
Discursive processes and student representations: The imaginary present in the Spanish language class

Processos discursivos e representações discentes: O imaginário presente na aula de língua espanhola

Received: 2023-01-11 | Accepted: 2023-02-12 | Published: 2023-03-03

Djenane Alves dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9678-3924>
Universidade Federal de Rondônia, Brasil
djenane.santos@unir.br

Odete Burgeile

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1446-1206>
Universidade Federal de Rondônia, Brasil
E-mail: odeteb@unir.br

Bárbara Cristina Gallardo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8055-0990>
Universidade Estadual de Mato Grosso, Brasil
E-mail: barbarag@unemat.br

ABSTRACT

Based on a qualitative research with students from two schools in Porto Velho-RO, this work seeks to analyze these students' imaginary to identify the representations they formed about the Spanish language, aiming to discuss their interest in the language and identity formation. Thus, starting from the captured and analyzed images/representations, the conditions under which these discourses are produced are also discussed, taking into account the interdiscursive aspects. The theoretical core used is formed by discursive studies (CORACINI, 2007; ORLANDI, 1999; REVUZ, 1998), by cultural studies (HALL, 2009; RAJAGOPALAN, 1998; WOODWARD, 2011) and by social studies (ALTHUSSER, 1974; MEKSENAS, 1994), using the analytical device of the French Discourse Analysis. The analysis showed that the students' interest in Spanish is linked to internal confrontations and contradictions resulting from the unconscious that fears taking distance from themselves and their culture. Therefore, identity, in continuous formation, is constituted through symbolic processes and images, crossed by the discourses of others and of the other.

Keywords: Spanish language; Image; Speech; Identity.

RESUMO

A partir de uma pesquisa qualitativa com estudantes de duas escolas de Porto Velho-RO, este trabalho procura analisar o imaginário destes alunos para identificar as representações que eles formaram acerca da língua espanhola, visando discutir sobre o interesse deles pelo idioma e sobre formação identitária. Assim, partindo das imagens/representações captadas e analisadas, discutimos também sobre as condições em que se produzem esses discursos, levando-se em conta os aspectos interdiscursivos. O núcleo teórico utilizado é formado pelos estudos discursivos (CORACINI, 2007; ORLANDI, 1999; REVUZ, 1998),

pelos estudos culturais (HALL, 2009; RAJAGOPALAN, 1998; WOODWARD, 2011) e pelos estudos sociais (ALTHUSSER, 1974; MEKSENAS, 1994), empregando-se o dispositivo analítico da Análise do Discurso de linha francesa. As análises demonstraram que o interesse dos estudantes pelo espanhol está vinculado a confrontos internos e contradições resultantes do inconsciente que receia uma tomada de distância de si e de sua cultura. Portanto, a identidade, em contínua formação, constitui-se por meio de processos simbólicos e por imagens, atravessadas pelos discursos outros e do outro.

Palavras-chave: Língua espanhola; Imagem; Discurso; Identidade.

INTRODUÇÃO

O Brasil, rodeado por países hispânicos, possui uma localização geográfica vantajosa, que faz do ensino de espanhol, um fator de grande relevância por causa dos contínuos contatos realizados com os países vizinhos. Na Região Amazônica, não é diferente, os intercâmbios, fronteiriços ou não, mantidos com “*los hermanos*”, geram hibridismos, que impulsionam o ensino e a pesquisa nas instituições.

Contudo, embora o espanhol como língua adicional, ocupe um lugar relevante para o mundo do trabalho e para a comunicação internacional, a importância de seu ensino precisa se sobrepor aos motivos que envolvem o mercado de trabalho, bem como ultrapassar a visão da língua como acesso ao mundo globalizado.

Por isso, o processo de ensino de língua estrangeira requer destaque para o seu aspecto formador e, no currículo escolar, precisa ir além das questões de aquisição de conhecimentos e habilidades. A língua estrangeira atua na própria constituição do sujeito devido ao momento de alteridade propiciado, pois o sujeito se constitui a partir do outro e da diferença para se alterar constantemente na construção da identidade (CORACINI, 2007).

A língua chamada estrangeira tem uma função formadora, atuando diretamente na imagem de nós mesmos e dos outros, na constituição identitária do sujeito do inconsciente. Ainda que seja aprendida com um fim meramente utilitarista, ela traz sempre consigo consequências profundas e indelévels para a constituição do sujeito: serão sempre outras vozes, outras culturas, outras maneiras de organizar o pensamento, outro modo de ver o mundo e o outro (CORACINI, 2007, p. 152).

Nesta perspectiva, com base em Coracini (2007), nosso estudo busca contribuir para os aspectos do ensino que consideram o momento de alteridade e parte da problemática vinculada com a visão do aluno, muitas vezes, estereotipada em relação ao idioma espanhol.

