

**ÉLIDA CRISTINA DE CARVALHO
CASTILHO**

**OLHAR DISCURSIVO SOBRE LÍNGUA
E SUJEITO: ALUNOS DE LÍNGUA
ESPAÑHOLA DO MATO GROSSO DO
SUL**

**TRÊS LAGOAS – MS
2016**

ÉLIDA CRISTINA DE CARVALHO CASTILHO

**OLHAR DISCURSIVO SOBRE LÍNGUA
E SUJEITO: ALUNOS DE LÍNGUA
ESPAÑHOLA DO MATO GROSSO DO
SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Área de concentração: Estudos Linguísticos) do Campus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: **Prof^a. Dr^a. Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento**

**TRÊS LAGOAS – MS
Março/2016**

ÉLIDA CRISTINA DE CARVALHO CASTILHO

**OLHAR DISCURSIVO SOBRE LÍNGUA E SUJEITO: ALUNOS DE LÍNGUA
ESPAÑHOLA DO MATO GROSSO DO SUL**

Dissertação apresentada como exigência final para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas, pela seguinte banca examinadora:

Aprovado em: ___/___/_____

Prof. Dra. Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Orientadora / Presidente)

Prof. Dr. Roberto Leiser Baronas
Universidade Federal de São Carlos

Prof. Dra. Vânia Maria Lescano Guerra
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

*Dedico estas páginas ao meu esposo Ricardo
e ao meu querido e amado filho, Heitor.*

AGRADECIMENTOS

Sempre, sempre, sempre e em primeiro lugar a **Deus**, que me permitiu escrever estas folhas e assim concretizar um sonho.

A toda minha **família** que soube entender as tantas ausências... De modo especial, ao meu esposo **Ricardo**, que diante do altar prometeu-me fazer feliz e, sabendo que a conclusão dessa etapa profissional e pessoal me faria feliz, não mediu esforços em torná-la realidade.

Ao meu pequenino **Heitor**... Amor incondicional e para toda vida. Presente de Deus.

Aos meus queridos pais, **Rosineide e José**, exemplos de caráter, determinação e carinho.

As minhas queridas irmãs, **Elen e Elaine**, que mesmo longe, sempre torceram por mim, com uma palavra amiga em algum telefonema ou em *post* na rede social.

A minha orientadora professora **Dra. Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento**, exemplo profissional e humano a ser seguido, sempre me orientando academicamente, mas sempre deixando transparecer a pessoa antes da profissional. Meus agradecimentos sempre serão poucos.

As professoras doutoras **Vânia Maria Lescano Guerra e Claudete Cameschi** que além de aulas maravilhosas expuseram tantos comentários importantes durante minha qualificação. Também um agradecimento especial a leitura cuidadosa do meu trabalho do professor doutor **Roberto Leiser Baronas**, membro da banca de defesa.

Aos amigos de mestrado **Nayra, Maira, Evelyn, Jaqueline e João Paulo**. Dos três últimos, amigos de linha de pesquisa, confidentes de angústias e alegrias, de tantas mensagens *WhatsApp* trocadas.

Aos meus companheiros de profissão, colegas professores e funcionários, que acompanharam cena a cena os dois anos de minha caminhada.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente tornou este momento possível e especial. Meus mais sinceros agradecimentos.

CASTILHO, Élide Cristina de Carvalho. *Olhar discursivo sobre língua e sujeito: alunos de língua espanhola do Mato Grosso do Sul*. Três Lagoas: Câmpus de Três Lagoas, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2016. 121f. (Dissertação de Mestrado).

RESUMO

Esta dissertação objetiva analisar a constituição identitária de alunos de língua espanhola da cidade de Campo Grande/MS sobre a aprendizagem desse idioma, segundo o método arqueogenealógico de Foucault (2008) e alicerçado nos princípios teórico-metodológicos da Análise de Discurso de linha francesa (PÊCHEUX, 1999 e 2002) e na Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006, 2010 e 2013; KLEIMAN, 2013). Nos conceitos de representação e identidade apoiamos-nos em Coracini (2007), no sociólogo Bauman (2005) e em Hall (2005), estudiosos dos Estudos Culturais e na noção de relações de saber-poder de Foucault (1984), que à luz das suas reflexões, buscamos analisar quais são as formações discursivas que determinam os sentidos, a respeito da constituição das verdades e/ou saberes, poderes e resistências nos discursos dos sujeitos-alunos. Partindo-se da premissa de que a aprendizagem de uma segunda língua se encontra ancorada na escola e na sociedade em geral em visões positivistas, de ascensão pessoal e profissional, a vantagens do seu aprendizado, a hipótese assumida é a de que os discursos dos alunos estudantes de língua espanhola sul mato-grossenses tendem a desvalorizar e (re)negar a aprendizagem desse idioma, pela condição fronteira do espanhol do Estado e pela simbologia que o status linguístico da língua espanhola frente a língua inglesa, por exemplo, não lhe proporciona. A coleta do *corpus* deu-se por aplicação de um questionário com perguntas semiestruturadas e por gravação de entrevista aos alunos do Ensino Médio da escola E.E. Manoel Bonifácio Nunes da Cunha. Dividida em três capítulos, no primeiro deles, fundamentamos a perspectiva teórica discursiva e os principais conceitos operatórios que nortearam nossas análises, a saber, formação discursiva, interdiscurso, memória, representação, identidade, poder-saber. No segundo, apresentamos, além das informações das condições e contextualização da pesquisa, apontamentos sobre a historicidade do ensino de espanhol no país e a enunciação particular do processo de ensino e aprendizagem desse estado de fronteira a partir de Nolasco (2013) e Sturza (2010), ou seja, da singularidade duplamente marcada do ensino desse idioma em solo nacional e, sobretudo, em MS. Finalizamos, no terceiro capítulo, com as análises das representações discursivas dos sujeitos-alunos sobre a aprendizagem da língua espanhola, dividida em três eixos de representações: a língua “instrumento”, a língua “(re)negada” e sujeito e a língua espanhola. Como considerações finais, as análises apontaram que apesar da sustentação em seus discursos dos regimes de verdades sobre a aprendizagem de línguas na contemporaneidade, os efeitos que os silenciamentos e a resistências se articulam, refletem a heterogeneidade constitutiva que os discursos sobre a língua espanhola se materializam no contexto da educação nacional e, sobretudo, no Estado de Mato Grosso do Sul. “Invadidas” por interdiscursos, concluímos que as formações discursivas desses sujeitos-alunos não “descolam” das formações discursivas sociais, governamentais, midiáticas e educacionais, quanto ao aprendizado de uma segunda língua, de “poder disciplinar” (FOUCAULT, 2008).

Palavras-chave: Discurso; Processo Identitário; Língua Espanhola.

CASTILHO, Élide Cristina de Carvalho. *Mirada discursiva sobre lengua y sujeto: alumnos de lengua española de Mato Grosso del Sur*. Três Lagoas: Câmpus de Três Lagoas, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2016. 121f. (Dissertação de Mestrado).

RESUMEN

Este trabajo objetiva analizar la constitución identitaria de alumnos de lengua española de la ciudad de Campo Grande/MS sobre el aprendizaje de ese idioma, segundo el método arqueogénelógico de Foucault y apoyado en los principios teórico-metodológicos de la Análisis de Discurso de línea francesa (PÊCHEUX, 1999 e 2002) y en la Lingüística Aplicada (MOITA LOPES, 2006, 2010 e 2013; KLEIMAN, 2013). En los conceptos de representación e identidad traemos Coracini (2007), el sociólogo Bauman (2005) y Hall (2005), estudiosos de los Estudios Culturales y en la noción de relaciones de saber-poder de Foucault (1984), que a la luz de sus reflexiones, buscamos analizar cuáles son las formaciones discursivas que determinan los sentidos, al respeto de la constitución de las verdades y/o saberes, poderes y resistencias en los discursos de los sujetos-alumnos. Partiéndose de la presuposición de que el aprendizaje de una segunda lengua se encuentra aportada en la escuela y en la sociedad en general en visiones positivistas, de ascensión personal y profesional, a la ventajas de su aprendizaje, el hipótesis es que los discursos de los estudiantes de lengua española de Mato Grosso del Sur, suelen desvalorar y (re)negar el aprendizaje de ese idioma, por la condición fronteriza del español en el Estado y por la simbología que el status lingüístico de la lengua española frente a la lengua inglesa, por ejemplo, no le proporciona. La recopilación del *corpus* ocurrió por aplicación de un cuestionario con preguntas semiestructuradas y por grabación de entrevista a los alumnos de la Enseñanza Secundaria de la escuela E.E. Manoel Bonifácio Nunes da Cunha. Dividida en tres capítulos, en el primero de ellos, fundamentamos la perspectiva teórica discursiva y los principales conceptos operatorios que basaran nuestras análisis, a saber, formación discursiva, interdiscurso, memoria, representación, identidad, poder-saber. En el segundo, presentamos, además de las informaciones de las condiciones y contextualización de la investigación, apuntamientos sobre la historicidad de la enseñanza del español en el país y la enunciación particular del proceso de enseñanza y aprendizaje de ese estado de frontera a partir de NOLASCO (2013) y STURZA (2010), es decir, de la singularidad duplamente marcada de la enseñanza de ese idioma en tierra nacional y, sobre todo, en MS. Finalizamos, en el tercer capítulo, con los análisis de las representaciones discursivas de los sujetos-alumnos sobre el aprendizaje de la lengua española, dividida en tres ejes de representaciones: la lengua “instrumento”, la lengua “(re)negada” y el sujeto y la lengua española. Como consideraciones finales, los análisis apuntaran que a pesar de la sustentación en sus discursos de los regímenes de verdades sobre el aprendizaje de lenguas en la contemporaneidad, los efectos que los silenciamientos y las resistencias se articulan, reflexionan la heterogeneidad constitutiva que los discursos sobre la lengua española se materializan en el contexto de la educación nacional y, sobre todo, en el Estado de Mato Grosso del Sur. “Invadidas” por los interdiscursos, concluimos que las formaciones discursivas de esos sujetos-alumnos no “despliegan” de las formaciones discursivas sociales, gubernamentales, midiáticas y educacionais, cuanto al aprendizaje de una segunda lengua, de “poder-disciplinador” (FOUCAULT, 2008).

Palabras-clave: Discurso; Proceso Identitario; Lengua Española.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1: A LINGUÍSTICA APLICADA EM INTERFACE COM A ANÁLISE DO DISCURSO	
1.1 Das contribuições da Linguística Aplicada Contemporânea: uma teoria do/para o “Sul”.....	19
1.2 Das contribuições da Análise do Discurso: estrutura ou acontecimento?.....	22
1.3 Concepções de língua e linguagem	25
1.4 Formação discursiva, interdiscurso e memória.	28
1.5 Representação e Identidade	31
1.6 Relações de saber-poder e resistência.	35
CAPÍTULO 2: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO – O ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL	
2.1 Das condições de produção.....	40
2.2 Da contextualização da pesquisa	41
2.3 O ensino de espanhol como língua estrangeira nas escolas públicas.....	44
2.4 O ensino de espanhol como língua estrangeira em nível médio: o caso do estado fronteiriço Mato Grosso do Sul.....	50
2.4.1 Fronteira-Sul: o sol se põe na fronteira	55
CAPÍTULO 3: REPRESENTAÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA	
3.1 Língua “instrumento”.....	61
3.2 Língua “(re)negada”.....	76
3.3 Sujeito e língua espanhola	83

CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	96
ANEXO A: Memorial Descritivo.....	101
ANEXO B: Lei 11.161/2005.....	108
ANEXO C: Deliberação CEE/MS N° 8434, de 02 de outubro de 2007.	109
ANEXO D: Termo de consentimento livre e esclarecido.....	112
ANEXO E: Transcrição de entrevista.....	116
ANEXO F: Questionário de pesquisa.....	120

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é o resultado de alguns questionamentos de minha prática docente como professora de língua estrangeira e materna. Questões essas que me instigava em saber o quanto realmente a aprendizagem de uma segunda língua mostrava-se significativa aos alunos, anseio comum de muitos professores e objetivo pedagógico socialmente difundido. Professora de línguas da rede pública e privada do Estado de São Paulo, meu contato docente com o ensino de espanhol sempre se deu em situações sociais e simbólicas de aprendizagem permeadas, a meu ver, de conotações positivas, de ascensão pessoal e profissional, de contribuição à formação cidadã do aluno, discursos pedagógicos tão cristalizados nas práticas educacionais.

Entretanto, essa visão positivista, “romântica” do processo de ensino e aprendizagem, em contato com teorias discursivo-desconstrutivistas nas disciplinas cursadas no *Strictu Sensu*, pela inclinação teórica de pesquisas de minha orientadora – *discurso e identidade de crianças/adolescentes e adultos em situação de exclusão*, e em rodas de conversas com professores de língua espanhola sul-mato-grossense me proporcionaram indagações, desestabilizações pessoais e profissionais acerca do “mundo social e pedagogicamente estabilizado, regulado” do qual minha postura docente e a língua espanhola pertenciam, uma vez que me deixaram entrever que a relação com a linguagem tem uma dimensão que escapa ao controle, à intenção, e, assim, serviram de desencadeadores à proposta de discussão que pretendo com o desenvolvimento deste trabalho.

A hipótese assumida é a de que os discursos dos alunos estudantes de língua espanhola sul mato-grossenses tendem a desvalorizar e (re)negar a aprendizagem desse idioma, pela condição fronteiriça do espanhol do Estado e pela simbologia que o status linguístico da língua espanhola frente a língua inglesa, por exemplo, não lhe proporciona. Assim, pretendemos problematizar as seguintes questões: a) Quais as formações discursivas mais recorrentes nos dizeres desses alunos? b) Como acontecem as relações de saber-poder e resistências nos seus discursos? c) Que representações os sujeitos-alunos constroem sobre o ensino e aprendizagem de língua espanhola a partir da própria experiência?

Considerando-se as perguntas levantadas anteriormente, estabelecemos como objetivo geral problematizar o processo de constituição identitária de um grupo de alunos estudantes de espanhol de uma escola periférica de ensino público da cidade de Campo Grande-MS, e como objetivos específicos: a) analisar as representações discursivas que esses alunos têm ao aprender espanhol, com o intuito de compreender mais ampla e profundamente alguns de seus

aspectos identitários; b) descrever e interpretar as relações de saber-poder e, conseqüentemente, de resistência nos seus dizeres e; c) discutir as estratégias discursivas que eles utilizam para (re)velar sua singularidade.

Em interface com a Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006, 2010 e 2013; CORACINI, 2007; MASCIA, 2002; KLEIMAN, 2013) esta dissertação apóia-se na fundamentação teórica da Análise do Discurso de linha francesa (PÊCHEUX, 1997 e 2002), no conceito de identidade e representação teorizado por Coracini (2007), pelo sociólogo Bauman (1998) e pelo estudioso dos Estudos Culturais, Hall (2005). Nos estudos de representação de fronteira trazemos Nolasco (2013) e Sturza (2010), e as relações de saber-poder e resistência são os propostos por FOUCAULT (1984 e 1999).

Também do filósofo fundamentamos nossa metodologia de pesquisa. A perspectiva teórico-metodológica utilizada foi a arqueogenealógica foucaultiana (2008), em que procuramos rastrear nos arquivos da humanidade a origem dos discursos que são proferidos em determinadas épocas e não em outras, o saber de uma época e as relações imbricadas nas práticas discursivas. Assim que, buscamos “escavar” nos dizeres dos alunos, marcas linguísticas representativas de sua formação discursiva e imaginária e o porquê de sua utilização neste dado momento histórico.

Essa pluralidade teórica permitida tanto pela Linguística Aplicada quanto pela Análise do Discurso com outras disciplinas e outras áreas do conhecimento, contribui, sobremaneira, pelo seu caráter transdisciplinar, com esse objeto de investigação. Os estudos sobre o uso desta ferramenta tão importante e inesgotável que é a língua(gem) humana têm ultrapassado fronteiras e, mais que bem-vindos, atualmente, os empréstimos de outras disciplinas e áreas do conhecimento fazem-se necessários. Também igualmente heterogêneo e cindido acreditamos ser os sujeitos que dela se apropriam, e estudar esses indivíduos e suas singularidades é também adentrar múltiplos campos do saber, como o sociológico, o filosófico, o linguístico, entre outros.

Indubitavelmente, questões sociais e econômicas sempre atingiram e continuarão a atingir questões educacionais, uma vez que no imaginário social, muitas vezes, a “saída” para as mais diversas situações recaem sobre a esfera escolar. Sistema em constante movimento, a escola há muito vem se transformando para atender as novas demandas sociais e, sem dúvidas, além de evoluções no próprio sistema, as particularidades que a compõem, como o processo de ensino e aprendizado, também foram afetadas. (Re)Pensar sistemas de avaliação, de organização da grade escolar, o perfil do alunado e porque não, dos (não) motivos que os

levam a aprender determinada disciplina passou a fazer parte das discussões sobre questões educacionais.

A Academia vem contribuindo, sobremaneira, para que esse processo cada vez se torne mais significativo aos alunos e, especificamente, no caso do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, a Linguística Aplicada Contemporânea, área de frutíferos debates com outras lógicas e ciências, sobretudo, das Ciências Sociais, tem desempenhado um importante papel. Área do conhecimento que também passou por profundas transformações teórico-metodológicas ao longo dos anos são, sobre suas considerações mais recentes, na esteira do pensamento de Moita Lopes (2006, 2010 e 2013) e de Kleiman (2013), nas que fundamentaremos o conceito de Linguística Aplicada de que nos pautamos. Assim como a teoria supracitada, não pretendemos apontar “fórmulas” ou aplicar teorias para o ensino de línguas, mas sim, dentro do contexto social-pedagógico de que esta pesquisa se insere, propor reflexões sobre situações em que o uso social da linguagem se faz presente e, por que não pode vir a comprometer a aprendizagem de diferentes línguas, de diferentes indivíduos que delas fazem uso.

Faz-se pertinente ressaltar que em nosso país, questões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem de línguas no setor público sempre se apresentaram como terreno movediço, cheio de muitos questionamentos, de maneira especial, sobre sua (in)eficácia em se aprender uma língua “estrangeira” na sala de aula de uma escola regular. Embora a oferta de uma língua estrangeira seja obrigatória desde 1996¹, pouco se avançou em termos de aprendizagem que, em muitos casos, ainda se reduz a curiosidades linguístico-culturais e apreensão de vocabulário.

A discussão atual sobre a Base Nacional Comum Curricular (BCNN)² é um bom exemplo disso, uma vez que o documento preliminar, aberto a consulta pública desde setembro de 2015, já recebeu mais de 12.226.510 contribuições, muitas delas no componente específico de língua estrangeira, colocando em relevo a preocupação de muitos profissionais desse campo de atuação à aprendizagem de uma “língua adicional” não limitada ao simples

¹ Publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Fonte: BRASIL. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 02 de fev. 2016.

