa formação discursiva que designamos. Na materialidade do acréscimo se inscreve uma negação: “não tão rico culturalmente falando”, e parece ter a marca de uma perda para o sujeito, de algo que afeta esse

⁶⁰ Aparece nesse “mundo lá fora” aquele “lugar comum” que designamos e definimos no capítulo 2. Sentir-se incluído nele é estar inserido na (re)produção dos sentidos que aí circulam. Mais uma vez ressaltamos que esse discurso se baseia em imagens eufóricas ligadas à metáfora da globalização.

sujeito da enunciação, de algo ao qual ele tem ou teve que renunciar. Para uma melhor interpretação dos sentidos que convocam este enunciado, tomaremos esse fragmento – “não tão rica culturalmente falando, mas extremamente necessária” – analisando-o de três formas: pelo funcionamento discursivo da negação; pela análise da pontuação; e pelo efeito da adversatividade que nele introduz o “mas”.

Na tentativa de ter acesso às instâncias que constituem tal fragmento, tomaremos as considerações de Indursky (1997) sobre o **funcionamento discursivo da negação**. Segundo a autora, “a negação é um dos processos de internalização de enunciados oriundos de outros discursos, podendo indicar a existência de operações diversas no interior do discurso de análise” (Id.: 213).

A autora determina o funcionamento da negação a partir de considerações de Culioli que afirma que “para que haja negação, é preciso que exista a construção prévia do domínio nocional” (apud INDURSKY, 1997: 213). Ou seja, a negação consiste em duas operações: a primeira, “operação de identificação” a um certo domínio nocional que – na elaboração teórica que a pesquisadora formula – passa a ser designado como “formação discursiva”; e a segunda, “operação de negação” (cf. MILNER apud INDURSKY, 1997: 214). Assim, é necessária a identificação com uma formação discursiva dada para que se possa formular uma negação. Neste processo, enquanto a primeira operação remete à identificação, a segunda “induz a uma **ruptura**, com a conseqüente **construção de uma alteridade**” (CULIOLI apud INDURSKY, 1997: 215) (grifos da autora). Para Indursky a negação localiza o diferente não-dizível no domínio nocional considerado – numa determinada formação discursiva – e isso se deve ao fato de que “essa diferença aí é entendida como uma exterioridade interdita ideologicamente” (id.: 215).

Na glosa (19), a partir das ricas formulações de Indursky, podemos notar o funcionamento de uma negação que dá voz a um “outro” (relativo à formação discursiva que domina na enunciação) interdito ideologicamente. É importante lembrar que no contexto de nossa pesquisa e dos questionários que aplicamos, o

fato de ter que refletir sobre a LI e a LE e sobre outras línguas⁶¹ pode ter aberto um espaço para que estas “línguas-outras” aparecessem no enunciado, provocando uma **ruptura** – segundo o que analisamos sobre o funcionamento da negação.

De acordo com Indursky, esse tipo de negação “incide sobre um discurso que provém de uma formação discursiva adversa” (ibid.). Desta forma, essa negação estabelece fronteiras entre discursos ideologicamente antagônicos (cf. ibid.). Ao fazer parte do enunciado sobre a LI, caracterizando-a com um traço de falta (“não tão rica culturalmente”), esta negação indica que há um “efeito de complementariedade” entre os dois (ou mais) discursos: “o **dito** de um deles é o **não-dito** do outro”⁶² (ibid.) (grifos da autora). A relação com “cultura” não aparece na discursividade que vincula a LI a língua universal, importante, obrigatória, de negócios, por efeito do processo de constituição dessa língua que trabalhamos no capítulo 2. Esse é o “não dito” desse discurso, e é justamente “o dito” em certas discursividades relativas à LE.

Acrescentemos que a interpretação do funcionamento discursivo da negação remete, segundo Indursky ao que Pêcheux determina como “discurso transverso”:

(...) o discurso transverso atravessa e conecta entre si elementos discursivos provenientes do interdiscurso, enquanto preconstituído, fornecendo a matéria a partir da qual o sujeito do discurso se constitui e se identifica com a formação discursiva a que está sujeitado. (PÊCHEUX, 1975, apud INDURSKY, 1997: 219)

A formulação da glosa (19) remete ao discurso sobre a LI, e isso significa dizer que este sujeito enuncia a partir da formação discursiva na qual esta língua circula e tem este traço constitutivo: a falta de uma carga cultural considerada rica ou importante. Ainda que este sujeito se mostre dividido, porque seu discurso é heterogeneamente constituído, a convocação da posição-sujeito à qual ele atende é a mesma que trata a LI como “língua de comunicação universal”, como “instrumento necessário para as trocas comerciais”, como “acessório indispensável do sujeito bem sucedido”. Porém,

⁶¹ A formulação no questionário das perguntas às quais nos referimos era a seguinte: “Como você caracterizaria o espanhol?”, “Como você caracterizaria o inglês?”, “Que outras línguas você gostaria de aprender? Por quê?”.

⁶² Devemos esclarecer que Indursky (1997) determina três tipos de negação para levar adiante sua análise: negação externa, negação interna e negação mista. Não cabendo em nossa pesquisa reproduzir cada uma delas, ressaltamos que estamos trabalhando com o tipo de negação à qual a glosa (19) mais se aproxima: a negação externa – que produz o efeito ao qual nos referimos.

a negação carrega um outro sentido com o qual esse sujeito se identifica, e aí ocupa uma posição filiada a uma formação discursiva outra.