Portanto, nosso objetivo é analisar as imagens ou representações acerca da língua espanhola que se formam a partir do imaginário dos alunos de espanhol de Porto Velho para traçar reflexões sobre alteridade, identidade e processos discursivos, buscando responder à

seguinte pergunta: Quais são as imagens/projeções que os alunos de espanhol formam a respeito da língua espanhola?

Para tanto, o *corpus* foi formado e organizado a partir da coleta de enunciados dos alunos de duas turmas de terceiro ano do Ensino Médio, de duas escolas que ofertam a língua espanhola como língua estrangeira moderna, em seu currículo de disciplinas, na cidade de Porto Velho- RO. Estes enunciados são respostas a cinco perguntas do questionário, que serviu como instrumento de coleta de dados na pesquisa sobre o imaginário do aluno acerca da língua espanhola e do estrangeiro da fronteira Rondônia/Bolívia¹. Entretanto, neste trabalho, com fins de delimitação, utilizamos somente as respostas de uma pergunta do grupo que avaliou não gostar de estudar a língua espanhola.

Os critérios para a escolha dos participantes foram: 40 alunos do terceiro ano do Ensino Médio, sendo 20 da escola pública e 20 da particular, nascidos em Porto Velho ou moradores há mais de 10 anos.

Após a aplicação do questionário, realizamos uma organização do material coletado, buscando fazer a sondagem inicial entre a superfície linguística e o objeto discursivo², analisando linguisticamente, ou seja, analisando a “materialidade linguística” (ORLANDI, 1999, p. 65).

A coleta das imagens seguiu o critério de levantar as que apareceram nas respostas dos alunos da turma de terceiro ano da escola pública e também do terceiro ano, da escola particular e selecionar, para a análise, apenas aquelas comuns aos dois grupos. Assim, as imagens que foram manifestadas nos discursos dos alunos, comuns aos dois grupos, estão sendo apresentadas e analisadas neste trabalho.

Desse modo, este estudo de abordagem qualitativa, encontra base teórica nos estudos discursivos (CORACINI, 2007; ORLANDI, 1999; REVUZ, 1998), nos estudos culturais (HALL, 2009; RAJAGOPALAN, 1998; WOODWARD, 2011) e nos estudos sociais (ALTHUSSER, 1974; MEKSENAS, 1994) e emprega o instrumental da Análise do Discurso de linha francesa, baseado em Orlandi (1999). Vale salientar que, segundo Orlandi (1999) os estudos discursivos preveem a particularização do dispositivo analítico pelo próprio analista.

¹ Pesquisa realizada para a dissertação de mestrado “Linguagem e essência: As imagens construídas por alunos de espanhol” da qual, este artigo, é uma parte. Disponível em: <http://www.mestradoemletras.unir.br/uploads/91240077/arquivos/VALDEZ_Djenane_Alves_dos_Santos_LINGUAGEM_E_ESSENCIA_AS_IMAGENS_CONSTRU_DAS_POR_ALUNOS_DE_ESPANHOL_2012_1406770225.pdf>

² Orlandi (1999, p. 66) expõe que o objeto discursivo não é dado, ele supõe um trabalho do analista que chega a ele, primeiramente, por meio de uma conversão da superfície linguística (o corpus bruto), o dado empírico, de um discurso concreto, em um objeto teórico, produzido por uma primeira abordagem analítica que trata criticamente a impressão de realidade do pensamento. Na construção do nosso dispositivo de análise o objeto de discurso, em questão, são as imagens construídas pelos estudantes sobre a língua espanhola.

A análise teve base, no primeiro momento, na Linguística Textual, pela qual buscamos relacionar a superfície linguística com o referente, intensionando evidenciar como o objeto se textualiza. No segundo momento, analisamos o que foi dito, buscando relacionar essas vozes a outros discursos e à base teórica. Portanto, foi feita uma análise da construção textual e da construção sintática dos enunciados, buscando evidências das marcas do sujeito que fornecem pistas para encontrar o objeto discursivo, ou seja, as imagens, na observação das formações imaginárias.

Neste sentido, com o dispositivo teórico, a análise procurou eliminar os efeitos de evidência produzidos pela linguagem em seu funcionamento, tirando proveito deles por meio da mediação teórica³.

AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO

É de suma importância discutir sobre as condições em que se produzem os discursos que foram analisados neste trabalho, bem como, o que entende-se por condições de produção.

Orlandi (1999, p. 30) explica que as condições de produção compreendem fundamentalmente os sujeitos, a situação e, ainda, a maneira como a memória atua e faz valer essas condições. Portanto, podemos considerar as condições de produção, especificamente, como as circunstâncias da enunciação, enquanto contexto imediato. No sentido mais amplo, elas incluem o contexto sócio-histórico e ideológico.