² Documento preliminar previsto no Plano Nacional de Educação (PNE) que pretende definir e unificar para todo o Brasil quais são os "objetivos de aprendizagem" a serem considerados pelos professores e coordenadores na hora de elaborar o projeto pedagógico da escola e o currículo das aulas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#!/site/numeros-contribuicao>> Acesso em: 11 de abril 2016.

domínio de estruturas linguísticas, mas sim sujeita à vivência de situações em que o uso da língua se torna essencial para a interação, seja na modalidade oral ou escrita.

No caso específico da língua espanhola, mesmo com o surgimento da lei 11.161/05³ que experimentou segundo Paraquetti (2009) uma difusão da língua espanhola no país, devido a fatores como a criação e fortalecimento do Mercosul, a aparição de grandes empresas espanholas que estreitaram os laços comerciais com Espanha e o peso de sua cultura, não proporcionaram mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem. Ainda que tenha suscitado bastantes questionamentos no meio acadêmico e social, os estudos voltados ao processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola ainda se encontram muito centralizados em aspectos contrastivos dos idiomas, da formação de professores, de interface cultural e, sobretudo, linguísticos⁴. No campo de ação a que esta pesquisa se insere – questões identitárias de alunos de escola pública de localização periférica – os trabalhos que problematizam as questões do ponto de vista desses alunos, muitas vezes, segregados e excluídos se encontram, principalmente dentro do campo dos estudos discursivos.

A tese de doutorado de Valdeni da Silva Reis, da UFMG, em 2011, intitulada *O ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira (ILE) no espaço dentro-fora da lei de uma unidade socioeducativa para adolescentes infratores* nos aproxima dessa temática, uma vez que a autora aborda sobre a identidade deste sujeito-aluno-encarcerado. Embora seu estudo tenha sido realizado em condições de privação de liberdade, diferentemente da pesquisa ora apresentada, nesse trabalho a pesquisadora buscou descrever e analisar quais e como são as ações dentro do (não) ensino e da (não) aprendizagem do ILE nesse espaço, relacionando-os com a noção de memória, no intuito de compreender como são estabelecidos e negociados, entre a professora e os alunos, o espaço institucional ou físico e o espaço discursivo na constituição do ensino e da aprendizagem do ILE.

Também de 2011, a dissertação de mestrado de Luciane Cristina Paschoal, da UFSCAR, *Questões de identidade linguístico-cultural e sua relação com a oralidade em LE (inglês): percepções de aprendizes em nível intermediário* apresenta-nos o ponto de vista de

³ Ver Anexo B desta dissertação. (página 108).

⁴ Em busca realizada no banco de teses e dissertações da USP – Departamento de Letras Modernas – Língua Espanhola e Literaturas Espanholas e Hispano-Americana foram encontradas 156 títulos que em sua maioria, tratavam de pesquisas voltadas ao campo de estudo linguístico e literário. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/index.php?option=com_jumi&fileid=9&Itemid=159&lang=ptbr&id=8145&prog=8019&exp=0> Acesso em: 20 de out. 2015.

Em busca realizada no banco de teses e dissertações da CAPES, entre aspas “Língua espanhola” foram encontrados 103 trabalhos que também em sua maioria tratavam de pesquisas voltadas ao campo de estudo linguístico, de formação de professores e de metodologias de aprendizagem. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/#40>> Acesso em: 20 de out. 2015.

alunos aprendizes de língua inglesa. O objetivo foi o de verificar de que maneira o letramento crítico podia auxiliar os aprendizes no desenvolvimento de uma visão crítica sobre sua cultura e sua língua e analisar as reflexões desse letramento sobre sua identidade. Os resultados mostraram que o letramento crítico foi importante para o empoderamento dos alunos e auxiliou o desenvolvimento da competência oral na LE (inglês).

Pesquisa semelhante foi a proposta pela dissertação *Quem sou eu? Quem é você? Será que a gente pode se entender?* realizada na USP, por Hélade Scutti Santos (2005), na qual se traçam as principais representações que estudantes de espanhol têm de si e do outro, nesse caso, especificamente espanhóis e argentinos, bem como da própria língua e da língua que estão estudando. A partir das análises semântico-enunciativas tanto da adjetivação quanto das construções sintático-discursivas mais recorrentes nos enunciados produzidos pelos alunos, percebeu-se o quanto as suas representações, postas em contato com o imaginário brasileiro sobre cada uma das línguas e sobre seus falantes, são responsáveis por certas respostas no encontro com o estrangeiro e na aprendizagem de sua língua.

Mais recente, em 2012, a pesquisadora Djenane Valdez, da UNIR, a partir de uma pesquisa qualitativa com estudantes de espanhol do ensino médio, *Linguagem e essência: as imagens construídas por alunos de espanhol*, analisa os enunciados desses alunos para traçar as imagens que eles formam acerca da língua e do outro, nesse caso, do boliviano, que podem influenciar no processo de aprendizagem da língua espanhola, bem como em sua formação identitária. Dessa forma, as análises demonstraram que o olhar negativo em relação à língua espanhola e a falta de gosto dos estudantes pelo estudo da mesma, são influenciados pela forma como eles veem o outro, uma vez que a língua do estrangeiro traz outra forma de pensar o mundo, que vem perturbar e confundir e, portanto, provocar reações que se manifestam por sentimentos que vão do medo a uma atração por esse estrangeiro. Assim, com base nos resultados apresentados, constatou-se que a identidade dos estudantes de língua espanhola, em contínua formação, constitui-se por meio de processos simbólicos e por imagens, atravessada pelos discursos outros e do Outro.

Este texto também discute a relação entre linguagem e identidade nesse imaginário outro, pelos discursos outros, em que as palavras que dizemos não falam *por si*, mas pelo “Outro” (AUTHIER-RÉVUZ, 1998), em um espaço de não-coincidência, inconsciente, marcado, no contexto sul mato-grossense por uma memória discursiva sobre a língua espanhola. Nessa perspectiva, a primeira e maior contribuição da Análise do Discurso para com as análises das materialidades linguísticas, nesse processo de aprendizagem da língua espanhola, é fazer compreender que a linguagem, por realizar-se na interação verbal entre

locutores socialmente situados, não pode ser considerada independente da sua situação concreta de produção.

Assim, o *corpus* desta pesquisa consiste de dizeres de 52 (cinquenta e dois) alunos do Ensino Médio de uma escola periférica da capital, Campo Grande⁵, participantes de um projeto estadual intitulado *Ensino Médio Inovador*⁶, que oferece no período vespertino atividades diversificadas/oficinas como Artes Visuais – Artes Cênicas – Teatro; Qualidade de Vida – onde são trabalhados temas como valores, Saúde/Educação malefícios da drogas/bebidas; Gravidez na Adolescência; Sexualidade; Relações Interpessoais e ensino de outra língua estrangeira – a espanhola.

Segundo dados do Projeto Político Pedagógico escolar, a situação socioeconômica e educacional da comunidade é formada por pessoas de classe média/baixa (C) composta, em sua maioria, por empregadas domésticas, funcionários do frigorífico e funcionários públicos. Há também muitos netos de aposentados que têm como responsável a mãe que trabalha fora, nesse aspecto a escola de tempo Integral contribui para que esses alunos permaneçam na escola, no contra turno.

Compreendendo o discurso como um processo em que o linguístico, o social e o histórico se articulam (PÊCHEUX, 1999), por meio dos efeitos de memórias, o resgate dos elementos da história dessa região nesta dissertação nos é bem caro. Os efeitos de memórias com a língua espanhola nos interessam para compreender como os sujeitos-alunos significam e são significados pelo traço singular da condição fronteiriça com os países da língua alvo, Paraguai e Bolívia e sua constituição histórico-social.

Desse modo, mais que traçar cartograficamente o estado que possui 1.725 km de fronteiras internacionais, desses 386 km com a Bolívia e 1.339 km com o Paraguai, interessam-nos visualizar as fronteiras despidas de suas demarcações geopolíticas e carregadas de conteúdo social (STURZA, 2010), que ultrapassam o plano meramente linguístico para abranger aspectos de ordem histórica, social, política, educacional e,

⁵ Segundo Projeto Político Pedagógico no que se refere a 1 - Identificação: A Escola Estadual Manoel Bonifácio Nunes da Cunha está situada à rua Itaóca, nº 196 no Bairro Jardim Tarumã, localizado na periferia de Campo Grande, capital do Estado de Mato Grosso do Sul. Fonte: SED/MS. Disponível em:<<http://ppp.sistemas.sed.ms.gov.br/ProjetoPoliticoPedagogico/Visualizar.aspx?PPPID=138>> Acesso em: 19 de jun. 2015

⁶ Programa estadual que objetiva oferecer ensino médio de tempo integral, promovendo a melhoria da qualidade de ensino, por meio de inovações curriculares, bem como metodologias diversificadas nas áreas do conhecimento, segundo as bases científicas, tecnológicas e culturais para concretizar o sucesso educacional nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, promulgado pela RESOLUÇÃO/SED n. 2.549, de 1º de jun. 2012. Fonte: SED/MS.

consequentemente, identitária desses sujeitos bem como sua relação com o idioma e com a forma como veem o outro.

Sua (in)diferente relação com essa língua, tão próxima e tão longe ao mesmo tempo, pensando em questões fonéticas e geográficas, possivelmente são pontos de bloqueios para a aprendizagem, para um adentramento subjetivo e, porque não, afetivo à língua do outro, do outro vizinho, paraguaios e bolivianos que –no imaginário local– são sustentados por imagens de inferioridade cultural, econômica e, como (não) observado, linguística. Nessa perspectiva, significando também as marcas que o Outro (AUTHIER-RÉVUZ, 1990) emerge em seus discursos, “onde estão em jogo o interdiscurso e o inconsciente” (p.32). Os deslocamentos da tomada de consciência de si não promovem apenas um questionamento de sua identidade, mas também das relações de poder as quais a identidade está associada e que é representativa de sua experiência sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola.

Questões essas de ideologia e poder que demonstram como as experiências linguísticas, sociais e culturais dos sujeitos-alunos se mantêm “coladas” na ideologia da globalização, que detém uma língua, uma cultura hegemônica, um regime de verdade a serem seguidas pelas periferias e que, no contexto social-geográfico a que essa pesquisa se aloca, não tem a língua espanhola e seus países vizinhos como ideários globalizantes.

Passo, enfim, ao resumo do trajeto que o leitor fará a partir de agora. Esta dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro dos capítulos, que se intitula “Das contribuições da Linguística Aplicada e da Análise do Discurso”, discutimos os princípios teóricos norteadores do trabalho e os conceitos que mobilizamos na análise discursiva e suas representações. Subdividido em seis partes, trazemos considerações sobre a Linguística Aplicada contemporânea e seus olhares para uma virada discursiva de estudo, os conceitos operatórios da Análise do Discurso de linha francesa, as noções de representação e identidade, de concepções de língua e linguagem e, indissociado de todo discurso, as relações de saber-poder e resistência.

No segundo capítulo, “Procedimentos metodológicos e condições de produção – o ensino de espanhol no Brasil”, tratamos, além da contextualização da pesquisa, apontamentos sobre a historicidade do ensino de espanhol no país e a enunciação particular do processo de ensino e aprendizagem desse estado de fronteira. Condição fronteiriça social e geopolítica que abordamos de maneira especial, dada a representação desse lócus geográfico (MIGNOLO, 2003 *apud* NOLASCO, 2010, p. 90) no imaginário sul mato-grossense.

Na sequência, no capítulo III, “Representações sobre a aprendizagem de língua espanhola”, nas análises, dividimos em três eixos de representação, intitulados 3.1 *Língua*

“*instrumento*”, cujos enunciados trazem uma representação mais funcional da aprendizagem da língua espanhola, 3.2 *A língua “(re)negada*”, em que as análises se dão a partir da representação negativa que o aluno tem com o processo de ensino-aprendizagem do idioma e no último, 3.3 *Sujeito e a língua espanhola*, tratamos de enunciados em que a representação da aprendizagem se dá a partir da representação de si como estudante desse idioma.

Por fim, trazemos algumas considerações relevantes diante das análises empreendidas sobre as representações dos sujeitos-alunos de língua espanhola de uma escola periférica sul mato-grossense. Representações que emolduradas de identificações com as formações discursivas político-econômica e social de ensino – estatutos “verdadeiros” produzem nos discursos dos alunos tanto efeito de sustentação quanto de oposição, portanto, de *saber-poder* e resistência, uma vez que o encontro com uma língua estrangeira tem como consequência o necessário encontro com o outro e com a cultura do outro, de uma simbologia que o outro apresenta, além, é claro, de um particular encontro consigo mesmo, com sua *identidade*.

Passemos, a seguir, aos conceitos que norteiam a análise, no capítulo I.

CAPÍTULO I

1. A LINGUÍSTICA APLICADA EM INTERFACE COM A ANÁLISE DO DISCURSO

1.1 Das contribuições da Linguística Aplicada Contemporânea: uma teoria do/para o “Sul”.

As reflexões neste tópico têm por objetivo trazer alguns pontos que nos parecem relevantes sobre os discursos que constroem o campo da Linguística Aplicada (doravante LA) em sua vertente mais contemporânea, a fim de compreender como essa área de investigação se constitui hoje, principalmente, na construção de conhecimentos que contemplem as “vozes do Sul” e na interface com a Análise do Discurso. A perspectiva teórica está fundamentada em Moita Lopes (2006, 2010, 2013), e nas considerações sobre os processos de “suleamento” das pesquisas em LA propostos pelo próprio teórico e por Kleiman (2013).

Durante muito tempo os estudos em LA tiveram por objetivo solucionar problemas do processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (doravante LE). Como registra Moita Lopes (2010) a LA, nessa perspectiva, era compreendida como uma aplicação de Linguística (teoria) à prática de ensino de línguas, a “fórmulas” de aplicação teórica no “aperfeiçoamento”, restritamente às salas de aulas, no ensino das diferentes línguas. Sedimentada como área de investigação de forma mais institucionalizada no final da década de 1960 pelas mãos da professora pesquisadora Maria Antonieta Alba Celani, essa perspectiva teórica inicial, segundo o autor, devido aos rumos que as ciências linguísticas têm tomado e, principalmente a LA, tende a tornar-se cada vez menos discutida. Menezes (2009) também compartilha dessa nova direção que as pesquisas em LA vêm tomando, já que também para a autora:

Parece haver consenso de que o objeto de investigação da LA é a linguagem como prática social, seja no contexto de aprendizagem de língua materna ou outra língua, seja em qualquer outro contexto onde surjam questões relevantes sobre o uso da linguagem. (s/p.)

Aqui se percebe a amplitude que a LA alcançou hoje, de ciência social, de campo interdisciplinar de estudos que identificam e investigam a linguagem humana em seu aspecto real. Assim, “fazer pesquisa nesse campo, pode ser uma forma de repensar a vida social” (MOITA LOPES, 2010, p.23), de “sair do campo da linguagem propriamente dito: (e) ler sociologia, geografia, história, antropologia, psicologia cultural e social etc.” (MOITA LOPES, 2006, p.96) para tentarmos elucidar um pouco dos icebergs chamados língua(gem) e vida social.

Adentrando a historicidade, é em meados na década de 1980 que a LA começou a esboçar uma emancipação tímida em relação à Linguística. Entretanto, foi na década seguinte que realizando diálogos muito frutíferos com outras ciências sociais e humanas, começou a traçar novos rumos teóricos e metodológicos para experimentar hoje um relativo vigor com teorias críticas da Análise do Discurso, com a Crítica Literária, os Estudos Culturais, a Antropologia e a Sociologia.

Nascida com um compromisso social onde a linguagem jogava algum papel central (MOITA LOPES, 2006), a necessidade de uma (re)afirmação epistemológica em relação à Linguística não tardaria. Fato que culminou com a publicação em 2006, de uma coletânea de textos escritos por linguístas aplicados nacionais e estrangeiros (MOITA LOPES, 2006), que praticamente constitui uma declaração de princípios sobre a natureza trans- da LA, cada vez mais epistemologicamente distante da Linguística, e mais próxima dos Estudos Culturais e das Ciências Sociais, decorrente da necessidade social de problematizar a área, voltando seus olhares do/para o “Sul”, em que o foco principal tem sido o sujeito inscrito na produção do conhecimento ou a sua redescritção em outras bases.

Intitulada por Moita Lopes (2006) como “*IN*disciplinar” e por Kleiman (2013) de “natureza inter/transdisciplinar”, a área estabelece, principalmente no Brasil, um diálogo inseparável com os conhecimentos e com as lógicas de outras disciplinas, tanto teórica como metodologicamente, o que a põe na dianteira das discussões mais inovadoras de formas contemporâneas de produção de conhecimento, interessante por responder as demandas epistemológicas mais atuais. Entretanto, uma característica nacional que, em muitos casos, diante de cabeças disciplinaristas, ainda bem comuns nas Academias, de tradição científica, estrutura inflexível e hierarquizada dos institutos, dos departamentos, sofre certa dificuldade de compreensão, por não procurar por grandes generalizações, mas sim por estudos situados de natureza ética, política e relativas a poder na sua produção.

Assim, o que se pôde observar no início do século foi um contexto teórico metodológico de uma “virada discursiva” (MOITA LOPES, 2006, p.96), que possibilitava a interface com outros campos, com cada vez mais empréstimos de outras disciplinas, em um campo de conhecimento nômade, híbrido, heterogêneo, articulador de múltiplos domínios do saber, uma área das “Ciências Sociais”. Foram novas perspectivas teóricas adotadas principalmente nas décadas de noventa que, viram a necessidade de (re)ampliar sua concepção de sujeito, (re)posicionando-o no mundo das pesquisas em sua sócio-história, procurando, portanto, como nas teorias pós-coloniais e pós-modernas desconstruir o sujeito homogêneo – branco, heterossexual e de classe média da ciência moderna e trazendo a tona os

sujeitos das minorias, das vozes que estão a margem: os pobres, os favelados, os negros, os indígenas, homens e mulheres em dificuldades sociais que, muitas vezes eram silenciados, tinham “sua sócio-história e corpo apagados” (MOITA LOPES, 2006, p.102).

No campo da LA na área de ensino/aprendizagem de línguas, tem havido uma tendência continua a ignorar o fato de que professores e alunos têm corpos nos quais suas classes sociais, sexualidades, gênero, etnia etc. são inscritas em posicionamentos discursivos, contemplando somente o sujeito como racional e não como social e histórico, ou seja, focalizando somente sua racionalidade descorporificada. (MOITA LOPES, 2006, p.102).

Observamos dessas palavras do pesquisador, e que também permeiam os pensamentos de Kleiman (2013), que a necessidade de construir conhecimentos que contemplem “as vozes do Sul”, ou seja, os sujeitos sócio-históricos de nossa realidade social contribuem para a problematização de um aspecto relevante na determinação dos rumos da pesquisa em LA do Brasil. Entendemos, na esteira do pensamento dos dois teóricos que, atualmente, um dos objetivos da LA é de “sulear” a atividade acadêmica, por meio do estabelecimento de mais diálogos com outros cientistas sociais “de fronteira” que se posicionem na periferia, à margem do eixo euro-norte-americano de produção de conhecimentos.