É fundamental que entremos, nesta análise, com a questão da pontuação entendendo-a, segundo o que vimos já nos capítulos 2 e 3, como um **acrécimo**.⁶³ Nesse sentido, também podemos interpretar este fragmento como um acréscimo se considerarmos que o desvio da orientação do dizer que analisaremos imediatamente ao focalizar a marca do “mas”, se dá por um discurso que o atravessa, pela forma como a negação **acrescenta o outro** e delimita uma posição-sujeito não relativa à formação discursiva à qual o enunciado não deixa de pertencer.

Essa “presença do outro” na glosa (19) também pode ser interpretada pela comparação estabelecida por “tão”. Não está explícita qual é a língua de comparação com a qual o aprendiz enuncia a falta de riqueza cultural da LI, mas podemos relacionar a comparação com a LE (presente no texto de cada questionário) e até mesmo com outras línguas estrangeiras – também presentes nesse texto, como já lembramos. Há uma pista de que o sujeito está entre o dizível sobre as diferentes línguas e as formas de responder à interpelação que diversas discursividades sobre cada uma delas opera. Assim sendo, se ele tivesse enunciado que a LI é uma língua culturalmente rica não estaria tão fortemente convocado a retomar a imagem mais recorrente que circula sobre ela; não estaria respondendo ao que esse sujeito vivenciou como aprendiz dessa língua na escola; não estaria respondendo ao discurso sobre a LI, nem ao discurso da LI. No enunciado emerge um sujeito afetado pelo discurso de outra(s) língua(s) estrangeira(s), um sujeito afetado por uma “exterioridade interdita ideologicamente”.

Voltando agora ao enunciado em sua forma estendida, continuemos a análise focalizando o **funcionamento da adversativa**. Já detectamos que há uma mudança na orientação do dizer que é instaurada por uma negação. Esta negação aparece coordenada com um operador adversativo: “Talvez pelo mundo afora, a

característica do inglês seria primeiramente como ‘língua’ obrigatória a todas as pessoas no mundo todo, não tão rica culturalmente falando, **mas** extremamente necessária.” Se “reorientássemos” a direção desse dizer, retirando dele a negação, poderíamos chegar a formulações como:

Talvez pelo mundo afora, a característica do inglês seria primeiramente como “língua” obrigatória a todas as pessoas no mundo todo, **portanto ela é** extremamente necessária.

Talvez pelo mundo afora, a característica do inglês seria primeiramente como “língua” obrigatória a todas as pessoas no mundo todo, **dessa forma, ela é** extremamente necessária.

Talvez pelo mundo afora, a característica do inglês seria primeiramente como “língua” obrigatória a todas as pessoas no mundo todo **porque ela é** extremamente necessária.

Sem a negação, a última parte do enunciado não poderia ser articulada por um operador adversativo. Se usado, ele quebraria a coerência instaurando um efeito de contraposição em uma enunciação que tende a finalizar com uma conclusão ou uma causa, como pudemos observar.

Na formulação da glosa (19) o operador adversativo “mas” contrapõe dois traços que não são “logicamente” contraditórios: “não tão **rica culturalmente**” / “mas **extremamente necessária**”. A constatação da falta da riqueza cultural parece afetar o sujeito que se mostra tocado por esta falta. O funcionamento da adversativa no todo do enunciado produz um efeito de sentido que marca o sujeito dessa forma. Ele não pode finalizar seu enunciado “linearmente” conduzindo-o a uma conclusão ou uma explicação de sua formulação por uma causa, um porquê⁶⁴.

Através dos três caminhos de análise que tomamos – o funcionamento discursivo da negação, os sentidos da pontuação e o efeito da adversativa que se produz – podemos concluir que este sujeito deixa em seu enunciado as marcas das diferentes formações discursivas que o constituem. Estas marcas não estão postas de uma só forma. Segundo nossa análise, a presença do discurso-outro se dá na

⁶³ Estamos trabalhando com o que Orlandi (2001) formula sobre a questão do acréscimo, da pontuação (em especial do funcionamento da vírgula), que emerge em um texto.

⁶⁴ Para reforçar esta conclusão, gostaríamos de ressaltar que, além da pontuação, Orlandi considera que “formas tratadas como oposição, como relativas, etc, na organização textual, podem ser lidas como fatos de acréscimo” (cf. 2001: 122). Nesse sentido, ampliamos nossa análise do funcionamento da adversativa, que vimos anteriormente.

negação; nos acréscimos, indicados pelas vírgulas e pela oposição; na ruptura do dizer que a negação – relacionada com um operador adversativo – provoca no enunciado, fazendo com que o sujeito se mostre afetado por uma falta; e na comparação que convocam os sentidos de ser sujeito em outro discurso, em outra língua, na relação com outra língua.

No fio do discurso, na horizontalização do interdiscurso na textualidade de nossa glosa, o sujeito “deixa escapar” a interdição do discurso-outro. Essa deixa é extremamente representativa porque faz com que se possa vislumbrar um sujeito constituído por outros dizeres, constituído historicamente de forma heterogênea. O sujeito entre as línguas começa a aparecer no enunciado sobre a LI. Através do contato com a LE, da relação com essa língua estrangeira, a relação com a LI é reformulada. Antes, o peso da cultura – como vimos nas glosas dos grupos de controle no capítulo 1 – não aparecia como algo constitutivo da relação com a LE. Ao longo do processo de aprendizagem desta, além do aprendiz deslocar-se da imagem dessa língua como língua de negócios, para a imagem que a constitui como língua de cultura, a relação com a LI sofre uma reformulação. Esse traço que constitui a relação aprendiz/LE é visto como ausente na relação com a LI. Antes, porém, não havia como notá-lo, ao menos, não dessa forma.