No caso desta pesquisa, o contexto imediato, no qual se produz o discurso dos estudantes, é constituído pela instituição escolar, um espaço de materialização da ideologia e de conflitos (MEKSENAS, 1994).

A escola na sociedade geralmente é vista como instituição única, que está aberta para todos, que trata a todos os alunos da mesma forma, onde se elaboram o conhecimento e valores para a vida social e prepara os indivíduos para a vida em sociedade.

Althusser (1974), com base no materialismo histórico, foi um precursor ao tratar da presença da instituição como lugar de ideologia na constituição do sujeito. Ele menciona que a classe dominante gera mecanismos de perpetuação das condições ideológicas, materiais e políticas de exploração. Desta maneira, a escola é um espaço onde a ideologia se materializa e um espaço de conflitos entre os sujeitos que nela atuam.

Meksenas (1994, p. 135) traz também a discussão sobre a escola como instituição reprodutora da ideologia, que serve aos interesses da classe dominante, precisamente por

³ Trata-se da teoria, de acordo com Orlandi (1999, p. 62), no sentido de que não há análise de discurso sem mediação teórica permanente, em todos os passos da análise.

apresentar esses interesses particulares como se fossem de todos. Com tudo isso, a instituição escola se torna eficiente para segregar as pessoas, por dividir e marginalizar parte dos alunos, reproduzindo a sociedade de classes, bem como por reproduzir os valores, as ideias e cultura da elite como único mundo correto e possível.

O autor explica que a linguagem usada na escola não é a mesma da criança pobre que terá que dominar essa linguagem nova com muito esforço e sacrifício, causando, muitas vezes, dificuldade em aprender, desmotivação e até abandono da escola. Os professores aparecem como os primeiros a aceitar as normas da escola e a impor ao aluno, o modo recompensa – punição (MEKSENAS 1994, p.135).

Neste sentido, o ensino de línguas estrangeiras pode e precisa se tornar um instrumento de perpetuação da exploração e de manutenção da hegemonia de línguas e culturas quando atua nesses parâmetros.

Por outro lado, Meksenas (1994, p. 140) aponta, que há no cotidiano escolar, seu lado transformador, seu lado questionador da sociedade instituída. Portanto, é preciso ir além para descobrir, nas relações cotidianas da escola, sua dimensão libertadora.

Segundo este princípio, o aluno é um ser social e dinâmico que do seu lugar responde, questiona e desconfia, não acreditando em tudo o que a escola repassa. O professor, que muitas vezes, até inconscientemente colabora para transmitir uma ideologia dominante, também pode ter seu despertar, ou ainda há os que se recusam a transmitir os valores dos ideais neoliberais como únicos e verdadeiros, que se empenham em desenvolver o senso crítico dos alunos que procuram em suas aulas denunciar as relações de poder e dominação presentes na nossa sociedade. Assim, a escola se torna

[...] um espaço institucional disputado tanto pela classe dominante como pela classe trabalhadora. A primeira deseja que a escola esteja a serviço dos seus interesses: qualificar mão de obra e torná-la submissa. A segunda deseja também que a escola esteja a serviço dos seus interesses: ter acesso a um conhecimento útil que possa ajudar a melhorar de vida, o que pode implicar em um processo a mais na transformação da sociedade capitalista (MEKSENAS, 1994, p. 141).

Nesta perspectiva, da visão de escola como lugar de transformação social, este estudo visualiza o ensino de línguas estrangeiras como um espaço no qual seus agentes procuram ter em vista as práticas sociais que combatam o preconceito linguístico diante de línguas e culturas supostamente inferiores ou a alienação diante de línguas e culturas hegemônicas. Assim, a aula de espanhol pode ser o espaço do despertar por parte dos professores e dos alunos para as questões ideológicas e de poder que envolvem as manifestações linguísticas.

A escola como uma instituição, seja de reprodução das sociedades de classes, seja como espaço de transformação social, compreende as condições de produção dos discursos dos estudantes como um contexto imediato.

No sentido mais amplo, as condições de produção do discurso incluem o contexto sócio histórico, ideológico, conforme dito antes. Neste caso, neste trabalho, os contextos mais amplos, nos quais os discursos são produzidos e as identidades são formadas, ocorrem num momento em que as forças dominantes de homogeneização cultural, devido ao seu domínio do capital, produzem “fluxos” cultural e tecnológico, de tal modo, que a cultura ocidental ameaça subjugar todas as que aparecem, impondo uma mesmice cultural e homogeneizante (HALL, 2009, p. 44).