Uma “modernidade recente” (MOITA LOPES, 2013) da área que perscruta novas pesquisas, teorias para novos rumos dos quais só podem ser consideradas em um campo que se conceba de forma continuamente problematizador e não sedimentado, reposicionando, principalmente, o sujeito em sua subjetividade ou intersubjetividade, construindo como salienta Milton Santos (2000, *apud* KLEIMAN, 2013) na necessidade de construir outra globalização com aqueles que estiveram sempre à margem, não legitimados em seus modos de vida, considerados invisíveis, tendo em vista as intersecções de classe social, raça, gênero, sexualidade etc.

A proposição é a de “uma (nova) agenda de pesquisa que dialogue, inverta e cruze fronteiras” (KLEIMAN, 2013, p.49), que envolva, como demarca a autora, “o olhar **do** Sul, **para** o Sul” (p.50), descolonizando o conhecimento, (re)atualizando-o de maneira anti-hegemônica. Assim,

uma linguística aplicada crítica, com uma agenda que, em consonância com sua vocação metodológica interventiva, rompa o monopólio do saber das universidades e outras instituições que reúnem grupos de pesquisadores e intelectuais e toma com um de seus objetivos a elaboração de currículos que favoreçam, por um lado, a apropriação desses saberes por grupos na periferia dos centros hegemônicos e, por outro, a legitimação dos saberes produzidos por esses grupos (p. 41-42)

Desse modo, observamos uma reafirmação do foco atual da área na produção das realidades sociais pela prática discursiva, em posição ideal para visibilizar e entender as resistências (ou ainda as reexistências) desses grupos que, a partir da periferia, produzem novos saberes num processo de transformação do global pelo local.

Portanto, diante dessa breve incursão histórico-metodológica da LA no Brasil, verificamos que, dependendo dos olhares, dos pontos de vista de quem a pratica é que uma teoria será pertinente ao objeto de pesquisa ou não. Em nosso caso, ao sedimentarmos nossas percepções em sua vertente mais contemporânea, o fazemos, principalmente, por acreditar na perspectiva teórica dessa LA atual que é de abrir espaço para as chamadas “vozes do Sul”, para aqueles sujeitos que constituem e são constituídos nas práticas sócio-históricas, reinventando os olhares das pesquisas para descolonizar as formas de produzir e problematizar conhecimento da aprendizagem de línguas.

Também interessa-nos por permitir interfaces, conhecimentos transdisciplinares ao nosso objeto de pesquisa, que ao mesmo tempo em que pluralizamos as teorias, singularizamos os dados, de forma a possibilitar uma visão mais ampla das questões, movimentar saberes e articular o novo, como o que será verificado nos tópicos subsequentes, que trazem considerações em interface com a Análise do Discurso, com a Sociologia, com os Estudos Culturais e com a Filosofia que, interligados, buscamos para problematizar os sentidos que o ensino da língua espanhola representa no imaginário dos sujeitos-alunos de uma escola de localização periférica sul-mato-grossense.

1.2 Das contribuições da Análise do Discurso: estrutura ou acontecimento?

Considerando-se os dizeres dos sujeitos-alunos de língua espanhola sob um olhar discursivo, a problematização que empreendemos aqui não deixaria de focalizar as principais noções teóricas que a Análise do Discurso de linha francesa (doravante AD) abordou em seu percurso. Assim, na esteira da linguísta Denise Maldidier (2003), apresentamos um breve e importante histórico do percurso do fundador inaugural da AD francesa, Michel Pêcheux.

Conceito caro a esta pesquisa e às próprias indagações da AD, também trazemos à tona reflexões sobre os dois elementos constitutivos do discurso, segundo Pêcheux (2002) – a estrutura (língua) e o acontecimento (momento histórico-social), dando especial atenção ao segundo elemento. Atenção dada, sobretudo, ao acontecimento histórico das relações com a língua e os povos de língua espanhola no Estado e o acontecimento discursivo daí

decorrentes, somados ao acontecimento da globalização que lhe conferem singular *locus* de enunciação e, por conseguinte, de identificação.

O encadeamento das ideias de Pêcheux ao longo de suas obras foi motivo de grandes inquietações. Sem dúvida, ele foi “o homem dos andaimes suspensos” (MALDIDIER, 2003) e sua obra é caracterizada por ser multiforme, uma “aventura teórica” que tocou domínios tão diversos como a história das ciências, a filosofia e a informática. Um pesquisador do trabalho comum, das parcerias, o que lhe conferiu bastantes trabalhos com colaboradores, decisivos, como Althusser, Jean Dubois, Antonie Culioli, Catherine Fuchs, Jean-Marie Marandin, Jacqueline Authier-Révuz, dentre outros.

É, portanto, nos anos de 1969-1975 que marca o momento inaugural da trajetória teórica de Pêcheux que à luz da sua “Análise Automática do Discurso” abre caminhos para um objeto radicalmente novo – o discurso. A AAD 69, como ficou conhecida, chocou sobre questões fundamentais sobre os textos, a leitura e o sentido, em que Pêcheux viu a necessidade de se fazer uma análise no nível linguístico e não mais no conteúdo. Entretanto, nessa fase, os discursos explorados eram os considerados estabilizados, para que não ocorressem variações de sentido. A metodologia empregada era como de uma maquinaria, positivista, em que o conceito de discurso era homogêneo, transparente, “marxista”. Em 1972 surge a chamada AD-2 em novas proposições teóricas, que vai buscar na filosofia de Foucault e na psicanálise de Althusser bases para a sua análise, possibilitando um leque maior de possibilidades em relação aos corpora discursivos. Em relação à metodologia, não há grandes inovações.

Revisitada anos mais tarde, 1975, a teoria da AD foi amplamente reformulada e seus conceitos consolidados, em um ano de sua trajetória teórica de grande amadurecimento, principalmente pela publicação de *Les Vérités de la Palice (Semântica e Discurso*, em português) que, indubitavelmente, marcou um divisor de águas na história das ideias do discurso, na união tão fecunda entre a linguística, a semântica e a filosofia. Nessa fase, Pêcheux marca definitivamente sua aproximação com Foucault e passa a produzir novos questionamentos e (re)significações à AD e a seu objeto – o discurso, a fim de renovar a problemática do discurso e consolidar a abertura para disciplinas sócio-históricas. Toma por empréstimo a noção foucaultiana de formação discursiva e também passa a conceber o sujeito pela ótica da teoria da psicanálise de Lacan, que possui atos falhos, lapsos, é interpelado pela ideologia e, ao mesmo tempo, inscreve traços de resistência e de revolta.

Outra noção importante para a análise do discurso e para as análises que aqui empreendemos é a de acontecimento (PÊCHEUX, 2002). De forma simplificada podemos

entendê-lo como algo original, que não volta a acontecer, dividido em acontecimento natural/histórico, capaz de produzir formações discursivas diferentes e acontecimento discursivo.

Um dos primeiros teóricos a relacionar a linguagem a sua exterioridade, a contribuição de Michel Pêcheux para o campo das ciências linguísticas é de justamente não trabalhar a questão do sentido somente na língua, criando uma nova teoria com um novo objeto: o discurso, sem fazer uma distinção estrita entre estrutura e acontecimento. Assim, com sua posição, Michel Pêcheux elabora uma teoria não subjetiva de sujeito e sustenta a análise na relação do real da língua com o real da história, o acontecimento discursivo.

Embora tenham formulado seus conceitos para atingir objetivos distintos, tanto Pêcheux (2002) quanto Foucault (2006) tem em comum a oposição à concepção estruturalista (reduzida à língua), que afasta da análise o sujeito e a história, defendendo, nessa perspectiva, a noção de acontecimento como posição central.

Assim, ao evocar os traços sócio-históricos no quais se inscrevem as discursividades, ambos teóricos consideram a relação do acontecimento com o passado, a memória e a história e reconhecem o discurso com uma série de acontecimentos que pertencem a diferentes redes e níveis. Concepção relacional discursiva com o passado, a memória e a história que também evocamos nas análises deste trabalho que, pretende nessa perspectiva discursiva, não remeter apenas às formações discursivas mais recorrentes nos dizeres dos alunos, mas também às condições que antecedem essas formações discursivas e permitem a eles (alunos) dizê-las, (re)produzi-las, (re)negá-las.

No verbete Acontecimento, escrito por Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 29-33), os autores apresentam definições para o termo *acontecimento discursivo* e *acontecimento linguístico*. Recorrendo a Foucault (1968), sinalizam que, para a análise, é preciso restituir ao enunciado sua singularidade do acontecimento, tratar o enunciado em sua irrupção histórica, e, portanto, oposto à ideia de estrutura. Para o filósofo, a definição do que entende por “acontecimentalização” é a de que:

Procuro trabalhar no sentido de uma “acontecimentalização”. Se o acontecimento foi, durante um tempo, uma categoria pouco avaliada dos historiadores, perguntome se, compreendida de uma certa maneira, a “acontecimentalização” não é um procedimento de análise útil. O que se deve entender por “acontecimentalização”? Uma ruptura absolutamente evidente, em primeiro lugar. Ali onde se estaria bastante tentado a se referir a uma constante histórica, ou a um traço antropológico imediato, ou ainda a um evidência se impondo de uma mesma maneira para todos, trata-se de fazer surgir uma “singularidade”. Mostrar que não era “tão necessário assim”; não era tão evidente que os loucos fossem reconhecidos como doentes mentais; não era tão evidente que a única coisa a fazer com um

delinquente fosse interná-lo; não era tão evidente que as causas da doença devessem ser buscadas no exame individual do corpo etc. Ruptura das evidências, essas evidências sobre as quais se apóiam nosso saber, nossos consentimentos, nossas práticas. Tal é a primeira função teórico-política do que chamaria “acontecimentalização”. (FOUCAULT, 2006, p.339)

O objetivo da AD é descrever/interpretar o funcionamento do texto/discurso. Em outras palavras, sua finalidade é explicitar como um texto produz sentido a partir de uma noção de funcionamento discursivo, que permite ao analista não somente trabalhar com o que as partes significam, mas com os seus efeitos de interpretação, pontos de deriva possíveis (próprio de todo enunciado), que coloca em jogo a interpretação dos fatos, dos *acontecimentos* como um espaço em que os sujeitos mobilizam várias memórias, de acordo com suas relações sociais, produzindo novas significações.

Nesse sentido, a escolha por abordar de uma maneira mais detalhada nessa seção o acontecimento, não quer dizer, à luz do pensamento de Pêcheux (2002), que ele seja mais importante que a estrutura. Embora o teórico afirme que tanto descrição quanto interpretação têm seu momento na análise, são da mesma forma condições essenciais para a análise linguística. A atenção especial aqui dispensada é pelo fato da necessidade de por em relevo uma memória histórico-linguística do *corpus* analisado, instaurando novos gestos de leitura no contato do histórico com o linguístico, que constitui a materialidade específica do discurso e assim (re)velam marcas de singularidade.

Entretanto, como reconhecemos a importância para os estudos discursivos da língua a ser descrita, trazemos, a continuação, reflexões teóricas sobre as concepções de língua e linguagem em distintos momentos dos estudos linguísticos, que não só fundamentaram o pensamento humano, mas também o modelo de ensino de língua estrangeira no país e que considerando as condições atuais de ensino permitem ser repensadas.

1.3 Concepções de língua e linguagem

As questões que envolvem as concepções de língua e linguagem nos estudos da linguagem são fundamentais. E quanto a esse aspecto podemos encontrar um desenvolvimento dessa afirmação em diversos estudos ao longo da história das ideias linguísticas, diante de várias perspectivas teórico-metodológicas assim como afirmou Sausurre (1962): (o método) determina o objeto.

Uma relação histórica e necessária, portanto, entre objeto, técnicas e metodologias que a ciência da linguagem, (re)pensa desde a época de Platão (FARACO, 2005), uma vez que a história das concepções acerca da língua/linguagem é a própria história dos estudos

linguísticos. Primeiro a compor um pensamento (estudo) sobre a língua, Platão (V – IV a. C.) iniciou uma preocupação com os sons das palavras, seus aspectos fonológicos. Não havia, entretanto, uma preocupação com os aspectos estruturais e a linguagem era pensada como expressão, tradução do pensamento.

Saltando alguns séculos, é com Saussure (1916) que a Linguística – agora elevada à categoria de ciência, debruça-se sobre os estudos da formação das palavras, do seu aspecto estrutural, e passa a contemplar a língua como um sistema de signos. Para Saussure, cada signo é constituído de um *significante* e de um *significado* e da relação arbitrária entre esses dois elementos, sendo a língua tomada como um código internalizado, fechado e compartilhado por uma comunidade social. No que diz respeito à concepção de linguagem, não acontecem muitos avanços, posto que ainda era vista como tradução do pensamento, racional, “porque os homens pensam conforme as mesmas leis” (CARDOSO, 2005, p. 16).

Na Escola Linguística de Praga (1926), na figura de seu mais ilustre colaborador, Roman Jakobson, combinando traços característicos do estruturalismo com funcionalismo, foi que a concepção de língua/linguagem experimentou uma nova simbologia – concebida agora como instrumento de comunicação, considerada ao mesmo tempo, estrutura e função, o que a impedia de ser considerada como autônoma, independente, fechada, mas sim como uma estrutura submetida às pressões procedentes dos atos comunicativos. Deslocando, segundo Cardoso (2005), os estudos da perspectiva das propriedades formais das expressões linguísticas para as funções e condições de comunicação, da linguagem em uso, em condições adequadas, o que envolveu contextos e enunciadores interagindo entre si, com o mundo e com uma cultura.

A guinada pragmática (WEEDWOOD, 2002) com a influência dos fatores pragmáticos como sons, construções gramaticais, coerções, entre outros também propôs uma mudança no objeto de estudo acerca da língua/linguagem e sua relação entre o uso e o social. Porém, é com Bakhtin (1929), criticando as concepções de língua designadas como “subjetivismo idealista” (individual e psicológica) e “objetivismo abstrato” (nada ideológica), que a concepção de língua é proposta como atividade social, interacional e, bem acolhida, principalmente a partir da década de 70, pelos estudos discursivos. A partir de então ela torna-se de caráter essencialmente dialógico – é tanto um produto e expressão do convívio social quanto do discurso exterior, em outras palavras, eminentemente social.

Feitas essas considerações, já podemos especificar o domínio no qual trabalhamos, cujo ponto de vista estabelece, para abordagem discursiva que propomos, uma visão bem diferente daquela instaurada pela linguística tradicional – linguagem vista como suporte de

pensamento ou como instrumento de comunicação, “porque procura tratar dos processos de constituição do fenômeno linguístico e não meramente de seu produto” (ORLANDI, 2008, p. 17). Na esteira do pensamento da pesquisadora, o domínio linguístico é o “recorte histórico inicial (básico) para a análise do discurso”.

Nessa perspectiva, a definição de língua que se coloca é a que considera a língua na sociedade e na história, inscrita em relações ideológicas, ou seja, no ponto em que se articula um funcionamento discursivo e sua inscrição histórica. Segundo Ferreira (2003, p. 196), a língua é “tomada em sua forma material enquanto ordem significante capaz de equívoco, de deslize, de falha, ou seja, enquanto sistema sintático intrinsecamente passível de jogo que comporta a inscrição dos efeitos linguísticos materiais na história para produzir sentidos”. Desse modo, heterogênea, marcada por um equívoco que lhe é própria, passível de rupturas, mal-entendidos, em relação ao espaço do deslocamento discursivo de sentido de todo enunciado, no seu funcionamento.

Por linguagem (ORLANDI, 2008), a definição também é marcada pelo conceito histórico-social, próprio da AD. Uma interação na relação necessária entre o homem e sua realidade natural e social que, constitutivo da produção de linguagem, também passa pelo domínio da ideologia. A linguagem é entendida como ação, transformação, como um trabalho simbólico em “que tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações, conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidade etc” (ORLANDI, 2008, p. 17).

Em outras palavras, as concepções de língua e linguagem já não devem mais ser concebidas, segundo Cardoso (2005), sem considerar a linguagem em uso, em situação concreta e legítima de interlocução e enunciação, em que sujeitos agem uns sobre os outros, num processo interativo, que as teorias da enunciação e da análise do discurso buscam ampliar.

Quanto ao método abordado de análise a partir dessas concepções, Ferreira (2003, p. 197) discursa:

A singularidade da língua na Análise do Discurso vai além das mudanças na sua formulação e do alcance de seus novos limites. Por ser um dos elos essenciais a compor a cadeia discursiva, a concepção de língua no discurso vai afetar igualmente a atividade do analista e seu trabalho de interpretação. Para o analista de discurso a língua não será objeto de investigação primordial, mas um pressuposto fundamental para analisar a materialidade do discurso.

Assim, ao definir língua/linguagem dessa óptica, damos na AD um papel nuclear para as questões que estão à margem dos fatos linguísticos – o contexto sócio-histórico. Não se

trata de atribuir significados, classificações, “verdades universais” a língua/linguagem, mas nesse espaço filosófico-filológico em que ela foi inserida por Nietzsche, segundo Foucault (1999), propor uma reflexão sobre como a materialidade linguística dos sujeitos-alunos em contato nesse locus social e geostórico singular, faz emergir os já ditos de seus discursos, carregados, de conflitos de *saber-poder*, no (des)encontro com o estrangeiro e na (não)aprendizagem de sua língua.

A linguagem tem para o sujeito uma dimensão social e outra afetiva, dimensões essas que põem em jogo sua identidade/alteridade social e linguística. Portanto, mais que descrever/interpretar as principais representações de língua/linguagem no imaginário desses sujeitos-alunos e analisar um modo de enunciar marcado por contornos e evasivas, buscamos, deslocar percursos. À luz dos conceitos operatórios da AD, nossos gestos de interpretação não passam só pelo linguístico, mas também pelo domínio das relações de saber-poder, no intuito de compreender como os discursos podem e devem ser ditos (formação discursiva), entendidos e esquecidos (interdiscurso e memória). Conceitos que apresentamos na sequência.

1.4 Formação discursiva, interdiscurso e memória.

A problematização das representações discursivas dos sujeitos-alunos implica, necessariamente, a definição de alguns conceitos básicos com os quais trabalhamos. Nesse sentido, por tratar-se de uma pesquisa qualitativa no viés discursivo, constituem nosso arcabouço teórico conceitos pertinentes da AD de linha francesa, entre os quais formação discursiva, interdiscurso e memória.

Pêcheux (1999) postula que não conseguimos sempre racionalizar, interpretar o discurso como simplesmente estrutura, funcionamento lógico-linguístico, transparente, como se o significado das palavras estivesse a ela coladas, mas dissimulados no próprio funcionamento da linguagem, na singularidade, na subjetividade de cada enunciador que, dada ligação estreita entre acaso e subjetividade, ou seja, o momento e o lugar dão ao discurso a exterioridade do dizer.