Começamos aqui a visualizar a forma como a relação entre aprendiz e uma língua estrangeira pode incidir sobre outra relação. Ou, reforçando a metáfora com a qual nosso trabalho está cada vez mais identificado, começamos a entender como os fios do emaranhado, que tentamos desembaraçar, estão presos uns aos outros; começamos a entender que alguns destes fios, aos serem puxados, permanecem presos a outros que desconhecíamos, trazendo-os à tona; começamos a entender que, mesmo desembaraçados, eles sempre se apresentarão em tramas.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho fomos apresentando certas conclusões e consideramos até que boa parte delas foram suficientemente destacadas e, inclusive, reforçadas. Provavelmente isto tenha sido fruto de parte do percurso de nossa pesquisa que já na Introdução apresenta conclusões porque esse percurso nos obrigou em vários momentos a reconduzir nossas hipóteses, a reformular nossos questionários e até a pensar no impacto que uma legislação (a lei 11.161 de 2005, que apresentamos nessa Introdução) tinha sobre nosso objeto de estudo. Por isso, parte das conclusões já está embutida na própria reestruturação que tivemos que realizar de nosso trabalho e no ritmo da argumentação que o sustenta.

A partir desse reconhecimento, o que neste encerramento gostaríamos de fazer são duas coisas. Em primeiro lugar, tentaremos esboçar uma interpretação das análises que desenvolvemos nesta pesquisa; em segundo, daremos destaque a três aspectos de nosso trabalho e, também, apresentaremos algumas inquietações – ou até “reivindicações” – que surgiram de nossa reflexão.

I

Por tudo aquilo que consideramos como constitutivo da relação entre aprendiz e LI, reforçamos nossa perspectiva teórica na qual o sujeito não é visto como “dono de seu dizer” e controlador dos efeitos de sentido de seus enunciados. A constituição heterogênea de sua enunciação abriga um sujeito cindido, tomado pelo dizer anterior a si, sendo falado – e assim, determinado, por esse dizer. Como observa Orlandi: “O fato de que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia” (2003: 32). Cada enunciado de nossas glosas é, portanto, um nó numa rede que passa a relacionar-se com outros nós que sustentam os sentidos e dão forma aos sujeitos. Dessa forma, ao analisar a relação com a LE temos que retomar algumas considerações sobre a relação entre

aprendiz e LI. Na verdade, não somos nós que apontamos essa necessidade. Os enunciados dos aprendizes trazem marcas que os mostram como **sujeitos entre essas duas línguas**, pelo menos no momento em que respondiam aos questionários.

De acordo com resultados da análise que desenvolvemos, detectamos um aspecto que coloca a LI e a LE numa forte relação de importância a respeito do mercado de trabalho. No entanto, esta relação se diferencia da seguinte maneira:

a) a LI se torna, para o sujeito brasileiro, “parte que lhe falta”: ela é pré-requisito para esse sujeito ocupar o lugar que o discurso do sucesso prefigura, determina;

b) a LE ocupa o segundo lugar de importância no discurso do sucesso – importância relacionada ao mercado de trabalho – e é um **diferencial, algo que não é necessariamente constitutivo como primordial**⁶⁵.

Acreditamos que afirmar que a LI se tornou, para o sujeito brasileiro, “parte que lhe falta” sendo assim um pré-requisito para esse sujeito ocupar o lugar que o discurso do sucesso prefigura. Conseqüentemente, temos uma aproximação diferenciada ao espaço de enunciação desse sujeito. Nessa conclusão estamos nos apoiando no trabalho de Cavallari intitulado *Identificação e / ou apagamento do sujeito da língua materna frente ao processo de ensino de inglês como língua estrangeira* (2002). A autora analisa enunciados de aprendizes de LI e de propagandas de escolas de idiomas e encontra indícios de que há, no processo de ensino da LI, tentativas de apagamento, e de silenciamento, do sujeito da língua materna. Em sua pesquisa também há análises que indicam um efeito de monolingüismo devido à predominância da LI atuando sobre o sujeito da língua materna. Pelo que podemos observar, aprender LI significa preencher um “lugar de falta” necessário para ocupar a posição de prestígio que configura o sujeito na sociedade em que vivemos. Por se tratar da posição de prestígio, o sujeito da língua materna fica desfavorecido,

⁶⁵ Nesse espaço de enunciação onde a LI e a LE se dividem num embate de sentidos, se determina muito bem o lugar de cada uma delas, como notamos no seguinte enunciado:

LE – O Espanhol é importante em todas as áreas profissionais, é um diferencial. (SEC)

O **diferencial** – designação muito recorrente sobre a LE – é a aquisição de algo que está depois **do básico, do essencial**: do inglês.

apagado ou silenciado, como indica Cavalari (cf. id.), na sociedade globalizada que convoca o sujeito brasileiro a incluir-se nela, dominando uma língua veicular. Atender a essa convocação é essencial para esse sujeito da língua portuguesa, no Brasil.

Na relação com a LE isso ocorre sempre em segundo plano – diante da relação com a LI. Nesse sentido reforçamos a diferença que existe na relação que o aprendiz estabelece com as duas línguas mesmo quando ele está convocado a enunciar a importância destas como **línguas de negócio**.