As forças dominantes citadas incidem dentro do fenômeno da globalização⁴ e se fundamentam nos ideais neoliberais⁵. Elas não apenas promovem uma cultura hegemônica, mas desfazem todas as outras consideradas frágeis e inferiores, rompendo os limites que demarcam a diversidade e levando, em forma de um forte fluxo, uma corrente que caminha para uma homogeneidade cultural.

Além disso, a globalização envolve a interação entre fatores econômicos e culturais que causam mudanças nos padrões de produção e consumo, produzindo, muitas vezes, identidades caricaturalmente simbolizadas, onde quer que chegue a influência de uma cultura hegemônica, promovida pelos meios midiáticos (WOODWARD, 2011).

Na visão de Hall (2009), esse fenômeno, torna-se complexo e contraditório, contendo nele dois processos opostos em funcionamento. Um se refere às forças dominantes de homogeneização cultural, que ameaçam subjugar todas as culturas, impondo uma mesmice cultural. O outro processo, em funcionamento nas formas contemporâneas de globalização, está vagarosa e sutilmente “descentrando os modelos ocidentais, levando a uma disseminação da diferença cultural em todo o globo” (HALL, 2009, p. 44).

Assim, embora a globalização esteja permeada de aspectos negativos em relação à importância das identidades, essa mesma globalização que impõe o domínio e a uniformização, torna possível a extensão da cultura e sua diversidade.

Contudo, em se tratando de identidade, a globalização pode produzir diferentes resultados, ou uma homogeneidade cultural, na qual a cultura local se distancia de sua identidade específica ou a uma resistência que pode fortalecer e reafirmar identidades locais ou nacionais ou ainda, ao surgimento de novas posições de identidade.

⁴ Ao longo do trabalho serão feitas reflexões que envolvem os discursos dos alunos no contexto da globalização. Segundo McGrew (1992), ela é entendida, como processos atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo.

⁵ O termo ideário neoliberal surgirá ao longo das discussões deste trabalho e será entendido como a base das sociedades capitalistas (BIANCHETTI, 2001).

A globalização produz, além disso, a dispersão das demandas ao redor do mundo, que caracterizam a necessidade econômica de povos subjugados pela disparidade dessa economia mundial, provocando impactos tanto sobre o país de origem quanto sobre o país de destino.

Portanto, conforme propusemos nestas considerações, as condições de produção do discurso constituem o contexto no qual a identidade se forma. No caso deste trabalho, esse processo ocorre tanto no nível local, ou seja, a escola, quanto no nível pessoal, no que se refere à memória e o imaginário dos estudantes. Além, disso, ocorre dentro do contexto de mudanças sociais, políticas e econômicas, num nível mais amplo. Esses contextos, nos quais vivem o sujeito, causam um deslocamento em sua relação com o outro.

Nessa relação, concordando com Coracini (2007), são construídas imagens que constituem o imaginário do sujeito – como ele se vê e acredita ser visto – construindo assim, a sua identidade, ou momentos de identificação que permitem a ilusão da permanência de uma certa identidade.

As condições de produção do discurso implicam também o mecanismo imaginário que preside a troca de palavras num jogo de imagens que o sujeito faz de si, do outro ou do objeto de discurso.

Essas considerações são relevantes para a compreensão dos processos de formação imaginária, porquanto as imagens e representações sobre a língua espanhola que foram destacadas nos enunciados dos estudantes constituem o objeto deste estudo.

AS IMAGENS

Conforme vimos, a identidade do sujeito é influenciada e constituída pelo imaginário social. Esse sujeito heterogêneo, complexo e incompleto constrói imagens do outro e ao mesmo tempo é construído por elas, num processo dialético. Assim, as imagens, resultantes de projeções, funcionam no discurso e permitem distinguir a posição dos sujeitos.

Para apresentar a análise, as respostas dos estudantes serão indicadas como enunciados e classificadas com numerais cardinais para marcar sua ordem. O uso dos parênteses, no final de cada enunciado, corresponde às informações sobre o aluno, conforme as indicações: A (aluno) 1 (número de ordem do participante), m ou f (sexo do participante), EPu (Escola Pública), EPar (Escola Particular).

No que se refere à análise dos enunciados, as imagens que os alunos formaram, do grupo que considera não gostar de estudar a língua espanhola, foram as seguintes: língua chata; língua feia parecida com o português; língua que não desperta interesse/identificação

Ao visualizar a manifestação dessas imagens, podemos remetê-las a outros discursos para entender sua relação com a ideologia, o que permitirá compreender como se constituem os sentidos desses dizeres. Sobre isso, Orlandi (1999, p. 32) afirma: “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.