Assim, para tratar do discurso e de seus elementos constitutivos, ele propõe uma nova ótica: a forma-sujeito e especificamente, o “sujeito do discurso”. Acreditando que esse sujeito é interpelado pela ideologia (referidas aos aparelhos ideológicos do Estado de Althusser e sua tese central de que “a ideologia interpela o indivíduo em sujeito”) seus discursos sempre constituirão uma cena da luta ideológica de classes, das posições sociais de seus enunciadores, caracterizado pela estrutura de desigualdade-subordinação do “todo complexo com dominante” (PÊCHEUX, 1999, p. 162) das formações ideológicas de uma formação social

dada, em uma luta histórica, constante e contraditória de reprodução/transformação dessas lutas.

Como não existe um sentido único, literal, um “em si mesmo” (PÊCHEUX, 1999, p. 160) das palavras, expressões, proposições, elas ganham ou perdem sentido de acordo com a *formação discursiva* em que se encontram. Conceito tomado por empréstimo da teoria foucaultiana⁷, para o teórico, “formação discursiva (é) aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito*”. (PÊCHEUX, 1999, p.160, grifo do autor). Portanto, o que observamos é que sempre haverá, segundo o autor, uma formação discursiva dominante e dominada, já que para ele:

Toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao todo complexo com dominante das formações discursivas, intrincado nos complexos das formações ideológicas. (PÊCHEUX, 1999, p.162)

Dessa forma, que algo sempre fala antes, em outro lugar, independentemente e de uma posição social dada. E é nessa direção que passamos ao conceito, também importante nesse trabalho, que é o de *interdiscurso*, que Pêcheux (1999) chama de “pré-construídos”, a base dos processos discursivos e que podem ser entendidos como discursos que foram ditos, entendidos e esquecidos. De acordo com esse conceito, as pessoas estão filiadas a um saber discursivo que não se aprende, mas que produz seus efeitos através da ideologia e do inconsciente.

O interdiscurso está articulado ao complexo de formações ideológicas: alguma coisa fala antes, em outro lugar, independentemente. De acordo com Pêcheux, as palavras não têm um sentido ligado à sua literalidade; o sentido é sempre uma palavra por outra, ele existe em relações de metáfora (transferência) que se dão nas formações discursivas, que são seu lugar histórico provisório. Desse modo, a leitura proposta por Pêcheux expõe o olhar leitor à opacidade do texto, objetivando a compreensão do que o sujeito diz em relação a outros dizeres. Em nossas análises, sempre que observamos os possíveis discursos presentes nos dizeres dos alunos, como de instrumentalidade e de renegação, tal conceito será mencionado e retomado.

⁷ Para Foucault, formação discursiva designava um conjunto de enunciados que podem ser associados a um mesmo sistema de regras, historicamente determinadas: “Chamaremos discurso um conjunto de enunciados na medida em que relevam a mesma formação discursiva”. (CHARAUDEAU, P. MAINGUENEAU, D. 2005, p. 241)

O interdiscurso são discursos outros que formam, segundo Authier-Révuz (1990), a base constitutiva do dizer. Sob essa ótica, não existem discursos adâmicos, “originais”, mas sim um entrecruzamento dos diferentes discursos que permeiam e constituem o nosso dizer. São apresentados “como série de formulações que derivam de enunciações distintas e dispersas que firmam, em conjunto, a possibilidade de um arquivo” (STÜBE, 2013, p. 304).

Uma possibilidade de dizeres que sempre buscamos ao proferir nossos discursos e que, de maneira inconsciente e associativa, determina a articulação entre o linguístico, o social e o histórico, por assim dizer, a uma *memória*, que diz respeito “aos traços que se inscrevem no enunciador, constituindo-o, traços esses que constantemente modificam-se (-no), deslocam-se (-no), condensam-se, ressignificam-se (-no)” (STÜBE, 2013, p. 304). Tudo isso porque sempre que produzimos nossos discursos a memória discursiva, os interdiscursos são acionados e mobilizados com base em todas as experiências do sujeito, em tudo que viveu ao longo de sua vida.

Formular, portanto, nossas falas sociais implicam, seguramente, o “Outro” (AUTHIER-RÉVUZ, 1990) e os outros que estão ao nosso redor, uma *memória discursiva* que segundo Orlandi (2001, p. 31) “é o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retoma sob a forma de pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada base da palavra”. Em outras palavras, qualquer discurso constrói uma representação que opera como uma memória partilhada, “publicamente” alimentada pelo discurso.

Pela perspectiva discursiva, ainda, Elichirigoity (2007 *apud* CORACINI, 2014, p.142) aponta a relação entre memória e interdiscurso:

a memória, pensada em relação ao discurso, é tratada como interdiscurso. Em outras palavras, interdiscurso é aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente; é a memória discursiva [...] Logo, o interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.

É, pois, na análise dessa base discursiva que procuramos identificar na sustentação do discurso dos sujeitos-alunos as matérias-primas discursivas que estão presentes em suas memórias e que são invocadas no momento da enunciação. Representações discursivas que só podem ser analisadas considerando seu contexto histórico-social, suas condições de produção – o acontecimento de Pêcheux (2002), enfim, o peso que memórias, tradições e inércias têm na configuração de uma paisagem – geográfico-social – e que sem dúvidas ressoam em suas *representações e identidade*, arcabouço teórico desenvolvido a seguir.

1.5 Representação e Identidade.

Tendo em vista que esta pesquisa objetiva analisar o processo de constituição identitária sobre a aprendizagem do Espanhol, tratar sobre o conceito de representação e identidade fazem parte de um quadro teórico relevante emergindo como uma pauta necessária para compreensão de temáticas sociológicas. Desse modo, ao que antes era delegado apenas papel secundário, restrito a algumas áreas do conhecimento, apresenta, hoje, seu caráter protagonista.

Observada a partir de diferentes prismas, seja voltada para o eu ou para uma ideia de representação coletiva, os conceitos de identidade que mobilizamos são os de base construtivista da identidade cultural, de posicionamentos que consideram as condições históricas e sociais dos sujeitos, “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2005, p. 13). Para tanto, recorremos ao que propõem Coracini (2007), Bauman (2005) e Hall (2005). Da autora, tomamos por empréstimo seu conceito de “sujeito fruto de múltiplas identificações/representações em permanente movimento, sempre em elaboração e transformação”, e do filósofo seu conceito de identidade como algo “líquido” que, devido às questões sociais atuais são moldadas de acordo com a necessidade de seu portador. De Stuart Hall, um dos principais autores a discutir o conceito de identidade dentro dos estudos culturais, interessa-nos suas contribuições acerca desse tema e de suas contribuições de um sujeito “pós-moderno”.

Para situar esta reflexão, apresentamos uma diversidade de conceitos sobre identidade a partir de diversas áreas do conhecimento⁸ que, apesar do risco de criar o efeito de unidade, homogeneidade e linearidade dos sentidos desse termo, permite certa visibilidade de alguns marcos construídos no interior da própria narrativa sobre esse conceito. Advinda da Filosofia, o termo identidade constitui objeto de cogitações por variados pensadores e correntes filosóficas. Entretanto, detemo-nos em sua trajetória inicial, em Parmênides (CHAUÍ, 2002), primeiro filósofo a expor o princípio da identidade, no período pré-socrático. Parmênides tem como princípio de sua filosofia a *ontologia*, que é o estudo do ser enquanto ser, que todo ser para existir, tem de ser dito, ou seja, que há uma identidade entre ser, pensar e dizer. Nessa perspectiva, para o filósofo, o ser, e por abrangência, sua identidade, era uno, imóvel, indestrutível, ingênito (isto é, incriado, não nascido, não gerado) e eterno.

⁸ Da Filosofia (CHAUÍ 2002); da Psicologia (LAURENTI & BARROS, 2000); da História (LOWENTHAL, 1998) e da Antropologia (DAMATTA, 1984).

Já na visão da Psicologia, os estudos sobre identidade são tratados geralmente pela Psicologia Analítica do Eu e pela Psicologia Cognitiva (JACQUES, 1998 *apud* LAURENTI & BARROS, 2000), que em comum compartilham a noção de desenvolvimento, marcado por estágios crescentes de autonomia, entendendo a identidade como produto da socialização e garantida pela individualização.

Dessa perspectiva é que surgem as denominações de identidade pessoal e identidade social, dicotomias que coexistiram por um longo período de tempo e deixaram entrever que o homem, e sua identidade eram fruto das relações com as quais convive, um universo de personagens já existentes e de outros ainda possíveis. Assim, na relação com outros homens, o indivíduo não comparece apenas como portador de um único papel, pois diversas combinações configuram uma identidade como totalidade. Uma totalidade contraditória, múltipla e mutável, no entanto, ainda una.

No campo da historiografia, o interesse pelo estudo da identidade é recente, gerado pela pós-modernidade, e está relacionado diretamente com memória. Para David Lowenthal (1998), identidade e memória estão indissociavelmente ligadas, pois sem recordar o passado não é possível saber quem somos. A identidade surge, desse modo, quando evocamos uma série de lembranças e isso serve tanto para o indivíduo quanto para os grupos sociais.

Por fim, para o antropólogo Roberto Da Matta (1984), uma pessoa cria sua identidade ao se posicionar diante das instituições, ao responder às situações sociais mais importantes da sociedade, tais como a Igreja, as leis, a moralidade etc. São essas instituições que definem sua identidade social, o que é específico de uma cultura, criadas por ela e não uma escolha individual. Nessa perspectiva não se fala de indivíduo, mas de coletividade.

Logo, ao invés de se perguntar como a identidade *é* construída, seria mais sensato questionar como vem *sendo* construída. Construção de conceitos e perspectivas que, como apresentamos, aborda o processo de identificação ao longo da história, possível de ser estudado a partir de muitas premissas. Premissa de interdisciplinaridade e dos estudos pós-modernos que pautamos nossa noção de identidade e representação, que dada às novas bases sobre as quais se articula o pessoal e o social na contemporaneidade – globalização – delineiam novas posições-sujeitos, novas e efêmeras identificações.

A transformação advinda das novas concepções de reorganização geográfica e política influenciaram e continuarão a influenciar questões relacionadas com as línguas e os sujeitos que dela se utilizam. Atualmente é recorrente escutarmos como a globalização mudou os rumos de todas as relações existentes e, embora, tal afirmação pareça um vício discursivo social, é notório que as posições históricas e sociais dos sujeitos foram significamente

modificadas e mais do que nunca, questões sociais, econômicas e culturais passaram a interferir em nossa “identidade”⁹. Segundo Anthony McGrew (1992), a globalização se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, “que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado” (HALL, 2005, p. 67). Assim, “o que somos e o que pensamos ser estão carregados do dizer alheio” (CORACINI, 2007, p.59), em que o outro nos constitui e constitui nosso discurso, que sempre estará ancorado na metáfora do espelho de Lacan.

Uma noção de sujeito da AD discutido pela autora que se configura como um “sujeito constituído na e pela linguagem, sujeito do inconsciente, múltiplo e cindido, incapaz de (auto)controlar os efeitos de sentido do seu dizer” e que “provocam no sujeito (aluno) o efeito de ilusão de domínio, controle, completude” (CORACINI, 2007, p.11), conferindo-lhe singularidade, identificações. Nessa perspectiva é que, ao falar de identidade, estamos efetuando uma operação de reconhecimento e afirmando uma singularidade, na busca de (des)estabilizar, (re)pensar os discursos hegemônicos de uma concepção de aprendizagem de línguas em nosso país.

As posições-sujeitos dos alunos envolvidos nesta pesquisa demonstram como seus discursos, suas “identificações/representações identitárias” (CORACINI, 2007) estão estreitamente correlacionados com o advento da globalização, do capitalismo (BAUMAN, 2005) na nova articulação social e pessoal da contemporaneidade que faz com que o indivíduo busque sempre alcançar a unidade na diferença e preservar a diferença na unidade, os anseios de sua singularidade, num mundo tão plural.

Para Bauman (2005), a identidade hoje se tornou uma rede de conexões, um assunto acalorado que, recorrendo à alegoria do “quebra-cabeça”, tornar-se o que está fragmentado em algo uno, sólido, pode ser algo utópico.

O anseio por identidade vem do desejo de segurança, ele próprio um sentimento ambíguo. Embora possa parecer estimulante no curto prazo, cheio de promessas e premonições vagas de uma experiência ainda não vivenciada, flutuar sem apoio num espaço pouco definido, num lugar teimosamente, perturbadoramente nem-um-nem-outro, torna-se a longo prazo uma condição enervante e produtora de ansiedade. Por outro lado, uma posição fixa dentro de uma infinidade de possibilidades também não é uma perspectiva atraente. Em nossa época líquido-moderna, em que o indivíduo livremente flutuante, desimpedido, é o herói popular, “estar fixo” – ser identificado de modo inflexível e sem alternativa é algo cada vez mais malvisto (BAUMAN, 2005, p. 35).

⁹Marcamos por aspas esse termo, uma vez que, assim como Coracini (2007) hoje temos *identificações* e não identidades e, que moldarmos ao ambiente social por afinidades afins, pela noção de pertencimento tornou-se anseio individual e, conseqüentemente, social.

Desse modo, para o autor, a sociedade apresenta atualmente um quadro de instabilidade e insegurança geral, em que o problema da identidade, ou seja, o sentimento de incompletude, de vazio, é mais um a aturdir os humanos “pós-modernos”, principalmente, os considerados fora do sistema capitalista por não serem consumidores. E que, a tentativa descontrolada de regulamentação de todas as ações sociais, políticas, culturais e, especialmente, econômicas, “numa escala global pelos primeiros efeitos dos órgãos internacionais encarregados da redistribuição do capital” (BAUMAN, 2005, p. 34) só tendem a deixar mais salientes as contradições e marcas de exclusão.

Assim, essa concepção atual de interconectividade de tudo e de todos também produz efeitos nas relações com que o sujeito tem com a linguagem, no seu uso social e nos vários atravessamentos que suas posições de sujeito/identificações podem representar em diferentes formações discursivas. Suas relações sócio-linguísticas podem ser de muitas e diferentes naturezas: de confronto, de sustentação, de exclusão, de neutralidade aparente, de gradação etc, na mesma intensidade com que podem ser suas identificações.

É, pois, com essas discussões sobre a crise nas relações de sociabilidade e espaço público, “crises das identidades”, que problematizamos o processo de constituição identitária sobre a aprendizagem da língua espanhola do *corpus* desta pesquisa. Buscando, na análise dos discursos de sujeitos imersos em questões socioeconômicas e geoistóricas singulares, “identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente” (HALL, 2005 p.13). Identificações que são “contraditórias”, resultado de mudanças estruturais e institucionais, de “identidades culturais” de pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, econômicas, consoante com os discursos da globalização.

Falamos hoje sob a perspectiva de um *sujeito pós-moderno* (HALL, 2005 p. 10), “conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente”. [...] “uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.” Um sujeito histórico, não biológico como o *sujeito do Iluminismo* (HALL, 2005, p.10-11), “centrado, unificado, idêntico ao longo de sua existência”, tampouco somente interação, *sujeito sociológico* (HALL, 2005) que somente internaliza os significados e valores, tornando-os como parte de si.

Como analisamos as representações discursivas de adolescentes, biológico e socialmente em um período de transição, mudança, e por essas representações estarem intimamente ligadas aos sistemas de representações culturais/sociais a que estão submetidos,

suas projeções de identificação também não deixariam de ser cambiantes das inúmeras identidades possíveis e (in)desejáveis, “ao menos temporariamente” (HALL, 2005, p.13).

Se se afirma que a subjetividade do sujeito é afetada por essa celebração móvel de representações dos sistemas culturais que os rodeiam, também é coerente afirmar que essas representações culturais que os subjetivam, centradas nas mãos de um poder controlador, também podem os desestabilizar, provocar questionamentos, resistências diante de um saber-poder instaurado que configura a dialética de toda produção de discursos, em abrangência, das representações e identificações que esses discursos conferem aos seus enunciadores.

Na sequência, abordamos a relação de poder-saber e resistência via os discursos que os sujeitos-alunos têm com a língua espanhola, a língua do outro, irremediavelmente, o estranho, o lugar oculto, que pode lhe causar questionamentos com os regimes de verdades a que estão submetidos.

1.6 Relações de saber-poder e resistência.

A perspectiva teórica que fundamenta as relações de saber-poder e resistência neste trabalho se assenta em um diálogo com a teoria proposta por Foucault. Filósofo cético, empirista, nunca deixou de questionar os “jogos de verdade”, as verdades construídas, singulares, típicas de cada época e suas funções ideológicas. Abordou perspectivas diferentes de “verdade”, observando-as sob outro ponto de vista que determinava as relações de poder, de saber que, conseqüentemente, partiam a resistência, a exclusão de quem não tinha/tem esse saber, tampouco esse poder. Uma crítica empírica e sociológica do dizer-verdade que não buscou em nenhum momento uma teoria, uma filosofia da verdade geral, mas, sem dúvidas, operou um verdadeiro corte epistemológico nas ciências sociais.

De forma sistematizada (GREGOLIN, 2005), a obra foucaultiana é dividida em três momentos: a dos textos arqueológicos, na década de 60, nos quais a preocupação de Foucault é o saber, ou seja, compreender a transformação histórica dos saberes que possibilitaram o surgimento das ciências humanas. Aos textos da década seguinte, anos 70, em que Foucault escreve os textos genealógicos, nos quais tematiza o poder, tentando compreender as articulações entre os saberes e os poderes. E, finalmente, já nos últimos anos de sua vida, os textos arqueogenealógicos, nos quais a preocupação volta-se à questão do sujeito e da verdade. Fase última essa em que nos apoiamos.

No prefácio da célebre obra *As palavras e as coisas* (1999), o filósofo propõe uma longa reflexão sobre o hábito humano de classificar, de instaurar ordem, “verdades” pelas

suas similitudes e diferenças às palavras e às coisas. Verdades e/ou saberes, poderes que se constituem através de determinados discursos, em uma dada época e que parte, constitutivamente, às resistências, já que para o francês “onde há poder, há resistência” (FOUCAULT, 2006, p.232) e se há poder(es), “dominador(es)”, seguramente, há um “dominado”, um excluído, em um movimento dialógico inseparável. As aspas se justificam na afirmação exposta, na medida em que, para o teórico, não existe, diferentemente do que se pensava na época, principalmente, pela figura althusseriana, um único poder controlador, norteado pela “luta de classes”, centrado no poder do Estado. Existe, porém “micropoderes” que estão ligados fundamentalmente ao *corpo*, uma vez que é sobre ele que se impõem as obrigações, as limitações e as proibições; objeto transformável de controle; ápice da submissão (GREGOLIN, 2005).