Por fim, no que se refere ao aprendiz e LE, restaria dizer que os deslocamentos relacionados às semelhanças entre a LE e o português que aparecem nas glosas e que observamos no capítulo 1 – sem ter sido objeto de estudo nesse plano, pois de fato isso foi trabalhado no capítulo 4, quando analisamos a apresentação do livro didático – contribuem para que a imagem dessa língua como de cultura ganhe peso ao longo do processo de ensino-aprendizado. O fato de que o aprendiz vá enunciando que essa língua parecida **é difícil** (e já não fácil) parece propiciar que ele “enxergue” diferenças, e reconheça a heterogeneidade e alteridade que esta abriga – tudo o que o convoca como aprendiz, a abandonar a posição de ilusão de competência espontânea.

II

Pensar no **sujeito entre (as) línguas** nos levou a ver que, por exemplo, o contato com o real da LE vem reconfigurar a relação aprendiz/língua estrangeira, tão marcada nos casos que estudamos pela relação aprendiz/LI. E nos levou também a pensar algo que ainda não explicitamos: a lamentar que a legislação que apresentamos de forma breve em nossa Introdução não seja interpretada e aplicada na pluralidade de línguas que possibilita a inscrição nesse texto do fragmento “o ensino de **pelo menos uma língua estrangeira moderna**, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”.

Por outro lado, pensar na relação aprendiz/LI como uma relação fundante – hipótese que consideramos que foi produtiva apesar de ter sofrido várias inflexões ao longo de nosso trabalho – nos levou a ver que, na relação que se instaura na escola, o que é apagado é a dimensão de um simbólico, a dimensão da **LI como instrumento** (não como “um instrumento”). Estamos retomando o par formulado por Revuz (1998) e enriquecido por Payer (2005a): a língua como instrumento e matéria; isto é, instrumento capaz de sustentar os **saberes discursivos** (estranhamentos que trazem novos sentidos, novas relações de sentido, outros conhecimentos) que a matéria carrega, para que esta não se constitua como um fim em si mesma. Recuperamos, então, a idéia de que o fato de a LI ter sido submetida a uma história que a configurou como um **código comum** – em todos os sentidos que este fragmento abre – contribui a obturar um processo que deveria estar pautado não pela imobilidade, pela inércia, mas pelo movimento: o processo de estranhamento e de identificação/subjetivação, que é como nós entendemos o de ensino-aprendizado de língua estrangeira. Isto ainda fica reforçado na escola porque a LI aí se configura como uma disciplina escolar, o que ocasiona uma repetição: ela vem a retomar a relação aprendiz/língua portuguesa, tão marcada pela exclusão do sujeito brasileiro da escrita, da possibilidade da interpretação, e tão marcada por uma relação que reduz a língua à gramática (cf. ORLANDI, 2001).

Por fim, concluimos este trabalho expressando uma reivindicação e um desejo: que a “pluralidade” que um aprendiz atribui à LE, numa glosa que apresentamos nesta dissertação, não seja sufocada na implementação dessa língua “de oferta **obrigatória**” na escola brasileira. E que ela responda à expectativa de exposição à alteridade que apontamos que alimenta, segundo a análise das glosas de nosso trabalho. De acordo com Oswald de Andrade (1990), a exposição à alteridade é o traço constitutivo do brasileiro. Empenhemo-nos em explorá-lo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, O. (1990) *A utopia antropofágica*. São Paulo: Globo.
- ARNOUX, E. N. (2000). “La glotopolítica: transformaciones de um campo disciplinario”. In: *Lenguajes: teorías y prácticas*. Buenos Aires: Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González”.
- AUROUX, S. (2002). *A Revolução tecnológica da gramatização*. (Trad. por Eni Puccinelli Orlandi.) Campinas: Unicamp. (Original em francês: *La revolution technologique de la grammatisation*.)
- BETH, B. (2000). “Em busca de uma identidade lingüística brasileira”. In: Barros, D. L. P. *Os discursos do descobrimento: 500 anos e mais anos de discursos*. São Paulo: EDUSP/FAPESP.
- BOURDIEU, P. (2004). *A economia das trocas simbólicas*. (Trad. por vários tradutores.) São Paulo: Perspectiva.
- BRANDÃO, H. (1993). *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Editora da Unicamp.
- CARMAGNANI, A. M. (1994). “Processo de identificação, mídia e discurso didático-pedagógico.” In: *Crop: revista da área de língua e literatura inglesa e norte-americana do Departamento de letras Modernas / Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Sociais – Universidade de São Paulo*. São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP, n. 1, p. 105-122.
- _____. (2001). “As escolas de línguas e o discurso publicitário: construindo o desejo da língua estrangeira.” In: _____ e GRIGOLETTO, M. (orgs.) *Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade*. (Edição bilíngüe.) São Paulo: Humanitas, p.111-134.
- CAVALLARI, J. S. (2002). “Identificação e/ou apagamento do sujeito da língua materna frente ao processo de ensino de inglês como LE.” In: *Revista Síntese. (Revista do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas)*. Campinas: Unicamp, v. 7, p. 49-58.
- CELADA, M. T. (2002). *O espanhol para o brasileiro. Uma língua singularmente estrangeira*. Tese de Doutorado. Unicamp/IEL.
- CORACINI, M. J. (2003). “Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: _____. *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, p. 139-159.