Essa relação com outros discursos diz respeito ao interdiscurso, onde, conforme Orlandi (1999), tudo o que já foi dito sobre o assunto (neste caso a língua estrangeira), estão, de certo modo, significando nos discursos dos estudantes. Todos os sentidos já ditos, principalmente pelo discurso coletivo, têm efeito sobre o que esses alunos dizem.

Vejamos tais atravessamentos discursivos e a imagem que a eles correspondem: Discurso subjetivo-afetivo de rejeição: língua chata; Discurso do preconceito por si, por sua própria cultura e por sua própria língua projetado na visão do outro: língua feia parecida com o português; Discurso do preconceito - avaliação negativa da língua que pode estar vinculada à visão de outra cultura: língua que não desperta interesse/identificação.

Conforme vimos, as imagens que o sujeito forma a respeito da realidade estão totalmente influenciadas pelo entorno, ou seja, pelos discursos que circulam socialmente. Percebemos que parte das imagens encontra relação direta com diferentes discursos e apontam para uma construção de estereótipos que foram reproduzidos a partir de discursos veiculados na sociedade a respeito do universo linguístico com o qual os alunos estão entrando em contato que, inevitavelmente, traz em si a cultura do outro.

Desta forma, as imagens que os alunos formaram a respeito da língua espanhola estão vinculadas a um discurso coletivo, ou seja, encontram relação direta com os ideários neoliberais, mas também demonstram atitudes individuais de rejeição que apontam para a resistência ao contato com a língua estrangeira. Vale lembrar que os enunciados são respostas à pergunta: Você gosta de estudar espanhol? Justifique.

Encontramos no enunciado 1:

Mais ou menos. Tem algumas coisas que eu acho interessante e outras eu acho muito difícil e acaba se tornando “chato” (A15, f, EPu).

A resposta é construída com uma oração principal: *Tem algumas coisas e outras*, iniciada com o verbo *Tem*, indicando o que contém na língua para que justifique o seu argumento. Os indefinidos *algumas e outras* separam a justificativa do aluno em dois grupos. No primeiro grupo o substantivo *coisas*, que vem logo após o indefinido, *algumas coisas que*, na primeira oração e, eliptizado após o indefinido da segunda, *e outras (coisas que) eu acho interessante*, não é revelado pelas explicativas que vêm depois, ou seja, o informante não expressa a que coisas se refere nas duas orações.

Entretanto, nessas explicativas, que funcionam como verdadeiros adjetivos, são reveladas cargas semânticas que indicam uma visão positiva *interessante* e outra negativa *muito difícil*, não sobre o idioma em si, mas, podemos inferir através do verbo *ter*, que denota o que

contém na língua e não a língua em si, ou seja, esses atributos podem estar relacionados ao que envolve a estrutura da língua ou ao que envolve o seu ensino. A última oração adiciona a consequência ou o resultado da junção de fatores negativos e positivos em relação ao termo língua espanhola. Dessa forma, então, é construída a imagem a respeito dela ou de seu ensino *chato*. É interessante notar que o substantivo “*chato*” transformado em adjetivo pela função de atributo, é colocado entre aspas pelo próprio informante, dando efeito de sentido não literal, está no gênero masculino que não concorda com o antecedente *língua espanhola* da pergunta, esse efeito confirma a inferência a que o informante se refere não ao objeto, mas a um processo ou conceito.

No enunciado 2 se afirma:

Não, porque desde pequena fui mais influenciada pela língua inglesa e meus professores traziam a matéria de maneira muito chata (A18 f, EPar).

O enunciador organiza sua resposta com uma oração causal que traz o primeiro argumento para a resposta negativa quanto ao gosto, seguida de uma coordenada aditiva que acrescenta o segundo argumento. O primeiro argumento *porque desde pequena fui mais influenciada pela língua inglesa* denota um motivo pessoal, fundamentado na história da estudante e que marca pelo fato de que ela é consciente da influência da língua inglesa em sua vida. Para ela, ser influenciada por um idioma hegemônico como o inglês, justifica não gostar de outro idioma estrangeiro e significa estar sendo conduzida por toda a ideia de *status* que esse idioma traz, tendo em vista o lugar que ocupa essa língua no mundo.

O próprio termo *influenciada* traz uma carga semântica de domínio. O segundo argumento *e meus professores traziam a matéria de maneira muito chata*, iniciado pela conjunção *e*, adiciona o segundo motivo para ela não gostar da língua espanhola. A forma como lhe foi apresentado o contato com a língua, evidenciada pelo verbo *traziam*, que, nesse contexto, tem sinônimo de apresentavam ou conduziam, remete às estratégias de ensino da língua estrangeira. Essa maneira de apresentar o idioma é descrita pelo enunciador como sendo *muito chata*, que contrasta, evidentemente, com sua vivência desde pequena com a língua inglesa:

Como pode-se perceber, os dois últimos depoimentos remetem a ideia de língua chata à forma como a língua espanhola é apresentada ou ensinada, ou seja, à questão metodológica de ensino de línguas.