Em suma, não há em Foucault a noção althusseriana de “aparelhos ideológicos”, há cotidianamente microlutas, não há um centro único do poder, pois ele se espalha por toda a topografia social e transcendem a clássica noção marxista de “luta de classes”. As pessoas estão atravessadas por relações de poder. Para ele, o poder se manifesta na ordem do discurso de quem pode falar e pelo qual (o controle de quem fala) o sujeito é controlado em todas as dimensões de sua constituição: mente e corpo. Essa disseminação do poder em toda a rede social faz com que todas as relações de poder se encontrem, pois, definidas de formas diferenciadas de poder, no qual se destaca o papel econômico-político que a verdade desempenha. Foucault (1984, p. 11):

Em nossas sociedades, a "economia política" da verdade tem cinco características historicamente importantes: a "verdade" é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas "ideológicas").

Assim que por “verdade”, Foucault (1984, p. 11) entende “um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados”. Em suma, para o autor, é o saber-poder quem produz essas “verdades”, tidas como universais, mantidas e controladas por quem as detém por direito (social, político, científico) e que obrigam a todos a viver em função desses discursos tidos como verdadeiros, os saberes de uma época.

Nessa perspectiva é que para o autor é impossível separar verdade e poder:

O importante é que a verdade não existe fora do poder ou sem poder [...] A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 1984 p. 10)

Nesse sentido é que à luz das reflexões propostas pela obra foucaultiana, buscamos por meio da apresentação de um gesto de interpretação dos fatos do discurso próprio da AD, quais são as formações discursivas que determinam os sentidos, a respeito da constituição das verdades e/ou saberes, poderes e resistências nos discursos dos sujeitos-alunos. Operando, assim como uma das preocupações do filósofo, as singularidades da forma como conceber a resistência, não a tratando como uma tomada de consciência (visão racional), mas contra o silêncio imposto ou tomado pelo poder econômico-político de uma sociedade regida por valores globais de poder-saber.

Para Foucault há diversas formas de lutas, resistências; efeitos de poder próprios do jogo enunciativo, que nada tem de tranquilo, sempre supõem “lutas vitórias, ferimentos, dominações, servidões” (FISCHER, 2013, p. 130-131). Como um dos primeiros teóricos a colocar ao discurso a questão do poder, para Foucault, a questão é o que rege os enunciados e a forma como esses se regem entre si para constituir um conjunto de proposições aceitáveis cientificamente e, conseqüentemente, susceptíveis de serem verificadas ou confirmadas por procedimentos científicos. Nesse sentido, as contribuições teóricas de Foucault (1998, p.8-9) na análise dos dados será a de que, na sociedade, “a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório”.

Nessa hipótese, o que nos interessa não é trazer à tona meramente a repressão ao que se desejou dizer ou se disse, aos seus efeitos do poder, mas multiplicar, como no pensamento de Foucault, os próprios discursos, toda a produção de práticas, discursivas e não discursivas, pelas quais se procurou ajustar o que poderia e o que deveria ser dito, justamente porque haveria sempre um perigo jamais plenamente controlável no que se diz. Um “perigo” que não remete ao pessimismo ou ao desespero, mas conforme o francês, às múltiplas formas de resistir. Uma resistência constitutiva do discurso que não tem uma concepção puramente jurídica desse poder como uma lei que diz não, de proibição, no entanto, no pensamento do

filósofo, que “produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. [...] uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir” (FOUCAULT, 1984, p. 8).

Seguindo ainda seu pensamento, todos os princípios de poder foram *governamentalizados* (FOUCAULT, 1984, p. 171), ou seja, elaborados, racionalizados e centralizados sob a forma e sob a caução das instituições estatais, que tem por alvo a população e utiliza a instrumentalização do saber econômico para controlar a sociedade através de dispositivos de segurança.

O termo governo é, portanto, utilizado por Foucault para designar a maneira de moldar, guiar, dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos. Entretanto, não é empregado pelo filósofo no mesmo sentido que adquiriu na Modernidade – o de gestão e de administração dos Estados –, mas apoiado na significação que conduziu todo o Ocidente ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes, de condutas sociais.

Assim, para o autor os sujeitos e suas ações são norteados por uma conduta da conduta, dos outros e de si próprio. Pensamento teórico que subjaz essa proposta de trabalho, uma vez que, buscamos nos discursos dos sujeitos-alunos formações discursivas que direcionem, deixem admitir lapsos discursivos de resistência, de exclusão, quanto ao regime histórico-social empregado sobre os motivos de aprendizagem da língua espanhola, ou seja, de posições de sujeito, de relações de poder, implicadas num certo campo de saber e que sobre as formas de racionalidade que nossa sociedade construiu, historicamente, fazem com que os sujeitos tomem para si mesmos e assim, regulem seus discursos de forma disciplinar, que Foucault chama de “poder disciplinador”, que passa por verdadeiro e que veicula saber (saber institucional) controlado, selecionado e organizado com a função de eliminar toda e qualquer ameaça à permanência desse poder.

Desse modo, interessa-nos ainda salientar a importante contribuição que Foucault deixou no âmbito da análise do discurso. Muito mais que questionar oposições simplistas de relação de poder ou fundamentalmente linguísticas e semióticas, para ele, segundo Fischer (2013):

Analisar discursos significa basicamente dar conta de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão “vivas” no discurso. Mais do que analisar o caráter “expressivo” dos discursos, o que se quer, com esse pensador, é operar com as modalidades de existência desses mesmos discursos – pensar como eles circulam, como lhes é atribuído este e não aquele valor de verdade, de que modo os diferentes grupos e culturas deles se apropriam, e

especialmente como se dão as rupturas nas “coisas ditas”. Trata-se de uma entrega a considerar efetivamente o discurso como prática; mais do que isso, como acontecimento. (p. 151)

Uma análise arqueologista que, muito mais que desvendar o “implícito” de determinado discurso, “aquilo que maquiavelicamente ou não teria sido deturpado, manipulado ou distorcido” (FISCHER, 2013, p. 127) propõe uma inseparabilidade entre continuidade e descontinuidade histórica, acompanhando as “coisas ditas” (FOUCAULT, 1999), naquilo que se referem às linearidades, reafirmações de certo campo do saber que só podem ser enunciadas no interior das quais se forma um dado objeto, num conjunto de regras, próprias da prática discursiva, em que “onde há discurso, as representações se expõem e se justapõem; as coisas se reúnem e se articulam” (FOUCAULT, 1999, p. 333), refletindo o que está representado, o que está ausente.

Portanto, analisar essas ausências, “emergências de resistências” (MASCIA, 2002, p. 163) próprias do discurso e, por extensão, da linguagem, configura-se um de nossos objetivos de pesquisa que, juntamente ao fazer emergir as relações de saber-poder dos discursos dos alunos, sem dúvida, manifesta também o controle de quem fala, de quem pode falar, para assim exercer o “controle” sobre esses sujeitos-alunos, imbricados na *ordem do discurso* das políticas públicas educacionais, da globalização, da mídia, da sociedade, da escola, da Academia... que apesar de serem vozes predominantes, camuflam-se e apresentam vestígios de outras vozes resistentes, de contra-poder.

A seguir, contextualizamos o cenário desta pesquisa pelas condições de produção e os procedimentos metodológicos.

CAPÍTULO 2

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO – O ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL

Neste capítulo expomos sobre as condições de produção em que esta pesquisa foi realizada e dos procedimentos metodológicos e de coleta de dados eleitos para que, sob a ótica da perspectiva discursiva, pudéssemos melhor analisar o perfil identitário dos alunos de língua espanhola em dada situação sócio-histórica. No primeiro tópico, falamos sobre as condições de produção da pesquisa e do método proposto por Michel Foucault, desenvolvido no livro *Arqueologia do saber* (2008), conhecido como arqueogenealógico, baseado nas noções de arquivo e genealogia, no jogo da relação da linguagem com a história e em seus mecanismos imaginários e ideológicos. Também traçamos os motivos da seleção da entrevista e do questionário, não apenas como ferramentas de pesquisa, mas como recursos discursivos de coleta de dados. No tópico seguinte, falamos sobre a contextualização da pesquisa, o caminho percorrido até a coleta do *corpus* desses sujeitos-alunos minorias, dos “sujeitos do sul” e na sequência, traçamos uma perspectiva histórica e teórica do ensino de espanhol no Brasil na esfera pública. Encerramos esse capítulo traçando essa mesma perspectiva, entretanto, de maneira particular, no estado do Mato Grosso do Sul e sua condição fronteiriça com os países falantes de língua espanhola – Paraguai e Bolívia.

2.1 Das condições de produção

Neste tópico falamos sobre as condições de produção em que se deu esse trabalho e a perspectiva teórica-metodológica utilizada. Já anunciado, o método escolhido foi o arqueogenealógico foucaultiano (2008) que, segundo o filósofo, procura rastrear nos arquivos da humanidade a origem dos discursos que são proferidos em determinadas épocas e não em outras, o saber de uma época e as relações imbricadas nas práticas discursivas. Um método histórico que procura abordar cada questão histórica em si mesma e, nunca como um caso particular de um problema geral. Assim que, buscamos “escavar” nos dizeres dos alunos marcas linguísticas representativas de sua formação discursiva e imaginária e o porquê de sua utilização neste dado momento histórico. Nesse sentido, fazendo emergir nos discursos coletados um “a mais” que torne “os discursos irreduzíveis à língua e ao ato de fala. [...] (Um) *mais* que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (FOUCAULT, 2008, p. 55, grifos do autor).

Dado o enfoque discursivo a que nos propomos, também não deixaríamos de nos preocupar com a utilização de um instrumento de coleta de dados que abordasse o mais próximo possível as perguntas de pesquisa dentro de uma configuração enunciativa. Por isso, no contexto de pesquisas em ciências humanas e sociais que nos situamos, elegemos dois objetos diferentes – o questionário com perguntas semiestruturadas e a entrevista, pois era nossa intenção o cruzamento das informações, não somente para contrastar ou validar as informações anteriormente repetidas, visto que os questionários foram aplicados primeiro, mas por acreditarmos que com a nova prática enunciativa da entrevista, entendida como um recurso de prática linguageira situada sócio-historicamente, algo novo e de irrepitível (que pressupõe o próprio conceito de enunciação) em relação ao questionário materializar-se-ia, sobretudo, porque as vozes dessa pesquisa (alunos) tendem a ser mais sucintos e evasivos na escrita (questionário).

Assim, muito mais que um “colóquio entre pessoas em local combinado, para obtenção de esclarecimentos, avaliações, opiniões etc.” (DAHER, 2004), a entrevista se configura como um recurso discursivo, indo além da tradução do dito ou da revelação da verdade, como comumente é pensada, mas querendo buscar nas práticas discursivas o processo, o movimento, o sentido, fazendo com que seja o lugar no qual se constroem possíveis versões de realidade, possíveis efeitos de sentido de coenunciadores que, a partir de lugares enunciativos determinados e sob coerções específicas, serão capazes de produzir um texto, enquanto dispositivo enunciativo.

São esses lugares enunciativos determinados, no caso desta pesquisa, a localização periférica de uma escola pública de Campo Grande, que trazemos a tona para problematização, lugar simbólico sócio-historicamente, carregado de possíveis efeitos de sentidos discursivos e identitários, que contextualizamos na seção abaixo.

2.2 Da contextualização da pesquisa

Associada ao projeto de pesquisa REDLAD-CAPES/CNPQ do grupo sul-mato-grossense de estudos da linguagem, discurso e identidade de crianças/adolescentes e adultos em situação de exclusão, neste trabalho, pretendemos ampliar a voz dos alunos de língua estrangeira em geral e, em especial, aos que se encontram em situações sociais e geográficas de conflitos – nesse caso, escola de localização periférica de um estado fronteiro, a fim de contribuir para futuras pesquisas na formação de professores e de ensino e aprendizagem de

língua estrangeira, um campo de estudos que sempre foi e sempre será um terreno fértil e movediço.

Os indivíduos, as teorias e as práticas pedagógico-educacionais que configuram o universo escolar têm sido constantemente revisitados e, por conseguinte, questionados, provocando desestabilizações e resistências a práticas educacionais cristalizadas e homogêneas. Nesse sentido, problematizar os discursos e os sentidos que permeiam o ensino de línguas no imaginário sul-mato-grossense, mais precisamente, da língua espanhola, é demonstrar também a possibilidade de instaurar novos sentidos simbólicos de resistência, de questionamentos ao socialmente instaurado.

Nessa perspectiva de questionar a homogeneidade de pensamento e propor um novo modo de entender e se relacionar com o mundo é que as novas abordagens da pesquisa do “Sul” apresentam-se relevantes ética e politicamente, uma vez que desse posicionamento teórico, segundo Santos (2006 *apud* Moita Lopes, 2013a, p. 286),

se prende a necessidade de que é fundamental intensificar a luta pela democracia em todos os sentidos, ampliando as narrativas com as quais podemos nos engajar para viver a experiência humana. [...] (permitindo) que tais renarrativizações e suas explicações teóricas, ao expandir nossa história de vida, questionando os limites daqueles que nos contaram, permitem que nos defrontemos com nossos desejos, sofrimentos e medos que nos cerceiam na vida privada (Veen, 2000) e pública, inaugurando perspectivas que transformem nossa cultura ou que criem outras possibilidades para o futuro (Scott, 1999): um desafio que, ao prestigiar significados emergentes na vida social, ainda que embrionários, a pesquisa precisa enfrentar.

Levar os alunos, desse modo, a questionar os motivos de aprendizagem de línguas e significados globalizantes, abre espaço para a sua autoconstrução como autores de sua própria identidade/história, para além do repertório conhecido e estereotipado das políticas públicas e sociais, da instrumentalidade da aprendizagem de uma língua, de ascensões pessoais.

O *corpus* desta pesquisa é composto por recortes de dizeres de cinquenta e dois alunos estudantes do Ensino Médio. A coleta se deu por meio da aplicação de um questionário com perguntas semiestruturadas e da gravação de entrevistas com um grupo de oito alunos de uma escola de localização periférica da cidade de Campo Grande¹⁰. Durante a aplicação do questionário e na entrevista, foram abordados temas que versaram sobre: os motivos pelos quais os alunos aprendem espanhol, como ele se vê como estudante desse idioma, quais as representações que ele tem dos colegas estudantes e o que ele pensa sobre a instituição governo federal/estadual sobre o ensino da língua. Recolhemos os questionários e gravamos as entrevistas em áudio com aparelho portátil e, após autorização da escola e dos

¹⁰E.E. Manoel Bonifácio Nunes da Silva, localizada à Rua Itaóca, 196, Jardim Tarumã.

envolvidos¹¹, as transcrevemos de acordo com as normas de transcrição de dados escritos e orais e selecionamos, com base nas regularidades apresentadas, os recortes que seriam apresentados.

Para seleção para as entrevistas, priorizamos os alunos que apresentaram maior envolvimento com a pesquisa durante a aplicação do questionário. Optamos por não utilizar um método mais criterioso de seleção, dada à faixa etária dos entrevistados – adolescentes, que tendem a ser bem sucintos quando não se sentem à vontade diante de alguma situação. Assim, optamos por entrevistar os alunos que, voluntariamente, se mostraram mais receptivos à pesquisa.

Antes da aplicação do questionário e da gravação da entrevista foi elaborado um Ofício junto à Secretária de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul, professora Maria Cecília Amêndola da Motta, solicitando a autorização para acesso às salas de aulas de uma escola de localização periférica na cidade de Campo Grande, para aplicação de um questionário e da gravação de uma entrevista. Após o deferimento, entramos em contato com a responsável Técnica Pedagógica em Língua Espanhola da equipe de Currículo dessa Secretaria, professora Valkiria Alves Milandri, que nos orientou quanto aos procedimentos para contato direto com a Unidade Escolar de nosso interesse.

Foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e enviado a direção da escola por intermédio de uma docente que trabalha na Unidade, no qual expúnhamos todos os dados e informações necessárias sobre o projeto, tais como, pesquisadoras envolvidas, direitos, riscos, desconfortos, confiança, anonimato e benefícios do projeto. Tendo em mãos o referido termo, após análise, a diretora prontamente atendeu a nossa solicitação e em poucas semanas estávamos coletando os dados.

O contato com as turmas foi realizado dia 18 de junho de 2015 nas dependências da escola, durante os três últimos tempos de aula, após o intervalo do almoço, lembrando que esta UE adota como regime de ensino, o período integral. Antes da aplicação do questionário e da gravação das entrevistas, conversamos de maneira informal com os alunos para uma maior familiarização com a pesquisa e, após a leitura das informações contidas no questionário, abrimos espaço para que os alunos pudessem perguntar sobre as mais variadas indagações a respeito do projeto, do procedimento metodológico e do anonimato nas pesquisas acadêmicas. Assim, após esta maior confiança e liberdade entre pesquisador e pesquisado iniciamos a coleta das informações. Para aplicação do questionário na segunda

¹¹Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que se encontra anexo nesta dissertação. (ANEXO D)

série, contamos com a colaboração do professor de Química da UE que cedeu alguns minutos de sua aula. Já os questionários para o primeiro e terceiro foram coletados durante as aulas de língua espanhola. As entrevistas aconteceram em uma sala destinada às aulas de Artes – disciplina não ministrada no dia. De imediato, após a explanação dos objetivos da pesquisa, a grande maioria dos alunos se mostrou bem receptiva à pesquisa.

Para manter o sigilo da pesquisa, os recortes, segundo Orlandi (1998 *apud* AIUB, 2014, p. 122) – “primeiro gesto analítico”, [...] “sequência discursiva que é significativa para que sejam percebidos outros sentidos distintos daqueles que surgem como evidentes e legitimados” analisados, são apresentados da seguinte forma: os 52 alunos que responderam ao questionário são chamados aqui de (S1:1) (S2:1) – para os sujeitos-alunos matriculados na primeira série do Ensino Médio, (S1:2) (S2:2) – para os sujeitos-alunos matriculados na segunda série do Ensino Médio e (S1:3) (S2:3) – para os alunos matriculados na terceira série do Ensino Médio e assim por diante.

Já os recortes das oito entrevistas são identificados como “vozes”, simbolizados por (V1)(V2), assim sucessivamente, e a voz da pesquisadora por (P). Os excertos (recortes) são numerados de acordo com a ordem em que são analisados e representam uma situação de linguagem representativos da posição e condição de produção dos sujeitos-alunos – alunos regularmente matriculados no Ensino Médio de uma escola de localização periférica da capital sul-mato-grossense.