- CORRÊA, M. L. G. (1997). *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. Tese de Doutorado. Unicamp/IEL.
- FREIRE, J. R. B. (2003). "Língua geral amazônica: a história de um esquecimento". In: Freire, J. R. B. e Rosa, M. C. (Org.) *Línguas gerais: Política lingüística e catequese na América do Sul no Período Colonial*. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 195-209.
- GADET, F. e PÊCHEUX, M. (2004) *A língua inatingível. O discurso na história da lingüística*. (Trad. por Bethania Mariani e Maria Elizabeth C. de Mello.) Campinas: Pontes.
- GALLO, S. L. (1992). *Discurso da escrita e ensino*. Campinas: Editora da Unicamp.
- GONZÁLEZ, N. T. M. (1994). – *Cadê o pronome? – O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos*. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo/FFLCH.
- _____. (1998). "Pero ¿Qué gramática es ésta? Los sujetos pronominales y clíticos en la interlengua de brasileños adultos aprendices de español/LE". In: *Rilce*, 14.2, p. 243-63.
- GRIGOLETTO, M. (2003). "Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira." In: CORACINI, M. J. *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, p. 223-235.
- GUATTARI, F. (1987). "O capitalismo Mundial Integrado e a Revolução Molecular". In: ROLNIK, S. (org.). *Revolução Molecular. Pulsões políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense.
- GUIMARÃES, E. (2000). "Língua de civilização e língua de cultura. A língua nacional do Brasil." In: Barros, D. L. P. *Os discursos do descobrimento: 500 anos e mais anos de discursos*. São Paulo: EDUSP/FAPESP.
- _____. (2002). "Enunciação e acontecimento". In: _____. *Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. Campinas: Pontes, p. 11-31.
- INDURSKY, F. (1997). *A fala dos quartéis e as outras vozes*. Campinas: Unicamp.
- KULIKOWSKI, M. Z. M. e MAIA GONZÁLEZ, N. T. (1999). "Espanhol para brasileiros. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía". In: *Anuário brasileiro de estudios hispánicos*, 9, p. 11-19.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº9.394/96.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>

Lei nº 11.161/05. (Lei sobre o ensino da língua espanhola no Brasil).

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm

MACEDO, D., DENDRINOS, B. e GOUNARI, P. (2005). *Lengua, ideología y poder. La hegemonía del inglés.* (Trad. para o espanhol por Eva Verloop.) Barcelona: Graó. (Original em inglês: *The hegemony of english*, Paradigm Publishers, 2003)

MAINGUENEAU, D. (1996). *Elementos de lingüística para o texto literário.* São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1997). *Novas tendências em análise do discurso.* Campinas: Pontes, 3ª. edição.

MARIANI, B. (2004). *Colonização lingüística.* Campinas: Pontes.

MILNER, J-C. (1999). *Los nombres indistintos.* (Trad. por Irene Agoff.) Buenos Aires: Manantial. (Título original: *Les noms indistincts.* Éditions du Seuil, Paris, 1983.)

_____. (1987). *El amor por la lengua.* (Trad. por Armando Sercovich.) Buenos Aires: Nueva imagen.

OGDEN, C. K. (1937) *The system of Basic English.* Nova York: Harcourt, Brace and Company.

ORLANDI, E. (1988). *Discurso e leitura.* São Paulo: Cortez / Unicamp.

_____. (1992). *As formas do silêncio. No movimento dos sentidos.* Campinas: Editora da Unicamp.

_____. (1996). *Interpretações. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.* Rio de Janeiro: Vozes.

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

_____. (2001). *Discurso e texto. Formulação e circulação dos sentidos.* Campinas: Pontes.

_____. (2002). "A língua brasileira". *Língua e conhecimento lingüístico. Para uma história das idéias no Brasil.* São Paulo: Cortez, p. 21-31.

- _____. (2003). *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes.
- PAYER, M. O. (2005a). "Língua de imigrantes (italianos) no Brasil. Memória, esquecimento, ensino." In: *IX Encontro Internacional da ABRALIN*. Brasília, p.511-517.
Disponível em: <http://www.abralin.org/publicacao/abralin2005.php>
- _____. (2005b) "Linguagem e sociedade contemporânea. Sujeito, mídia, mercado". In: *Revista RUA* - v. XI. Campinas: Laberurb / Unicamp, p. 9-26.
- _____. (2006). *Memória da língua. Imigração e nacionalidade*. São Paulo: Escuta.
- PÊCHEUX, M. (1988). *Semântica e discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio*. (Trad. Por Eni P. Orlandi, Lourenço C. Jurado Filho, Manoel L. Gonçalves Corrêa e Silvana Serrani.) Campinas: Editora da Unicamp.
- _____. (1990). *O discurso. Estrutura ou acontecimento*. (Trad. Por Eni P. Orlandi.) Campinas: Pontes.
- PFEIFFER, C. R. C (1996). Que autor é este? In: *Sínteses*, IEL – Campinas/SP, v.1, n.1, p. 313-319.
- RAJAGOPALAN, K. (2005). "A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. Por uma política prudente e positiva." In: LACOSTE, Y. e RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola, p. 135-159.
- REVUZ, C. (1998). A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. (Trad. por Silvana Serrani-Infante). In Signorini, I. (org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Fapesp/Faep/Mercado de Letras, p. 213-230.
- SACCONI, L. A. (1990). *Nossa gramática. Teoria*. São Paulo: Atual.
- SANTOS, H. S. (2005). *Quem sou eu? Quem é você? Será que a gente pode se entender? As representações no ensino / aprendizagem do espanhol como língua estrangeira*. São Paulo. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP.
- SERRANI-INFANTE, S. (1997a). Diversidade e alteridade na enunciação em línguas próximas. *Revista Letras*, Porto Alegre, n. 4, p. 11-17.
- _____.(1997b). Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. In: D. E. L. T. A., vol. 13, núm. 1, p. 63-81.