Tem-se observado que aulas de línguas estrangeiras limitadas ao ensino da gramática são cansativas e produzem uma aprendizagem mecanicista da estrutura linguística do idioma. Revuz (1998, p. 216), diz que cada método “produz seus alunos brilhantes e seus refratários de modo a não desvendar e pouco contribuir na compreensão daquilo que se põe em movimento para um sujeito dado, ao enfrentar uma segunda língua”. Assim, um método de ensino de línguas estrangeiras será adequado para determinado grupo de alunos e outros métodos não

serão. Porém, a declaração de Revuz leva nosso olhar para o sujeito e sua particularidade, e não para o método de ensino. Ela afirma ainda “Nenhum método é capaz de impedir que qualquer um que tenha o desejo de aprender uma língua estrangeira o faça” (*idem, ibidem*). Observa-se, assim, que a disposição pessoal, o desejo de aprender, são fatores primordiais para o alcance da aprendizagem, indicando a relevância da dimensão afetiva nesse processo.

Nota-se, nos enunciados, que a noção de língua chata descrita pelos alunos, como vimos, está atrelada à questão pedagógica, no entanto, pode proceder também de questões mais subjetivas, em relação ao idioma espanhol. Como, por exemplo, a dificuldade de aprendizagem no enunciado 1 e influência da língua inglesa no enunciado 2.

Desta forma, temos a imagem **língua chata**, evidenciada nos enunciados 1 e 2.

A organização da argumentação, no enunciado 3:

Não, porque acho muito parecida com o português, então acho feio o modo de se falar (A8 m, EPu).

É realizada por meio de uma causalidade, indicando uma carga semântica de opinião particular *acho muito parecida com o português*. A marca que evidencia essa particularidade é o uso do verbo *acho* que além de ser indicador enunciativo, ou seja, que encadeia um ato de fala, possui o efeito de sentido de anunciar um discurso peculiar. Assim, o motivo para não gostar de estudar o idioma espanhol se dá pelo fato de ser uma língua parecida com o português. Essa semelhança, para o enunciador, encadeia uma consequência que também justifica o fato de não gostar da língua. Isso ocorre, por meio de uma oração consecutiva *então acho feio o modo de se falar*. O uso e ordem dessas orações indicam uma relação lógico-semântica, construída pelo informante, de causa e consequência. Sendo assim, a consequência de achar feio o modo de falar ocorre pelo fato de a língua ser parecida com o português.

Observamos também, no enunciado 4:

Não, porque acho ela muito difícil, assim como o português. Além disso, acho que a sua pronúncia é feia (A20, f, EPar).

O uso de uma oração causal é apropriada para justificar respostas, pois se refere à causa real da experiência evocada *porque acho ela muito difícil*. Outra semelhança com o enunciado 3 que ocorre é o uso do verbo *acho* que chama a atenção para a particularização da opinião do enunciador, cuja argumentação é organizada por meio de uma progressão temática, na qual começa explicando um motivo para o não gosto, *a língua espanhola é muito difícil* e, assim, avança para outros motivos. Após isso, ele compara a língua espanhola com a língua portuguesa através de uma oração comparativa com elipse do verbo achar *assim como (acho) o português*, demonstrando a visão de língua difícil que tem base na concepção da própria língua materna e, após isso, utiliza um articulador discursivo-argumentativo *além disso*, cuja relação de acréscimo

argumentativo, conecta o último motivo *acho que a sua pronúncia é feia*. Observa-se assim que a visão de língua difícil e feia desse enunciador está vinculada à própria concepção da língua portuguesa.

Como vimos, os motivos evocados possuem relação de comparação com a língua portuguesa, ou seja, na imagem e no conceito que o sujeito tem de sua língua, a de língua feia, pode estar vinculada à visão de língua difícil, bem como à pronúncia.

Como nos lembra Bagno (2004), a imagem negativa que tem o brasileiro de si mesmo e da língua falada por ele é uma clara demonstração de preconceito linguístico que decorre de afirmações como essas, de que português é muito difícil. Segundo ele, essa visão é formada na maneira como a escola apresenta a língua ao fazer com que os alunos tenham que decorar conceitos e fixar regras que não significam nada, ou seja, que apresentam um vazio de funcionalidade e que não são empregadas com naturalidade na fala.

A visão de língua difícil é um poderoso instrumento para bloquear o acesso ao poder, conforme a afirmação de Gnerre (2009, p. 21): “A linguagem pode ser usada para impedir a comunicação de informações para grandes setores da população”.