2.3 O ensino de espanhol como língua estrangeira nas escolas públicas

A obrigatoriedade do ensino de uma segunda língua nas escolas públicas da Federação está presente em forma de lei desde 1996, data do primeiro documento elaborado para normatização desse componente curricular na grade da base nacional comum, por meio da Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDB, 9394/96). No art. 26, § 5º, dessa Lei, está disposto que: *Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da 5ª série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição* e, na seção referente ao ensino médio, art. 36, inciso III, consta: *será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.*

Historicamente, o ensino de línguas em nosso país sempre teve como marca principal o político suplantando o pedagógico, em ofertas de ensino-aprendizagem, por meio de leis,

decretos e deliberações. Leffa (1999) com o objetivo de descrever o lugar das línguas estrangeiras no contexto educacional do Brasil, resgata parte dessa história, mostrando o contexto metodológico e político da questão, “tentando recuperar os estragos feitos por certas legislações” (p.15). Segundo o autor:

Historicamente o que aconteceu com o ensino de línguas no Brasil tem sido um eco do que aconteceu em outros países, geralmente com um retardo de alguns decênios, tanto em termos de conteúdo (línguas escolhidas) como de metodologia (método da tradução, método direto, etc.). O método direto, por exemplo, foi introduzido no Brasil em 1931, ou seja, 30 anos depois de sua implementação na França. (LEFFA, 1999 p. 15).

Nesse percurso histórico realizado, o autor mostra os movimentos de centralização e descentralização do ensino de línguas estrangeiras, seus períodos de ascensão e declínio, seus momentos de construção e de destruição, dividindo sua exposição do lugar das línguas estrangeiras no Brasil em: Antes e durante o Império, a Primeira República, a Reforma de 1931, a Reforma da Capanema, a LDB de 1961, a LDB de 1971, a LDB de 1996, os Parâmetros Curriculares e Onde estamos. Desse modo, estabelecendo com o passado e o presente as amarras de uma historicidade legislativa para o contexto educacional de línguas estrangeiras em nosso país.

A educação nacional desde 1930¹² está centralizada no Ministério de Educação, de onde partem praticamente todas as decisões, desde as línguas que devem ser ensinadas, a metodologia a ser empregada pelo professor e o programa que deve ser desenvolvido em cada série/ano. Mais recentemente, atos normativos ¹³ como o parecer CNE/CEB nº 7/2010 e resolução CNE/CEB nº 4/2010 que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos e a Educação Básica, e o parecer CNE/CEB nº 5/2011 que despacha sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, têm regido as “regras” quanto ao ensino de línguas na educação brasileira. Mascia (2002), trabalhando com os efeitos de sentido dos documentos oficiais sobre o ensino da língua inglesa como língua estrangeira, afirma que o sistema educacional atua como dispositivo social de micromecanismo de poder.

Com relação ao início do ensino do Espanhol no Brasil, considerando a perspectiva histórica, foi incluído no currículo bem recentemente, de acordo com Paraquett (2009), em

¹² Em 1930 foi criado o Ministério de Educação e Saúde Pública. Fonte: LEFFA, 1999. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>> Acesso em: 23 de jan. 2016.

¹³ Fonte: BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 22 de jan. 2016

1919, com a institucionalização da disciplina no colégio Pedro II, onde se manteve como matéria optativa até 1925. Como disciplina obrigatória, de acordo com a tabela 1 (LEFFA, 1999) não se tem registro de seu estudo.

Tabela 1 - O ensino das línguas de 1890 a 1931 em horas de estudo.

Ano	Latim	Grego	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Espanhol	Total em horas
1890	12	8	12	11 ou	11	-	-	43
1892	15	14	16	16	15	-	-	76
1900	10	8	12	10	10	-	-	50
1911	10	3	9	10 ou	10	-	-	32
1915	10	-	10	10 ou	10	-	-	30
1925	12	-	9	8 ou	8	2F	-	29
1931	6	-	9	8	6F	-	-	23

É com a Reforma da Capanema, em 1937, que o ensino de espanhol passa a ser obrigatório e houve uma preocupação em valorizar o ensino de línguas estrangeiras, por meio do Método Direto, assinalando seus objetivos práticos e de caráter instrumental, atribuindo a carga horária de trinta e cinco horas semanais (15% do currículo) aos estudos de língua estrangeira, sendo 12 de língua inglesa. Citando Leffa (1999):

Todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol. Muitos terminavam o ensino médio lendo os autores nos originais e, pelo que se pode perceber através de alguns depoimentos da época, apreciando o que liam, desde as églogas de Virgílio até os romances de Hemingway. Visto de uma perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil.

Em 1942 foi assinado o Decreto-Lei nº. 4.244 que reconhecia o Espanhol como uma das línguas do Ensino Médio, entretanto, sem caráter de importância. Mesmo com a promulgação da LDB nº 4.024/1961, na década de 60, esse quadro de pouca importância não se alterou, à medida que esta primeira versão do documento não incluía nenhuma Língua Estrangeira Moderna (LEM) e ainda delegava aos estados esta incumbência. É somente duas décadas mais tarde com a criação de Associações de Professores de Língua Espanhola, a

primeira no Rio de Janeiro (APEERJ, 1981)¹⁴ que discussões sobre o ensino e aprendizagem do idioma começaram a surgir com mais força do cenário da educação federal e estadual.

As Associações de Professores de Espanhol – APEs, como são conhecidas, estão presentes em vinte e quatro estados brasileiros¹⁵. Fazem um trabalho significativo com o oferecimento de cursos de atualização para professores, alunos dos últimos anos das licenciaturas em espanhol e profissionais da área. Assegurando a formação continuada desses profissionais com temas referentes às novas metodologias de ensino, práticas pedagógicas em sala de aula e pontos gramaticais conflituosos no ensino da Língua Espanhola. São freqüentes em seus programas atividades como oficinas, palestras, dentre outros, para promover a atualização dos professores, a difusão da cultura e língua espanhola e hispano-americana, apostando nos benefícios de uma aproximação das diferentes culturas que compõem o mosaico intercultural hispano-americano.

Apesar da atuação da APEs, foi a assinatura do tratado econômico – Mercosul, entre Brasil, Argentina e Paraguai, em 1994, o acontecimento histórico mais significativo para o ensino e aprendizagem do idioma no país, uma vez que, esse acordo trouxe para as nações participantes e para toda América do Sul, além de crescimento econômico, tecnológico e industrial, mudanças muito positivas nas relações políticas, culturais e, sobretudo, linguísticas dos países envolvidos. Para Sedycias (2005, p. 35):

No caso específico do Brasil, com o advento do MERCOSUL, aprender espanhol deixou de ser um luxo intelectual para se tornar praticamente uma emergência. Além do MERCOSUL, que já é uma realidade, temos ao longo de nossa fronteira um enorme mercado, tanto do ponto de vista comercial como cultural. Porém, esse mercado não fala nosso idioma. Com a exceção de três pequenos enclaves não hispânicos no extremo norte do continente (a Guiana, o Suriname e a Guiana Francesa) todos os países desse mercado falam espanhol. Mas, além da América do Sul, temos a América Central e o México onde também predomina o idioma espanhol.

Assim, conhecer e estudar a língua borgeana passou a ser algo “necessário” devido, além de nossa posição geográfica – “uma ilha cercada de espanhol por todos os lados”, nossa posição econômica – de país mais influente do bloco. Influência econômica e cultural que fez com que várias empresas, tanto espanhola como hispano-americanas, se instalassem em nosso país, contribuindo para essa “necessidade” de aprendizagem e conhecimento do idioma e para

¹⁴ Na sequência surge, em 1983, a Associação dos Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP). No estado do Mato Grosso do Sul, a Associação Sul-Mato-Grossense de Professores de Espanhol – ASMPE (hoje conhecida por APEEMS) foi fundada em maio de 1990, atualmente com sede Cidade Universitária, S/N, Av. Costa E Silva, Campo Grande, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Letras. Fonte: O Papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil (PARAQUETT, 2009). Disponível em: < <http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/38/artigo7.pdf> > Acesso em: 20 de ago. 2015.

¹⁵ Fonte: Revista Hispanista. Disponível em: < <http://www.hispanista.com.br/apesesp.htm> > Acesso em: 14 de fev. 2016.

o segundo momento significativo da expansão da língua espanhola no território nacional – a lei 11.161/05 que dispõe sobre o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) no Ensino Médio, obrigatória para a escola e facultativa para o aluno. Marco também significativo para o ensino e aprendizagem do espanhol que, via de regra de atos legais, gerou muitas polêmicas a respeito de sua implantação. Argumentos duvidosos perpassaram os discursos à época, em especial, quanto ao número (in)suficiente de recursos humanos para ministrar tais aulas; receios acerca da quantidade e qualidade dessas aulas e sua efetiva aprendizagem por parte dos alunos. Receios pedagógicos, sociais e políticos que, consoante Paraquett (2009, p. 137), “não são especificamente do espanhol”, mas falsas crenças, preconceitos, estereótipos de problemas da educação brasileira em geral.

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1999)¹⁶ e, mais especificamente, em nosso caso, das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006)¹⁷ também foram marcos para a questão do espanhol no Brasil. Embora datada anteriormente a lei 11.161/05, os PCN, além de contribuir para a regulamentação da educação em nível nacional, normatizou o ensino de línguas, que passou a levar em consideração igualmente necessárias as habilidades de falar, ler, escrever e entender línguas, como meio de realização do indivíduo, objetivando sua formação integral.

Dedicando um capítulo específico, intitulado *Conhecimentos de Línguas Estrangeiras*, as OCEM (2006) tornaram-se um dos mais importantes referenciais governamentais e teóricos para o ensino de idiomas. Nesse documento, enfatiza-se a ótica do ensino de línguas pela teoria dos “letramentos múltiplos”, que “está intimamente ligado a modos culturais de usar a linguagem” (OCEM, 2006, p. 98), não apenas conteudista. Desse modo, no que diz respeito aos conhecimentos de língua estrangeira as orientações são no intuito de:

Retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas. (OCEM, 2006, p. 87)

¹⁶Os primeiros PCN foram publicados em 1997 e se referiam ao ensino do 1º e 2º ciclos, que correspondiam ao período da 1ª a 4ª séries. Em 1998 foram publicados os PCN do 2º e 3º ciclos (5ª a 8ª séries), em 1999 os PCN do Ensino Médio, em 2000 os PCN+: Linguagem, códigos e suas tecnologias para o Ensino Médio. Neste trabalho interessa-nos os dados a partir do ano de 1999, específicos para o Ensino Médio, modalidade de ensino que analisamos. Fonte: MEC/SEB. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 20 de ago. 2015

¹⁷ Especificamente o Volume 1 – Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias.

Na parte dedicada ao idioma objeto de nossa análise – *Conhecimentos de Espanhol*¹⁸, as considerações buscam sinalizar o rumo que o ensino deve seguir. Entendido como um gesto político, ou melhor, de política linguística, o ensino desse idioma estrangeiro “singular” (em se tratando de aprendizes brasileiros) “exige uma reflexão acerca do lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo” (p.127). Objetivando um papel eminentemente educativo e formador, não apenas “instrumental e veicular” (p.129), propõe reflexões e ações que supere as imagens correntes, estereotipadas e, até, algumas vezes, preconceituosas, que circulam no senso comum sobre a língua espanhola e sobre as nações e os indivíduos que a falam.

Assim que, segundo o documento, é fundamental que o trabalho com as linguagens não seja apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituintes de significados, conhecimentos e valores e que, “leve o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade” (p.133). Em se tratando dessa língua “singular”, o documento apresenta sessões específicas em que trata de *Algumas especificidades no ensino da língua espanhola a estudantes brasileiros* (p.134) e *Algumas representações do Espanhol para os brasileiros* (p.138), desse último destacando aspectos sobre a proximidade/distância entre o Português e o Espanhol, o papel da língua materna, as interferências, as interlínguas – o *portunhol*.

Também enfatizam questões relacionadas com a heterogeneidade desse idioma, sobretudo, a necessidade de substituir o discurso hegemônico pela pluralidade linguística e cultural do universo hispanofalante – de espanhol peninsular ou espanhol americano, com o intuito de evitar dicotomias simplificadoras e reducionistas e que permita a exposição dos estudantes ensejando à variedade sem estimular a reprodução de preconceitos, em que o professor toma por papel o de articulador das muitas vozes que a variedade desse idioma apresenta.

Com relação às *Orientações Pedagógicas para o Ensino de Espanhol: sobre teorias, metodologias, materiais didáticos e temas afins* (p. 145) a perspectiva adotada pressupõe orientações que vão além do linguístico, em um contexto social mais amplo, discursivo, que leve em conta também recursos cognitivos e emocionais, “de estruturação subjetiva” (p. 148). De tal modo que, a perspectiva de língua proposta no documento é aquela que é “atravessada pela história e pela ideologia” (GUIMARÃES, 1996, *apud* OCEM, 2006, p. 148) num sistema de regularidades constituídas por acontecimentos enunciativos. Falando em “abordagem” e

¹⁸Conhecimentos de Espanhol, p. 127 a 165 do documento.

não “métodos”, propõe que aquele seja uma abordagem de ensino que se estabelece a partir da reflexão e consolidação de um conjunto de concepções e princípios, segundo as experiências, crenças e pressupostos específicos de cada docente e não privilégio de apenas uma teoria, mais recorrente, por exemplo – a comunicativa.

Do exposto, observam-se como os documentos curriculares, muito mais que promover reformas nas práticas educacionais, configuram-se como verdadeiros mecanismos de práticas políticas, “em visões de mundo que, por sua vez, têm o potencial de organizar e moldar o indivíduo” (MASCIA, 2002, p. 53). Nessa direção que propomos um trabalho que envolve questões identitárias do sujeito-aluno de línguas, na problematização dos discursos de alunos estudantes de língua espanhola de uma escola periférica de um estado fronteiriço, que diante de suas condições sociais e culturais, são levados a compartilharem das mesmas expectativas quanto à aprendizagem de línguas propostas pelos inúmeros documentos e leis que sempre acompanharam e vão acompanhar esses e todos os outros segmentos de ensino. *Locus* geográfico singular no ensino e aprendizagem da língua espanhola, que o Estado do Mato Grosso do Sul deve(ria) se situar e que trazemos na sequência.

2.4 O ensino de espanhol como língua estrangeira em nível médio: o caso do estado fronteiriço Mato Grosso do Sul

Aqui, apresentamos uma breve incursão histórica e teórico-metodológica do ensino em nível médio de língua espanhola no Estado do Mato Grosso do Sul. Ilustrados, por meio de dados estatísticos dessa modalidade de ensino e dos principais referenciais teóricos e pedagógicos que orientam todas as ações desenvolvidas no Estado, a saber, o *Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul* (doravante PEE-MS - 2014-2024), os *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul – Linguagens e suas Tecnologias*, o *Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS – Ensino Médio* (doravante RCEBREEMS – EM), a *Deliberação CEE/MS N° 8434*, de 02 de outubro de 2007 que dispõe sobre a oferta e ensino de língua espanhola no Estado e a *Resolução/SED n° 2.370*, de 29 de novembro de 2010 com questões referentes à organização curricular e o regime escolar do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Segundo registros disponíveis no *site* da Secretaria Estadual de Educação¹⁹, em MS há 365 escolas públicas sob responsabilidade do Governo Estadual, sendo delas, 290 com a

¹⁹Disponível em <http://www.sed.ms.gov.br/index.php?inside=1&tp=3&comp=&show=509>. Acesso em: 04 de maio 2015

oferta de Ensino Médio, incluindo as outras escolas estaduais com Ensino Médio, como as indígenas, em comunidades afro-descendentes e em assentamentos, um montante de 84.195 alunos e 5.620 professores.

Esses, à luz do *Plano Nacional de Educação* – lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, norteiam suas ações pedagógicas pelo PEE-MS/2014-2024, documento elaborado de forma a estabelecer um planejamento sistematizado para a próxima década, tendo como base amplo diagnóstico e estudos promovidos em esforço conjunto que, apresenta metas e estratégias que compreendem todos os níveis, etapas e modalidades de ensino do Estado.

No que se refere ao Ensino Médio – modalidade de ensino privilegiada nesse estudo, o documento apresenta-o na Meta 3, analisando com dados e estatísticas sua situação no Estado, sempre em contraste com a modalidade em nível federal. Dos resultados apresentados a questão que suscita maior preocupação da Secretaria, são as altas taxas de reprovação e de abandono escolar que, dentre os fatores apontados pela comissão estão: o desinteresse do estudante pela escola; a organização curricular desarticulada dos anseios e das necessidades dos jovens; a busca por trabalho; a não conciliação do emprego com o estudo e a falta de perspectiva ou objetivos, aliados ao não apoio familiar.

Diante desse cenário desafiador, o documento apresenta vinte e três estratégias para alcançar a meta de melhorias na qualidade do ensino e permanência na modalidade com o objetivo de universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência do PEE/2014-2024, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, que atualmente gira em torno de 79%.

Também orientam as ações pedagógicas dessa modalidade de ensino, na área de conhecimento que nos interessa, os *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul – Linguagens e suas Tecnologias*. Tal documento enfatiza de imediato, na Carta ao Professor, o avanço desses referenciais para o trabalho docente e sua concepção de linguagem como algo de multiplicidade sógnica, sistêmica, sensorial e pluridimensional. De concepção bakhtiniana, a proposta se apoia na teoria da “linguagem como prática social”, de necessidade dos usos da linguagem como atos políticos de transformação social. Por essa ótica, a linguagem não é apenas vista como estruturas que têm que ser decodificadas, mas como produtos humanos de relação dialética. A base do ensino de linguagens é a de reinstaurar na prática cotidiana da escola as competências escritora e leitora.

Por meio de Unidades Temáticas, objetiva entender a trajetória do homem na construção das civilizações ocidentais, desde o mundo antigo até a sociedade de nossos dias, colocando-se, segundo o documento, em posição além das competências e habilidades

exigidas dos alunos – propósitos do PCN para o ensino de linguagem no currículo, uma vez que, permitem aos estudantes acessar o conhecimento acumulado pelos homens ao longo da história, como instrumento de luta e desvelamento de contradições sociais. Para que possam, portanto, perceber e imprimir na história dos homens sua própria marca, contribuindo para a construção de uma nova prática social, de caráter transformador.

Com relação ao ensino de línguas estrangeiras modernas, a proposta sinaliza as novas vertentes da Abordagem Comunicativa, com novas perspectivas metodológicas que favoreçam o ensino com base em conteúdos específicos, método conhecido como *Content-Based Instruction (CBI)*²⁰. Os pressupostos desse ensino são a linguagem como fenômeno social e discursivo e o contexto multilíngue e multicultural, a partir do qual se constrói o significado e se (re)significa o mundo. De acordo com esse método, os tópicos (ou Unidades Temáticas) que dão suporte ao aprendizado de línguas, devem ser escolhidos de maneira a responder às necessidades e interesses e estimular um desenvolvimento em alto nível de competência na língua alvo. A questão crítica passa a ser, então, a escolha e a quantidade de conteúdo que melhor dê o suporte necessário para o aprendizado da língua em questão.