- _____.(1998). Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: Sgnorini, I. (org.) *Língua(gem) e identidade. Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: FAPESP,FAEP/Unicamp, Mercado de Letras.
- SILVA, T. T. (2000). *Identidade e diferença- a perspectiva dos Estudos Culturais*. São Paulo, Vozes.
- VITRAL, L. (2001). Língua geral versus língua portuguesa: a influência do “processo civilizatório”. In: Mattos e Silva. R.V. (Org.) *Para a história do português brasileiro*. São Paulo: Humanitas/FAPESP, tomo II, p. 303-315.
- ZOPPI-FONTANA, M. e CELADA, M. T. (2007). Sujetos desplazados, lenguas em movimiento: identificación y resistencia em procesos de integración regional. In: *Revista ELA*, nº 42 (no prelo).

Livros didáticos:

- BRIONES, A. I.; FLAVIAN, E. e ERES FERNÁNDEZ, G. *Español Ahora 2*. São Paulo, Moderna: 2003, p. 3.
- BRUNO, F. C. e MENDOZA, M. A. (1999). *Hacia el español: curso de lengua y cultura hispánica*. Nivel básico. São Paulo: Editora Saraiva, p.3.
- MORINO, E. C. e FARIA, R. B. (2004). *Start up*. Stage 5. São Paulo: Editora Ática.
- SILVA, A. S. e BERTOLIN, R. *Essential English*. São Paulo: Ed. IBEP, Coleção Horizontes.

ANEXO 1**QUESTIONÁRIO** (1^a. versão)**I) ESPANHOL**

- 1) O que é saber bem espanhol, na sua opinião?

- 2) Você pensava a mesma coisa antes de entrar na faculdade? O que mudou?

II) INGLÊS

- 3) O que é “aprender inglês” para você de forma geral?

- 4) Partindo do princípio que você já estudava inglês na escola, é possível dizer que estudar inglês na faculdade é diferente? Por quê? Houve alguma mudança em suas atitudes?

III) ESPANHOL e INGLÊS

- 5) Como você caracterizaria o **espanhol**?

- 6) Como você caracterizaria o **inglês**?

ANEXO 2**QUESTIONÁRIO - SEC** (2^a. versão)

Nome (optativo): _____ Idade: _____

Há quanto tempo estuda espanhol? (semestres concluídos)

1 semestre

2 semestres

3 semestres

4 semestres

Já sabia espanhol antes de entrar na faculdade? Onde estudou este idioma?

I) ESPANHOL

- 1) O que é saber bem espanhol, na sua opinião?
- 2) Sua opinião com relação à primeira questão mudou depois de entrar na faculdade? Por quê?
- 3) O que é necessário para aprender espanhol? Numere de 1 a 11 de acordo com o que for mais importante.

___ escutar gravações

___ ver filmes

___ leitura

___ praticar gramática com exercícios

___ tradução de textos / diálogos

___ escrever

___ conversação

___ fazer redações

___ lembrar as regras do português

___ praticar a pronúncia

___ [outro(s):] _____

II) INGLÊS

- 4) O que é "aprender inglês" para você de forma geral?
- 5) Partindo do princípio que você já estudava inglês na escola, é possível dizer que estudar inglês na faculdade é diferente? Por quê? Houve alguma mudança na forma de encarar tal estudo e em suas atitudes como aluno(a)?

6) O que é necessário para aprender inglês? Numere de 1 a 11 de acordo com o que for mais importante.

- escutar gravações
- ver filmes
- leitura
- praticar gramática com exercícios
- tradução de textos / diálogos
- escrever
- conversação
- fazer redações
- lembrar as regras do português
- praticar a pronúncia
- [outro(s):] _____

III) VOCÊ e as LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

7) Como você caracterizaria o **espanhol**?

8) Como você caracterizaria o **inglês**?

9) Que outras línguas você gostaria de aprender? Por quê?

QUESTIONÁRIO – LET/ES (2ª. versão)

- 1) O que é saber bem espanhol, na sua opinião?
- 2) Sua opinião com relação à primeira questão mudou depois de entrar na faculdade? Por quê?
- 3) O que é necessário para aprender espanhol? Numere de 1 a 11 de acordo com o que for mais importante.

___ escutar gravações
 ___ ver filmes
 ___ leitura
 ___ praticar gramática com exercícios
 ___ tradução de textos / diálogos
 ___ escrever
 ___ conversação
 ___ fazer redações
 ___ lembrar as regras do português
 ___ praticar a pronúncia
 ___ [outro(s):] _____

II) INGLÊS

- 4) O que é "aprender inglês" para você de forma geral?
- 5) Como você definiria o ensino de inglês na escola? (de 5ª. série ao ensino médio) Você tem alguma sugestão de mudança?
- 6) O que é necessário para aprender inglês? Numere de 1 a 11 de acordo com o que for mais importante.

___ escutar gravações
 ___ ver filmes
 ___ leitura
 ___ praticar gramática com exercícios
 ___ tradução de textos / diálogos
 ___ escrever
 ___ conversação
 ___ fazer redações
 ___ lembrar as regras do português
 ___ praticar a pronúncia
 ___ [outro(s):] _____

III) VOCÊ e as LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

7) Como você caracterizaria o **espanhol**?

8) Como você caracterizaria o **inglês**?

9) Que outras línguas você gostaria de aprender? Por quê?

ANEXO 3

Questionário aplicado no grupo de controle: LETRAS - CICLO BÁSICO (LET/BÁS).

- 1) Qual Língua (ou curso) pretende cursar nesta faculdade?
- 2) Você já estudou **inglês**? Onde? Quanto tempo de curso fez?
- 3) Como você caracterizaria o **inglês**?
- 4) Como você caracterizaria o **espanhol**? (Responda mesmo que você nunca tenha estudado esta língua.)