Dessa forma, manter o sujeito com essa visão de que sua própria língua é inacessível produz um sentimento de fracasso e impotência que gera desprezo e repulsa por esse conhecimento que, em tese, jamais poderá ser alcançado e que, ao mesmo tempo, o reduz a um ser ignorante.

Considerando o pressuposto da psicanálise lacaniana segundo o qual o outro nos constitui, “as representações que fazemos do estrangeiro e as representações que o estrangeiro faz de nós atravessam, de modo constitutivo, o sentimento de identidade subjetiva, social e nacional” (CORACINI, 2007, p. 59), podemos dizer, que os alunos projetaram a visão de si no outro e a visão de sua língua na língua do outro.

O desprezo e repulsa por sua própria língua são transferidos para a língua do outro por questões de proximidade, seja da estrutura linguística ou da pronúncia. Essa proximidade entre português e espanhol, confirmada na própria história e origem dessas línguas, as tornam, como mencionado no enunciado 4, línguas parecidas e, dessa maneira, línguas indesejadas por sua complexidade, representadas assim pelos adjetivos difícil e feia que formam a imagem que esses alunos têm de sua própria língua materna projetada na língua espanhola.

Assim, a imagem formada pelos estudantes nos enunciados 3 e 4 é **língua feia parecida com o português**.

No enunciado 5:

Não, porque não acho interessante. Não é uma aula que prenda minha atenção. (A22, f, EPar)

Temos uma clara denegação que o enunciador procura deixar explícita pela repetição do advérbio de negação. Seu primeiro argumento para o não gosto é explicitado por uma oração causal que indica o motivo particular evocado pelo uso do verbo *acho* e indicado pelo adjetivo *interessante*. O segundo argumento é organizado em torno de uma oração principal seguida de uma subordinada adjetiva que equivale a um autêntico adjetivo. Na oração principal, a imagem da língua é substituída pela imagem da aula da língua, ou seja, pela forma como a língua é ensinada, ampliando assim a opinião expressada no primeiro argumento. A oração adjetiva, que vem em seguida, é uma espécie de repetição ou explicação do adjetivo negativo, usado no primeiro argumento, que dá efeito de progressão temática. Assim, dizer *não acho interessante* amplia o sentido para *Não é uma aula que prenda minha atenção*.

Observamos novamente o emprego de uma oração principal seguida de uma subordinada adjetiva restritiva no enunciado 6:

Não, porque é uma língua (idioma) que eu não me identifico (A19, m, EPu).

Trata-se de um efeito próprio de argumentação para representar o antecedente, dito de outra maneira, para apresentar a opinião que se tem da língua espanhola *Não, porque é uma língua (idioma) que eu não me identifico*. Observa-se também, o uso do termo entre parênteses (*idioma*), que aponta para o interdiscurso, mostrando a intenção de ampliar o termo através de sinonímia. Percebe-se assim, que o enunciador se refere a todo o conjunto que representa esses termos, de forma a dar efeito de sentido não somente do significado do termo idioma como sistema linguístico, mas também, indicar a carga semântica de aspectos culturais que este termo carrega.

Como podemos observar, a falta de interesse desses alunos pela aprendizagem da língua está vinculada à falta de identificação com o idioma. O idioma é visto no enunciado 6 como vinculação implícita com a cultura. Assim, a língua pode ser vista como representação social de um povo ou de uma cultura da qual não há o desejo de se identificar ou de se associar por meio do contato promovido pelo processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, Morillas (2000, p. 3) esclarece:

Sin duda, las diversas expectativas de comportamiento que nuestra propia cultura nos impone a veces pueden entrar en conflicto con las de miembros de otra cultura, produciéndose situaciones de incomprensión, ambigüedad e incluso hostilidad y rechazo.

Notamos, assim, nos enunciados 5 e 6 que essa resistência e falta de identificação pela língua e pela aprendizagem podem estar vinculadas a concepções preconcebidas, as quais conferem uma avaliação negativa da língua que pode estar atrelada à cultura de um povo.

Ao perceber aqui a resistência à identificação, não somente no que se refere à língua, mas também à cultura que essa língua impregna, vemos a relação língua - cultura e o temor ao deslocamento da própria cultura em direção à cultura estrangeira, bem como o temor em assimilar uma cultura não desejada.

Sabemos que a identidade do sujeito é constantemente construída. Entretanto, nesse processo, também há investido o interesse pessoal pelo que a identidade constituirá. Deste modo, salienta-se que as questões ideológicas permeiam as questões identitárias:

[...] a própria questão da identidade está ligada à ideia de interesses e está investida de ideologia. Assim a construção de identidades é uma operação totalmente ideológica. Não é preciso dizer que qualquer impulso para repensar a identidade também terá de ser uma resposta ideológica a uma ideologia dominante (RAJAGOPALAN, 1998, p. 42).