Na sequência e, “para maior sistematizar o currículo e promover uma educação de qualidade numa perspectiva interdisciplinar” (RCEBREEMS – EM, 2010, p.5), a Secretaria de Educação publica em 2010 o RCEBREEMS – EM. Como principais objetivos, o documento destina-se,

a subsidiar a prática pedagógica, (além de) contribuir para a melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, garantir o atendimento às expectativas de aprendizagem dos estudantes na idade/ano equivalente, orientar o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais específicas, promover a inclusão, democratizar o uso das tecnologias educacionais e recursos midiáticos, subsidiar a implementação do Projeto Político-Pedagógico das escolas, dentre outros. (2010, p. 6)

Observamos nesses objetivos principais, e na ênfase que se segue no documento que, cabe a cada escola complementá-lo de acordo com suas especificidades, mas que é necessário

²⁰ Instrução Baseada em Conteúdo. Metodologia de aquisição de segunda língua com muitos adeptos na Europa que teve como maior fonte de apoio as pesquisas desenvolvidas pela abordagem comunicativa de Krashen (1982). Dentre as definições desse método está a de Bycina (1991) “*Um programa de ensino baseado em conteúdo é simplesmente aquele em que a unidade organizacional básica é um tópico ou tema, diferentemente dos modelos de padrões gramaticais e funções linguísticas mais comuns. O objetivo maior é proporcionar contextos mais significativos para o aprendizado de línguas ao invés de focar a língua como um objeto de estudo [...] / “A content based curriculum is simply one in which the basic organizational unit is a theme or topic, rather than the more customary grammatical patterns or language functions. The goal to this is to provide meaningful contexts for language learning instead of focusing on language as an object of study”.* Fonte: Cassoli, 2011 (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4486> Acesso em: 23 de jan. 2016.

que os educadores tenham e “cumpram” uma visão sistêmica do currículo com a possibilidade de observação da horizontalidade e verticalidade dos CONTEÚDOS (grifos do documento) expostos, na intenção de organizar e efetivar o processo educativo, em conformidade com as etapas e modalidades da educação básica. O documento delibera os conteúdos a serem trabalhados, organizados por séries, bimestres, conteúdos linguísticos, competências e habilidades e, no, caso específico da língua espanhola, em funções comunicativas e culturais que direcionam as ações linguísticas de todo os professores.

A aprendizagem de uma LEM, no texto do documento, configura-se “como uma necessidade atual” (2010, p.60), que permite acesso a informações e que, nesse contexto, não pode ser compreendida apenas, como conjunto de regras gramaticais e uma lista de vocabulário, mas sim meio de interação. Por isso que o foco do aprendizado “deve centrar-se na função comunicativa por excelência, visando, prioritariamente, à leitura, à compreensão de textos orais e escritos e à comunicação em diferentes situações da vida cotidiana” (2010, p. 60), com os mais variados gêneros discursivos.

Impulsionado pela já referida lei 11.161/05, o Estado se viu obrigado, dois anos depois, prazo dado pelo Ministério da Educação, a atender a Lei Federal. Por meio da Deliberação CEE/MS nº 8434, de 02 de outubro de 2007, que dispõe sobre a oferta do ensino da Língua Espanhola na Educação Básica e suas modalidades, no Sistema Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Nessa deliberação está presente a questão da obrigatoriedade do ensino e da faculdade da aprendizagem pelo aluno.

Três anos mais tarde, com a Resolução/SED nº 2.370, de 29 de novembro de 2010, questões referentes à organização curricular e o regime escolar do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, são novamente revisitadas. Com fundamento em diversas leis, incluindo a Lei nº. 11.161, de 5 de agosto de 2005, a Secretaria de Educação dá providências correlatas quanto a organização da grade curricular sul-mato-grossense e o ensino de Língua Espanhola, correspondente a Parte Diversificada, que aparece nos artigos de 17 a 25. Enfatizando a obrigatoriedade da oferta e faculdade de cursar pelo aluno, nenhuma novidade em relação ao ensino/aprendizagem do idioma é inserida. As questões que envolvem os artigos dizem respeito somente a questões de ordem burocrática, de organização das turmas e matrículas dos alunos.

Assim, observamos que mesmo o estado de Mato Grosso do Sul se localizando em uma região de fronteira com dois países hispanofalantes – Bolívia e Paraguai, questões específicas como, contato cultural e linguístico com nativos do idioma, quanto ao ensino de espanhol no Estado, não são levados em consideração. Constatamos que as leis, deliberações

e resoluções quanto à oferta do espanhol seguem somente orientações normatizadas de enquadramento de leis, de ordem burocrática. Em nenhum momento os documentos deliberam quanto à situação específica (geográfica²¹, cultural, social) do Estado e seus reflexos na parte pedagógica que, por sua vez, nos dizeres analisados, parecem ter um efeito de sentido muito mais de “repulsa” com relação ao idioma – “língua de paraguaios”, de “crioulos”, de “gente pior que a gente” (economicamente falando) ao contrário de promover o enriquecimento linguístico e/ou cultural.

Uma (in)visibilidade desse contexto singular da aprendizagem da língua que, timidamente, dada a necessidade de atender a lei 11.161/05, que torna obrigatório o ensino da Língua Espanhola nas escolas de Ensino Médio, suscitou, em 2006, a promulgação, pelo Conselho Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, da formação de uma comissão para discutir a oferta do ensino da Língua Espanhola no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, *Indicação 51/2007*²². Tal comissão, segundo texto original,

foi fruto de um processo de construção coletiva, que têm como objetivo oferecer subsídios teóricos, contextualizar a Língua Espanhola na história da educação no Brasil e no Mato Grosso do Sul e apresentar o amparo legal para a sua implantação e implementação no Sistema Estadual de Ensino. (2007, p. 1)

Revisitando aspectos legais do ensino de línguas estrangeiras e, de maneira bem especial, da língua espanhola na história da educação do país, o presente texto também recorre ao passado para sistematizar os momentos históricos da *Língua Espanhola no Brasil*, no *Estado de Mato Grosso do Sul* e das conclusões a que chegaram de modo a apresentar para normatização da matéria, a Deliberação CEE/MS nº 8434/07²³.

Contudo, mesmo apresentando particularidades da aprendizagem do idioma no contexto estadual, as conclusões apresentadas dizem respeito somente à interpretação da lei e a ações que deverão ser tomadas para que sua implementação seja efetiva, como, por exemplo, deliberando sobre quais medidas devem ser tomadas pelos mantenedores das instituições de ensino a fim de propiciar a formação de professores para ministrar a Língua

²¹ O estado possui 13 municípios fronteiriços, a saber: Corumbá, Ladário, Porto Murtinho, Bela Vista, Ponta Porã, Antonio João, Aral Moreira, Coronel Sapucaia, Paranhos, Mundo Novo, Sete Quedas, Caracol e Japorã. Assim, a relação deste Estado com a Língua Espanhola é histórica. Fonte: SED/MS. Indicação nº 51/2007. Disponível em: <<http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/84/2015/08/indicação-nº51-2007.pdf>>

²²**Interessado:** Conselho Estadual de Educação/MS – Campo Grande/MS

Assunto: Dispõe sobre a oferta do ensino da Língua Espanhola na Educação Básica e suas modalidades no Sistema de Ensino de Mato Grosso do Sul, estabelecido pela Lei nº 11.161/2005.

Relatora: Sueli Veiga Melo

Indicação nº 51/2007

Câmara: Plenária Extraordinária

Aprovado: 02/10/2007

²³Deliberação CEE/MS nº 8434/07. (ANEXO C)

Espanhola, que no Estado conta com apenas sete municípios que oferecem formação inicial com habilitação em espanhol²⁴. Nessa perspectiva, diante do número reduzido de professores habilitados propondo orientações como, admissão em caráter temporário de profissionais portadores de certificação em proficiência em Língua Espanhola (DELE – Superior), licenciados em Letras e sem habilitação específica, desde que, com proficiência em Língua Espanhola, dominem as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever em nível intermediário.

Observamos assim, uma postura técnico-pedagógica dos documentos norteadores e reguladores do ensino do espanhol em Mato Grosso do Sul que, não abordando o lócus enunciativo particular de sua condição geográfica, toma apenas o lado de cá da fronteira que, como observaremos no tópico seguinte, é constitutivo também do lado de lá, das regiões fronteiriças marcadas por traços culturais e sociais comuns, caso sul-mato-grossense.

2.4.1 Fronteira-Sul: o lugar em que o sol se põe²⁵

A fronteira, concebida do ponto de vista mais social que geopolítico, é notadamente um espaço de confluências, sejam elas por integração, sejam elas por oposição de todo tipo, política, ideológica, econômico-social. (STURZA, 2010)

Ao abordar questões identitárias sul-mato-grossenses não poderíamos deixar de por em relevo a localização geográfica desse estado e sua condição de fronteira com os países limítrofes Bolívia e Paraguai que, seguramente, dado a esse espaço de enunciação particular, produz efeitos de sentidos determinantes nas relações desses sujeitos com a aprendizagem da língua espanhola. Falamos, entretanto, não somente no sentido da geografia e da história econômico-social, mas a partir da relação dos sujeitos políticos e históricos que as habitam, que circulam e se mobilizam nas bordas de uma linha imaginária que divide territórios.

O Estado do Mato Grosso do Sul, situado ao sul da Região Centro-Oeste do país, possui 1.725 km de fronteiras, desses 386 km com a Bolívia e 1.339 km com o Paraguai. Estado limítrofe com São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Mato Grosso e Goiás, é sua fronteira hispanofalante a que aqui nos interessa. Do lado de cá da fronteira seca (NOLASCO, 2013, 66-67), terra, aliás, que um dia pertencera ao Paraguai, temos a cidade histórica de Corumbá (MS), tendo do lado da Bolívia a cidade de Puerto Quijarro (BO). Descendo a linha real e imaginária da fronteira, encontramos ainda, entre outras cidades, Porto Murtinho (MS) e Puerto Carmelo Peralta (PY), Bela Vista (MS) e Bella Vista Norte (PY), Ponta Porã (MS) e

²⁴ Aquidauana, Campo Grande, Coxim, Corumbá, Dourados, Paranaíba e Ponta Porã. Fonte: SED/MS. Indicação nº 51/2007. Disponível em: <<http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/84/2015/08/indicaçao-nº51-2007.pdf>>

²⁵ Ocidentalmente, a fronteira-sul simboliza o lugar em que o sol se põe (NOLASCO, 2013, p. 12).

Pedro Juan Caballero (PY), Coronel Sapucaia (MS) e Capitán Bado (PY), conforme demonstra o mapa a seguir:

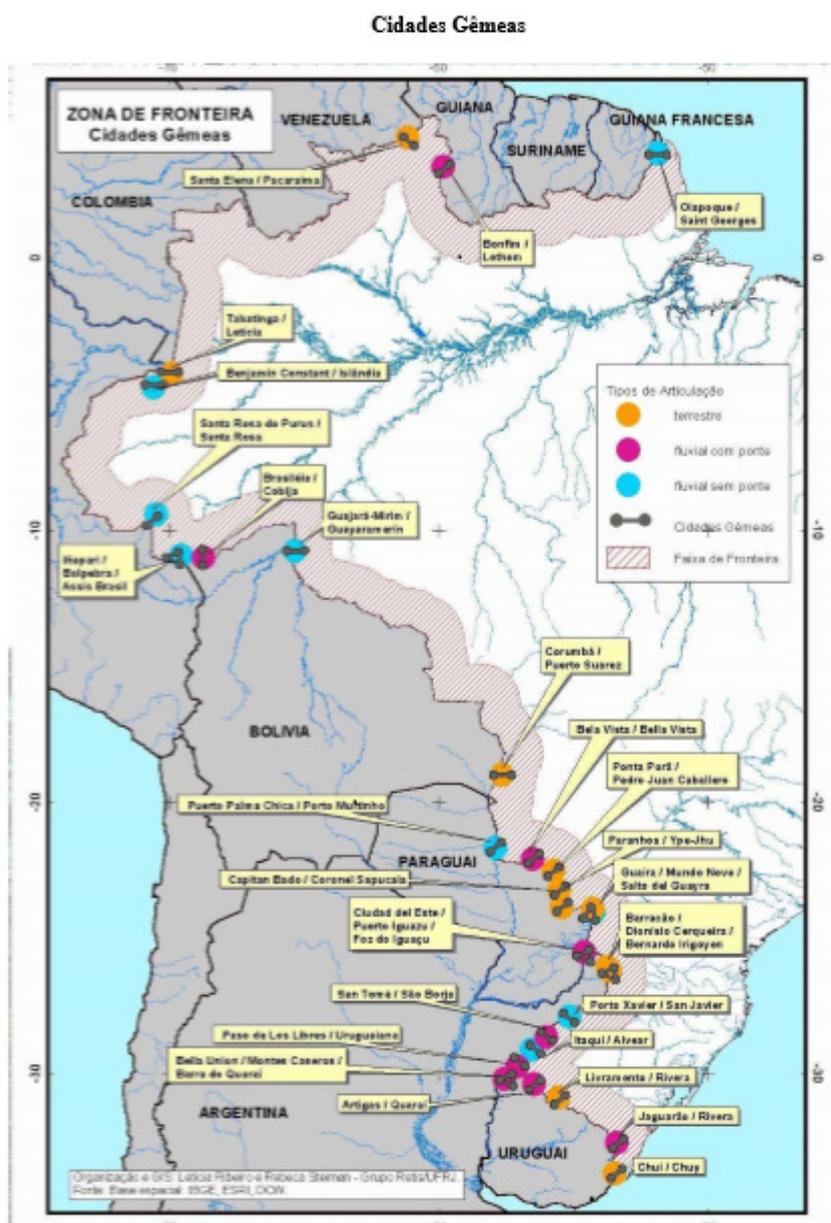


Figura 1 – Mapa das cidades gêmeas²⁶

²⁶ Fonte: MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-fronteira/escola-de-fronteira>> Acesso em: 26 de jan. 2016.

Assim, mais que traçar cartograficamente o estado, interessa-nos compreender como os sujeitos-alunos estudantes de língua espanhola de uma escola periférica de Campo Grande significam e são significados pelo traço singular da condição fronteiriça²⁷ e sua constituição histórico-social-regional, visualizando as fronteiras despidas de suas demarcações geopolíticas e carregadas de conteúdo social, assim como exposto por Sturza (2010) na epígrafe que abre este subcapítulo.

Os sujeitos fronteiriços são aqueles que estão situados dentro da faixa de fronteira territorial, que está demarcada em 150 km de extensão para dentro do território brasileiro, na qual abrange 11 unidades da Federação e 588 municípios divididos em sub-regiões e reúne aproximadamente 10 milhões de habitantes. A Faixa de Fronteira do Centro-Oeste é composta por 72 municípios dos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. . No entanto, assim como Sturza (2010), marcamos essa condição fronteiriça do *corpus*, uma vez que essa identificação regional/fronteiriça não ocorre só pela demarcação do território, mas também por traços sociais e culturais comuns presentes em todo o Estado.

As fronteiras são espaço de trânsito, de relações convergentes e divergentes. Simbolicamente, definidas pelo traçado geopolítico, porém vividas socialmente (STURZA, 2010). Seu espaço de enunciação apresenta assimetrias com outros espaços situados social e geograficamente e rastrear essas singularidades pautam nossa agenda de pesquisa. Falar “de um lugar geográfico com uma história local particular” (NOLASCO, 2013, p. 54) é, sem dúvidas, rememorar certas lições hegemônicas e castradoras *dos e sobre* os sujeitos-fronteiriços, que serviu (e ainda serve) tão bem para os centros eurocêntricos e norte-americanos do saber se autenticarem como a cabeça pensante e, desestabilizá-los, “descolonializá-los” a propósito de uma crítica *fronteriza* (NOLASCO, 2013), pensada “do Sul para o Sul” (KLEIMAN, 2013, p.50) é uma discussão epistemológica de natureza ética e política bem desafiadora.

Historicamente, a relação entre nosso país e os países hispânicos Paraguai e Bolívia, assim como a maioria das situações de fronteira, é marcada por tensões de toda ordem, culturais, de demarcação de território e, sociais. Aqui, essas tensões, guerras (Guerra do Paraguai, por exemplo, conflito armado que durou de 1864 a 1870) e conflitos, em que o poder das armas dos grandes latifundiários, contrabandistas e narcotraficantes é quem dita ordens nos dias atuais, ainda se fazem presentes.

²⁷ Fonte: SUDECO. Disponível em: <http://www.sudeco.gov.br/web/guest/faixa-de-fronteira#.VqO_UPkrLIU> Acesso em: 10 de jan. 2016.

Adentrando esse “espaço de labirintos espaciais e raízes culturais” (NOLASCO, 2013, p. 26), observamos também como a relação sociocultural acontece nessa região, e têm seus efeitos no imaginário simbólico dos processos identitários desses sujeitos que, afetado pelas condições sócio-históricas e econômicas da fronteira, acabam se condicionando a um padrão de vida, de cultura, de língua, criada e imposta pela cultura dominante, da globalização. Um padrão que aos olhos, principalmente, dos brasileiros, não lhes seduz, uma vez que se trata de países, segundo imaginário social, menos ou na mesma condição de desenvolvimento que o nosso, sem visibilidade internacional, economicamente mais frágil e, portanto, nada atrativo às aspirações pessoais e profissionais de um modelo a ser seguido.

Do mesmo modo, se dá a relação desses sujeitos com as línguas que circulam nesse espaço social. Em conformidade com Sturza (2010), elas também se significam no conflito, ou seja, no político, condicionado à história das comunidades e, da economia local, que, na construção do imaginário dos sujeitos falantes, é fator preponderante para lhe conferir status ou não. Ela, tal como a concebemos – histórica e social²⁸ - se relaciona intrinsecamente com aquilo que os sujeitos falantes constroem como significativo de suas marcas identitárias, da ordem da memória e do imaginário.

Nessa direção, nesse *locus* de enunciação fronteira – carregado de simbologia sócio-histórica para os sul-mato-grossenses, (não) marcar discursivamente a fronteira como lugar identitário, significa marcar sentidos políticos que ao (não)serem enunciados, pressupõe que não se condicionam ao que foi se constituindo historicamente na fronteira social e que eles não desejam tomar para si – a condição boliviana, paraguaia. Uma representação social desses dois povos que demonstra como essa divisão de território e das culturas/línguas que ali habitam é algo completamente feito por humanos e seus modelos sociais, nada naturais.

Assim, as línguas representativas dessas regiões sempre terão por ordem do dia simbologias sócio-econômicas determinadas por um poder hegemônico no qual sua utilização, ou não, faz emergir efeitos de sentidos significativos. Ao escrever *Borderlands. La Frontera: the New Mestiza (1987/1999)*, por exemplo, a mexicana Gloria Anzaldúa, em uma originalidade e efeito simbólico de hibridismo, de um texto “mestizo”, que ocorre na utilização das línguas na região fronteira, demonstra como o mundo/as línguas não é limítrofe, não podem ter uma identificação única, de cultura/língua dominante e dominada, histórica e culturalmente construída. Escrita em várias línguas, sendo as mais utilizadas o

²⁸ Capítulo 1 – 1.3 Concepções de língua e linguagem (página 25 desta dissertação).

espanhol, o *chicano*²⁹ e o inglês, o efeito de sentido que a linguagem da obra provoca nos leitores, que chama atenção, é o da *mezcla*, mostrando que o contato das culturas/línguas nessas regiões fronteiriças não deve ser para excluir, controlar um grupo, mas sim de celebração das múltiplas identidades e línguas dos sujeitos que delas fazem parte.