Alguns enunciados sobre a LI e LE:

“Como você caracterizaria o inglês?”

- Como um língua necessária para participar do mundo atual.
- O inglês é uma língua fundamental no mundo globalizado. Seu uso é constante em qualquer país. Além disso, todas as línguas sofrem influência do inglês.
- Idioma fundamental atualmente, tanto quanto o português, no Brasil.
- Língua de fácil assimilação, e de grande importância em face de ser, talvez, a de maior uso nas relações internacionais. Necessária, portanto, para quem deseja, como eu, expandir suas relações e fronteiras.
- Atualmente, é a língua que liga o mundo. Considero uma língua de fácil aprendizado e estrutura simples.
- Língua principal para expandir seus conhecimentos no mundo.*
- Uma língua simples, facilmente podemos aprendê-la se a estudarmos.
- Como uma língua sem muita variação e mais objetiva que outras, como por exemplo, que o português. O inglês é uma língua mais sintética, permite a expressão de idéias de maneira mais direta.*
- Uma língua fundamental atualmente, é complicado pela pronúncia, mas não é impossível de aprender.

- Língua de fácil aprendizagem e de uso quase mundial, cada vez mais necessária devido à globalização.
- A moderna linguagem universal. Idioma básico para a comunicação com o mundo atual.
- Apesar de não ser a mais falada, é uma língua universal, e necessário nos dias atuais em qualquer área.*
- Atualmente o inglês acabou se tornando de maneira figurada uma língua muito mais importante do que a língua nativa das pessoas. Ela é essencial para qualquer tipo de atividade (profissional ou pessoal).*
- Considero um idioma simples e fundamental, necessário.

“Como você caracterizaria o espanhol?”

- Uma língua que pode fazer o diferencial no mercado de trabalho, além de ser parecida com o português e portanto, mais fácil de se aprender.
- Uma língua importante, se o bloco do Mercosul se fortalecer, será muito interessante ter o domínio da língua para os que forem trabalhar na área de Relações Internacionais por exemplo.
- O espanhol é uma língua maravilhosa, semelhante ao português em alguns aspectos e completamente diferente em outros, possui uma gramática completa e riquíssima. Hoje é uma língua que cresce a cada dia, sobretudo pelas relações econômicas que o Brasil tem com os países vizinhos.
- Fácil de aprender pois se assemelha muito ao português, além de ser um idioma bonito.
- Essencial para os latinos, especialmente é a mais irmã de nosso português.
- É uma língua que se aproxima do português e talvez por esse motivo de fácil entendimento.
- Língua muito importante tanto quanto o inglês, necessária para uma formação intelectual.*
- Um idioma que possui alguma semelhança com o português, por isso o aprendizado não é tão trabalhoso, é um idioma ao qual nos adaptamos com facilidade.
- O espanhol é uma língua mais parecida com o português, mais analítica e com mais variações, mais rica em detalhes (permite isso). Em termos de pronúncia é mais “seca” que o português.*

- Outra língua também fundamental, mais fácil de aprender que o inglês, talvez pela semelhança com o português.
- Idioma que, apesar da raiz latina e semelhanças com o português, não é de aprendizado tão fácil, como parece em uma primeira análise. Também necessária no ramo profissional, tendo em vista a maior integração observada na América Latina.
- Língua de forte peso na América Latina – em especial – e uma segunda opção para comunicar-se com estrangeiros.
- Uma língua que está sendo cada vez mais usada. Muito importante para quem mora na América do Sul por causa das atuais relações entre os países do mesmo continente.*
- O espanhol teve uma maior expansão quando houve um crescimento de muitos países latino-americanos que adotaram a língua.*
- Uma língua semelhante ao português e imagino que também de fácil aprendizado, justamente por ser parecida com nossa língua materna.

Questionário aplicado no grupo de controle: LETRAS – INGLÊS (LET/ING).

1) Como você caracterizaria o **inglês**?

2) O que é necessário para aprender **inglês**?

3) Como você caracterizaria o **espanhol**? (Responda mesmo que você nunca tenha estudado esta língua.)

Alguns enunciados sobre a LI e LE:

“Como você caracterizaria o inglês?”

- O idioma inglês tem sido cada vez mais exigido e por isso seu domínio é essencial para a conquista de uma boa carreira profissional. É bastante diferente do português, o que torna seu aprendizado para difícil para estudantes brasileiros.
- O inglês é, além de uma língua, também um conjunto de fatores culturais. Trata-se de uma indivisível idéia entre a língua que estudo há nove anos e que influencia tanto o mundo quando a outras línguas e a cultura de povos, ou falantes, ou influenciados por esta língua.
- É uma língua complexa mas extremamente interessante, que tem importante posição internacional, especialmente no âmbito político e econômico.
- Historicamente, originária da Inglaterra. Atualmente, a língua mais usada no mundo, língua franca em relações internacionais / business / internet.
- Eu caracterizo a Língua Inglesa mundialmente importante e necessária, é através dela (língua universal) que conseguimos compreender e ser compreendido por várias pessoas (que possuem o conhecimento da língua) de diferente culturas, além de ser bastante importante para o mercado.
- A língua de prestígio da época atual, que possui uma fascinante expressividade e uma rica literatura.
- Como uma língua global e portanto necessária para comunicação no mundo todo (ou quase todo). Não a encaro como uma língua difícil de ser aprendida e a considero como um diferencial para destacar-se no mercado de trabalho, embora não como há algum tempo pois hoje em dia essa língua é muito mais estudada e falada.
- Como um idioma dominante por sua gramática de menor complexidade em relação a outros idiomas (latinos, por exemplo), e sempre presente entre as nações dominantes mundiais.