Esse processo pode ser visto nas declarações dos estudantes quando expressam a falta de interesse e identificação como fatores para o não gosto pela língua espanhola. Deste modo, a resistência, o medo ou a falta de interesse poderão estar vinculados ao receio de se deslocar em direção à outra cultura não desejada para constituir sua identidade ou, em outras palavras, ao receio de se identificar com o outro estrangeiro não desejado.

Desta forma, a imagem formada é **língua que não desperta interesse/identificação** nos enunciados 5 e 6.

Em síntese, percebemos, após as análises a respeito das imagens sobre a língua, que os dizeres dos alunos estão carregados do dizer alheio, dos dizeres pré-existentes, pré-estabelecidos na memória discursiva, influenciada pelas formações sociais e ideológicas que formam o imaginário do sujeito. Somos sabedores também da força da mídia na construção desse imaginário. Assim, chamou-nos atenção por um lado, nos enunciados analisados, a presença de discursos provenientes do ideário coletivo que aparecem com efeito de verdades, ainda que, muitas vezes, sejam equivocados e, por outro lado, o fato de em alguns destes discursos evidenciarem marcas de subjetividade no tocante a manifestações de rejeição.

CONCLUSÃO

Procuramos demonstrar, neste trabalho, conforme nossa problemática de pesquisa, quais as imagens que os alunos de espanhol formaram a respeito da língua espanhola. Essas imagens foram: língua chata, língua feia parecida com o português, língua que não desperta interesse/identificação.

Portanto, a partir dessas imagens, vimos que os dizeres dos alunos estão carregados do dizer alheio, dos dizeres pré-existentes, pré-estabelecidos na memória discursiva, influenciada pelas formações sociais e ideológicas que formam o imaginário do sujeito.

Vimos também, que as imagens formadas a respeito da língua espanhola estão vinculadas a um discurso coletivo, ou seja, encontram relação direta com os ideários neoliberais de *status* presentes no discurso neoliberal e mitológico. Além disso, elas demonstram atitudes de rejeição atenuada, disfarçada e presente no inconsciente, manifestada através de estereótipos que apontam para a resistência ao contato com a língua estrangeira e ao outro estrangeiro.

Deste modo, vimos que no contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras se revela a complexidade da natureza do sujeito constituído na e pela língua, confrontando-se no encontro com essa língua estrangeira que traz o outro estranho e sua cultura. O estudante vive, nesse encontro, uma experiência totalmente nova e desconcertante. Nesta perspectiva, acreditamos que possa haver uma resistência inconsciente ao aprendizado que ocorre pelo medo da perda da identidade e da perda de si que a outra língua pode implicar.

Neste sentido, a outra forma de pensar o mundo, constitui, no sujeito, um processo de distanciamento de sua própria cultura e, por conseguinte, o distanciamento de si mesmo, constituindo uma sensação de perda de identidade. No entanto, o contato com o outro e com as diferenças, na verdade, constituem o sujeito e sua identidade.

Assim a identidade do sujeito é construída pelo imaginário social. Esse sujeito heterogêneo, complexo e incompleto constrói imagens do outro e ao mesmo tempo é construído por elas. Essas imagens, resultantes de projeções, funcionam no discurso e permitem distinguir a posição dos sujeitos. Neste sentido, as imagens constituem um fator relevante na formação identitária do sujeito, bem como em suas relações sociais.

Portanto, com base nos resultados apresentados podemos dizer que a identidade, em contínua (trans) formação, dos estudantes de língua espanhola, se constitui por meio de processos simbólicos, de imagens, atravessadas por discursos outros e do outro.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença-Martins Fontes, 1974.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 5.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

_____. Quem precisa de Identidade?. In: SILVA, Tomás Tadeu da (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 103-133.

MCGREW, Anthony G.; LEWIS, Paul G. **Global Politics: Globalization the nation-state**. Cambridge: Polty & Blackwell, 1992.

MEKSENAS, Paulo. Sociologia. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MORILLAS, José M. Martins. **La enseñanza de la engua: Un instrumento de unión entre culturas**. Facultat de Filologia - Universitat de Barcelona, 2000. Disponível em <<http://www.ub.es/filhis/culturele/morillas.html&ei=jKTK>> Acesso em 25 out. 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, Inês (org.) **Língua(gem) e Identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, Mercado de Letras, 1998. p. 203-212.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.) **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 21-45.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (org.) **Língua(gem) e Identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomás Tadeu da (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 7-72.