- Ferramenta de comunicação com o mundo. Praticamente uma língua franca.
- Essencial. Ainda que por motivos que envolvam o mercado de trabalho. Língua de estrutura simples e presente em todo lugar.
- É a língua mais importante ou adequada, para comunicação internacional.
- A língua universal da atualidade. É o passaporte para o mundo e a cultura ocidental.
- É uma língua relativamente fácil de ser aprendida e que auxilia muito o indivíduo em sua inserção no mundo globalizado onde o inglês está muito presente até mesmo em palavras “emprestadas” e incorporadas ao português. (deletar, etc.)
- Como uma língua muito relacionada ao mercado de trabalho (praticamente em todas as profissões, o inglês tornou-se um requisito); relacionada também à lógica do capitalismo, da economia, que é pautada por países como os EUA, cuja a língua oficial é o inglês.
- Uma língua de domínio internacional que está perdendo espaço para outra. O domínio está diretamente relacionado à economia e, economicamente falando o Chinês irá, em breve, ocupar o lugar o Inglês.
- Essencial para a vida. Absolutamente necessário para divulgação científica.
- Como algo que pode abrir determinadas portas para o mercado de trabalho.

“Como você caracterizaria o espanhol?”

- O espanhol já não é tão exigido quanto o inglês, por não ser uma língua universal. Porém, seu domínio é importante, pois conta como um diferencial. A proximidade do português o torna mais fácil de ser aprendida por estudantes brasileiros.
- Assim como qualquer outra língua, o espanhol também engloba língua e cultura. Quanto à língua, é sonora e agradável, embora possua grande complexidade gramatical.
- No Brasil o espanhol é importante para a integração com a América Latina. No mundo é também de grande importância para negociações, já que é a língua de diversos países.
- Língua franca na América Latina, emergente nas últimas 2 décadas, de aprendizado mais fácil para o brasileiro em relação ao inglês por ser uma língua latina.
- A Língua Espanhola também é de grande importância, principalmente na América do Sul e na Europa. Algumas pessoas acreditam que a Língua Espanhola é mais fácil de ser adquirida pelos falantes nativos de Língua Portuguesa, do que a Língua Inglesa, mas segundo os lingüistas isto não pode ser afirmado.

- Uma língua com uma ampla base de falantes, grande literatura e diferentes “dialetos”, dado o grande número de países diferentes que possuem o espanhol como língua oficial (de prestígio).
- É uma língua mais parecida com o português, porém com uma lógica totalmente diversa.
- Em um primeiro momento aparenta ser mais fácil do que inglês, porém as similaridades com o português confundem o aluno.
- Uma língua que passou a ter mais importância, ou melhor, que seu ensino / aprendizagem passou a ter maior importância recentemente devido a fatores políticos e econômicos (ex. MERCOSUL).
- Como um idioma cujo interesse das pessoas por ele cresce na medida em que ele vai tomando parte do cenário político e econômico mundial.
- Uma língua próxima do português de fácil compreensão para nós brasileiros, mas de difícil produção.
- Língua que esta a conquistar seu espaço mundialmente. Para nós, de fácil aprendizado pela semelhança existente. Comercialmente, ainda crescerá mais como língua que estabelece elos.
- É a língua mais falada da América Latina, e por isso, necessária para que os brasileiros tenham uma maior integração com as demais nações.
- Uma língua mais próxima da nossa, mais ainda assim é outra língua, outro sistema. Portanto, para se aprender espanhol também é necessário esforço e seriedade.
- Uma língua dinâmica, os falantes parecem ter influência da cultura em seu falar. A fala é rápida, dinâmica. Embora pareça fácil de compreender nem sempre é assim. (há diferenças relevantes em relação ao português). PS. Nunca estudei a língua.
- Também é uma língua muito importante, a 2ª mais procurada. Fácil de aprender (semelhanças com o português) e de relativo fácil acesso também (apesar de mais restrito que o do inglês) e as probabilidades / chances de exposição são menores.
- Trata-se de uma língua secundária, que normalmente é aprendida depois do inglês. Na América Latina, é interessante falar o espanhol por conta dos vizinhos brasileiros e do Mercosul. Geralmente (depois do inglês) o espanhol é a língua mais exigida no mercado de trabalho.
- Outra língua, essa talvez desprezada por brasileiros por ser a língua oficial de outros países Latino-americanos.
- Algo também importante para o mercado de trabalho.

3 Answer the questions in the affirmative and negative forms:

a. Are you cleaning the house?

A: Yes I'm cleaning the house.

N: No, I'm not cleaning the house.

b. Is he ringing the bell?

A: Yes he's ringing the bell.

N: No he's not ringing the bell.

c. Is Carol swimming in the pool?

A: Yes she's swimming in the pool.

N: No she's not swimming in the pool.

d. Are Leo and Toby dancing?

A: Yes they're dancing.

N: No they're not dancing.

e. Is he eating a hamburger?

A: Yes he's eating a hamburger.

N: No he's not eating a hamburger.



4 Answer the questions:

a. She is running, isn't she?

No, she isn't. She's swimming.



b. He's playing soccer, isn't he?

No, he isn't. He's tennis.



c. They are at school, aren't they?

No, they aren't. They go.



d. This house is small, isn't it?

No, this isn't. This big.



e. He's reading a book, isn't he?

No, he isn't. He's sleeping.



f. She's wearing pants and a T-shirt, isn't she?

No, she isn't. She's wearing a dress.