De acordo com Guimarães (2010),

[...] as línguas funcionam segundo o modo de distribuição para seus falantes. Ou seja, línguas não são objetos abstratos que um conjunto de pessoas em algum momento decide usar. Ao contrário, são objetos históricos e estão relacionadas inseparavelmente daqueles que as falam. Não há língua portuguesa sem falantes desta língua, e não é possível pensar a existência de pessoas sem saber que elas falam tal língua e de tal modo. É por isso que as línguas são elementos fortes no processo de identificação social dos grupos humanos. (GUIMARÃES, 2006 *apud* STURZA, 2010, p. 47-48).

Contudo, partimos do pressuposto de que a língua espanhola não representa um elemento forte no processo de identificação social desses alunos. Isso porque seus discursos, permeados de uma memória sócio-histórica com esses países fronteiriços e, por extensão, com seu idioma parecem produzir efeitos de sentidos de silenciamento linguístico, da relação de poder-saber e resistência via os discursos que os sujeitos-alunos têm com a língua espanhola, irremediavelmente, a língua do outro, o lugar oculto e que pode lhe causar questionamentos com os regimes de verdades a que estão submetidos.

A seguir, analisaremos as representações discursivas de alunos de língua espanhola sul-mato-grossense a partir das relações sociogeográficas que eles mantêm com a aprendizagem desse idioma, buscando problematizar as perguntas de pesquisas sobre quais as formações discursivas mais recorrentes nos seus dizeres, como acontecem as relações de saber-poder e resistências nos seus discursos e quais representações esses sujeitos-alunos constroem sobre o ensino e aprendizagem de língua espanhola a partir da própria experiência. Passemos às análises.

²⁹ *Chicano* é um termo empregado coloquialmente nos Estados Unidos para referir-se aos mexicano-estadunidenses. No início, utilizou-se para denominar aos habitantes hispânicos oriundos dos territórios estadunidenses que pertenceram anteriormente ao México (Texas, Novo México, Califórnia). Entretanto, na atualidade, faz referência a um cidadão estadunidense de origem mexicana ou a uma pessoa nascida nos Estados Unidos de origem mexicana. (Tradução nossa).

Chicano es un término empleado coloquialmente en los Estados Unidos para referirse a los mexicano-estadounidenses. En un principio, se utilizó para denominar a los habitantes hispanos oriundos de los territorios estadounidenses que pertenecieron anteriormente a México (Texas, Nuevo México, California). Sin embargo, en la actualidad, puede referirse a un ciudadano estadounidense de origen mexicano o una persona nacida en Estados Unidos de origen mexicano. Disponível em: Construcciones discursivas en los márgenes: resistencia chicana en Borderlands/ La Frontera: the New Mestiza de Gloria Anzaldúa <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/anuario_fch/v10n2a01arriaga.pdf> Acesso em: 20 de jan. 2016.

CAPÍTULO 3

REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS SOBRE A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPAÑHOLA

Apoiadas na AD francesa e no método analítico de Foucault – arqueogenealogia, este capítulo tem como objetivo reconhecer, nas regularidades discursivas dos sujeitos-alunos sul-mato-grossenses, as representações discursivas e, sobretudo, identitárias que eles têm com a aprendizagem da língua espanhola, a partir da hipótese de que sua condição social menos favorecida, os discursos da globalização e a singularidade histórico-social dessa língua de fronteira produzem efeitos significativos na construção do seu imaginário sobre a aprendizagem do idioma.

Buscamos, também, examinar como é que se operam os mecanismos de controle de “poder e resistência” que habitam os seus discursos, entendido como constituídos de interdiscursos sobre a aprendizagem da língua espanhola, permeados de efeitos de sentido dos documentos pedagógicos educacionais, da mídia, da globalização, enfim, da sociedade hegemônica e dos seus “regimes de verdade”, sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas e, que se articulam para produzir os efeitos de sentido que serão por nós levantados a partir dos eixos temáticos.

Diante das respostas (questionário)³⁰ e das entrevistas³¹ sobre os motivos da aprendizagem de espanhol e de outras perguntas sobre o que achavam das aulas, de sua relação e de seus colegas como estudantes dessa segunda língua, dentre outras abordadas durante a entrevista, dividimos a análise em três eixos temáticos. No primeiro eixo, 3.1 *A língua “instrumento”*, analisamos excertos cujos enunciados trazem uma representação mais funcional da aprendizagem da língua espanhola, no segundo, 3.2 *A língua “(re)negada”*, as análises se dão a partir da representação negativa que o aluno tem com o processo de ensino-aprendizagem do idioma e no último, 3.3 *Sujeito e a língua espanhola*, tratamos de enunciados em que a representação da aprendizagem se dá a partir da representação de si como estudante desse idioma.

Ancoradas no exterior da linguística, de que a exterioridade é constitutiva do sujeito e, esse, ao proferir suas palavras, sempre profere “palavras dos outros/Outro” (AUTHIER-

³⁰ Modelo do questionário no Anexo F.

³¹ Transcrição de entrevista no Anexo E.

RÉVUZ, 1990, p.26), buscamos regularidades que respondessem as perguntas de pesquisas ³² já alinhavadas na Introdução.

Antes de passarmos, portanto, às representações discursivas sobre a aprendizagem da língua espanhola, tecemos, a seguir, uma breve discussão sobre a questão do político e do linguístico, ou seja, do gesto de política linguística, da política da globalização e dos seus efeitos simbólicos que perpassam todo e qualquer documento pedagógico educacional. Documentos que irão atuar diretamente, segundo Mascia (2002, p. 51-52), “na estrutura e conteúdo curriculares, nos sistemas de valores e atitudes explícitos e implícitos no discurso educacional, na seleção e avaliação do conhecimento em sala de aula e *no modo como os estudantes reagem e agem em suas experiências escolares*” (grifo nosso).

3.1 A língua “instrumento”

Estamos diante de um gesto político claro e, sobretudo, de um gesto de política linguística, que exige uma reflexão acerca do lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo. (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Conhecimentos de Espanhol – Introdução, OCEM, 2006, p. 128, grifo nosso)

A epígrafe acima, retirada das páginas introdutórias das OCEM (2006), mobiliza-nos a pensar o quanto a questão do linguístico e do político, “gesto de política linguística”, está atrelada às práticas educacionais, a um ideário econômico-político, que se dissemina como regime de verdade. Em ação em todo o mundo, as práticas político-educacionais, segundo Pagotto (2007, p. 35), “parece, obedecer a dois tipos de ações diferentes: ações de força por parte do Estado com vistas a reafirmar sua própria existência e ações que visam a atender demandas específicas de grupos ou setores da sociedade, normalmente voltadas para o pluralismo”. Nessa perspectiva, conceituam língua/linguagem e suas possibilidades, somadas a uma noção de “dever” e “poder”, de maneira racionalizada, intencional de seus objetivos e de seus falantes que, diretamente são afetados por quaisquer medidas de implementação.

O “político” é constitutivo das políticas linguísticas. Assim, independentemente das situações sociolinguísticas que se encontram as políticas de implementação de línguas, de língua dominante, de língua dominada ou de teoria linguístico-pedagógico (documentos oficiais), sempre haverá um jogo político por trás, um “regime de verdade” econômico-

³²Quais as formações discursivas mais recorrentes nos dizeres desses alunos? Como acontecem as relações de saber-poder e resistências nos seus discursos? Que representações os sujeitos-alunos constroem sobre o ensino e aprendizagem de língua espanhola a partir da própria experiência?

político preciso (FOUCAULT, 1984), que legitimará qualquer ação e produzirá efeitos na estreita relação entre política linguística e política de identidade.

Embora o referencial curricular da língua, objeto deste trabalho, *Conhecimentos de Língua Espanhola* (OCEM, 2006), assumam um caráter reflexivo acerca do lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo, “gestos políticos”, “instrumentais”, homogeneizantes de objetivos para o ensino-aprendizagem da língua espanhola, parecem se sobressair, sustentando os discursos da globalização, da mídia e os efeitos de sentidos produzidos, uma concepção de língua como instrumento de comunicação e/ou especificidades linguísticas (pessoais, profissionais) para viagens, mercado de trabalho ou curiosidade linguística.

Na (re)produção desses discursos, itens lexicais como “curiosidade” e “sonoridade” da língua-alvo são recorrentes. Aprender uma segunda língua por curiosidade linguística ou cultural e ficar admirado com o “sotaque”, o som harmonioso e melodioso do idioma “diferente”, configuram anseios que povoam a memória discursiva dos futuros aprendizes. No caso específico da língua espanhola, essas regularidades linguístico-discursivas parecem ser mais marcadas, à medida que discursos sociais estereotipados, sobre a língua e sua suposta facilidade para os brasileiros, com imagens permeadas de preconceitos que marcaram por muito tempo nossa relação com essa língua e suas culturas, corroboram para a sedimentação de tal pré-construído. A proximidade fonética dos dois idiomas é inquestionável e a pronúncia de alguns pontos de articulação fonética diferentes aos ouvidos brasileiros como o “j”, “g”, “ll”³³ do espanhol, acabam por “seduzir” grande parte dos estudantes, que diante do “diferente”, do “exótico”, do “bonito” de falar espanhol sentem curiosidade em aprendê-la.

De acordo com Sedyciais (2005, p. 44), “Beleza e romance”, ou seja, a sonoridade “de uma das línguas mais bonitas, melodiosas e românticas de que o mundo já teve a felicidade de ouvir” é um dos principais motivos (décimo em sua escala de prioridades³⁴) de sua aprendizagem em território nacional. Ainda para o autor, “embora (ainda) não haja provas concretas, todos sabemos que o espanhol faz bem à alma e ao coração, principalmente daqueles que estão apaixonados” (p.44). Uma questão singular da diversidade fonológica e

³³Foneticamente representados por [X] [ʎ], respectivamente, de acordo com o Alfabeto Fonético Internacional do Espanhol. Disponível em: <https://es.wikipedia.org/wiki/Transcripci%C3%B3n_fon%C3%A9tica_del_espa%C3%B1ol_con_el_AFI> Acesso em: 1 de set. 2015.

³⁴Segundo livro do autor “O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente e futuro” (2005), capítulo 2 – Por que os brasileiros devem aprender espanhol? (Motivos – 1º Língua mundial, 2º Língua oficial de muitos países, 3º Importância internacional, 4º Muito popular como segunda língua, 5º Mercosul, 6º Língua dos nossos vizinhos, 7º Turismo, 8º Importância nos EUA, 9º O português e o espanhol são línguas irmãs e **10º Beleza e romance**).

fonética do idioma, que as Orientações Curriculares para os Conhecimentos de Espanhol (2006, p. 137) alerta para que não seja vista apenas num “simples conjunto de curiosidades, dando-lhe uma característica de almanaque, desconsiderando a construção histórica que é a língua, resultado de muitas falas datadas e localizadas”. Assim, para expormos como essa regularidade em relação à curiosidade, ao som “bonito” da língua espanhola permeiam os dizeres dos sujeitos-alunos trazemos os recortes a seguir:

Recorte [1] **Curiosidade** pela linguagem é e **bom ter um pouco de conhecimento de outras línguas.** (S6:3)

Recorte [2] **Curiosidade/ Gosto muito dessa língua e isso me traz uma certa curiosidade para aprendê-la.** (S7:3)

Observamos que o substantivo feminino “curiosidade”, que dicionarizado significa característica ou qualidade de curioso, desejo intenso de ver, ouvir, conhecer, experimentar algo novo, original³⁵, é regular nos dizeres desses dois sujeitos-alunos. Para (S6:3), a curiosidade de sua aprendizagem é de desejo de conhecer, de experimentar algo novo, fato que se sinaliza pelo uso de **bom ter um pouco de conhecimento de outras línguas**, em que o termo **outras línguas** se configura como esse novo, desconhecido. Já o fato de (S7:3) **gostar** e gostar **muito dessa língua** é o que impulsiona a esta **certa curiosidade para aprendê-la**. O uso dessa expressão **uma certa curiosidade** possibilita um efeito de sentido de algo hipotético, não consensual, do que para o aluno seria essa curiosidade. Também a utilização do artigo indefinido **uma** corrobora para enfatizar esse sentido, uma vez que sendo não-fórico (NEVES, 2000) não apontam, nem indicam a pessoa ou coisa a que se faz referência, nem na situação nem no texto. A anáfora encapsuladora **isso**, empregada no início da segunda oração, rotulando a ação anterior, confirma a curiosidade em aprendê-la, à medida que resume a porção contextual do “gostar da língua” de modo positivo, avaliativo, de fixação de um posicionamento metadiscursivo que é próprio dessa categoria anafórica, (CAVALCANTE, 2004). O uso da conjunção aditiva **e** unindo as orações, também reforça esse caráter positivo da aprendizagem do idioma, resultante do gosto pela língua e da curiosidade em aprendê-la.

Assim, observamos, nessas colocações, no que tange aos motivos de aprendizagem da língua espanhola desses sujeitos-alunos, que as formas históricas das relações sociais desse idioma produzem efeitos de sentidos em seus dizeres simbólicos de exotismo, de curiosidade. Permeados de discursos veiculados e aceitos no imaginário histórico e sustentado pela mídia sobre a língua espanhola, suas representações consistem em discursos construídos e

³⁵ Disponível em: <<http://dicionariodoaurelio.com>>. Acesso em: 10 de ago. 2015.

atravessados pela historicidade de um idioma reduzido a um espetáculo fonético, de palavras e sons curiosos, de instrumento a ser adquirido, um bem de consumo “divertido”.

Do pitoresco da língua passemos a uma concepção mais específica de aprendizagem. Na história da Educação, em especial, do processo de ensino e aprendizagem de línguas, as reformas empreendidas “são entendidas como mecanismos de renovação econômica, de transformação social” (MASCIA, 2002, p. 53). Nessa perspectiva, as representações com o imaginário linguístico-social também passam por transformações, que provocam outros gestos de interpretação nas relações sociais com que estabelecemos com a aprendizagem de línguas estrangeiras.

A transformação advinda das novas concepções de reorganização geográfica e política influenciaram e continuarão a influenciar questões relacionadas com as línguas e os sujeitos que dela se utilizam. Atualmente é recorrente escutarmos como a globalização mudou os rumos de todas as relações existentes e, embora, tal afirmação pareça um vício discursivo social, é notório que as posições históricas e sociais dos sujeitos foram significativamente modificadas por seu advento; da ligação cada vez mais rápida entre tudo e todos, “à interseção entre presença e ausência, ao entrelaçamento de eventos e relações sociais ‘à distância’ com contextualidades locais” (GIDDENS, 2002, p. 27).

Desse modo, afetados e discursando desde o ponto de vista do ideário da globalização, da internacionalização, os sujeitos-alunos difundem e disseminam em seus dizeres representações de uma língua sintonizadas com essas formações discursivas, que impõem valores de instituições gestoras do capitalismo dominante que, embora, tenham servido para “distanciar” ainda mais as diferenças sociais dos povos, provocam efeitos de sentidos de pertencimento, de aproximação com os ideários de progresso, da utilidade do conhecimento.

Como vimos no capítulo dois, no tópico “O ensino de espanhol como língua estrangeira nas escolas públicas”³⁶, as páginas de introdução dos referenciais teórico-metodológicos para a aprendizagem de línguas faz alusão a questões comerciais - Mercosul³⁷, a globalização, ao conhecimento cada vez mais interligado das questões sociais de que o mundo precisa. Marcas representativas da aprendizagem de línguas que também se mostraram bem regulares nos dizeres dos sujeitos-alunos, que sempre atribuíam a um dos motivos da

³⁶ Capítulo 2 – Procedimentos metodológicos e condições de produção – o ensino de espanhol no Brasil / 2.3 O ensino de espanhol como língua estrangeira nas escolas públicas (p. 44).

³⁷[...] *É fato, portanto, que sobre tal decisão pesa certo desejo brasileiro de estabelecer uma nova relação com os países de língua espanhola, em especial com aqueles que firmaram o Tratado do MERCOSUL.* (OCEM, Conhecimentos de Espanhol – Introdução, p. 127, 2006). Fonte: MEC. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf > Acesso em: 20 de set. 2015.

aprendizagem do idioma uma finalidade, um objetivo, principalmente, relacionado ao mercado de trabalho, a viagens, provas e concursos. Os recortes exemplificam tais motivos instrumentais para a aprendizagem do idioma:

Recorte [3] **MERCADO DE TRABALHO**

Obviamente que também pelo mercado de trabalho, **pois as empresas querendo ou não dão mais preferência para as pessoas bilíngues.** (S1:3)

Recorte [4] **Para entrar no mercado de trabalho.**

Hoje em dia é bem valorizado para o mercado de trabalho quem sabe pronunciar outras línguas. (S1:2)

Recorte [5] **Estudo espanhol por motivos profissionais.** Porque **em alguma hora pode acontecer de algum emprego exigir a língua.** (S9:3)

Recorte [6] Por eu gostar de outras línguas. / Eu tenho muito interesse em outras línguas por **elas abrem novo tipo de pontes para o futuro.** (S10:3)

Recorte [7] Porque **quando formos entrar em algum tipo de trabalho podemos precisar.** (S12:3)

Recorte [8] Acho interessante a língua e **sei que ajudará nos locais de cervissos,** é uma boa língua. (S1:2)

Recorte [9] Auxiliar no aprendizado do aluno como **uma língua a mais para constar no seu currículo.** (S12:2)

Recorte [10] Com o saber da língua espanhola **pode-se até mesmo virar professor de espanhol,** se o seu conhecimento for elevado e varias outras coisas. (S12:2)

Recorte [11] O segundo motivo é que **se você for fazer um currículo por exemplo** você já saber um pouco sobre a linguagem pelo menos **você tem algo mais** que³⁸. (S13:2)

Recorte [12] Terceiro motivo é que a **linguagem espanhola tem futuro se caso interessar fazer uma faculdade e acabar se profissionalizando se for do interesse.** (S13:2)

Recorte [13] A língua espanhola é importante aprender e desenvolver a linguagem espanhola é **bom para emprego.** (S14:2)

Recorte [14] **É algo a mais no curriculum e na vida toda e trabalhar em área aonde precisa como nas empresas de negócios.** (S14:2)

Nossa primeira observação diz respeito ao discurso de finalidade laboral dada a aprendizagem da língua espanhola. O uso de expressões laborais cristalizadas socialmente como os vocábulos **empresas, mercado de trabalho, currículo, profissionalizando, trabalhar em área, empresas de negócios,** assim como a preposição de finalidade – **para,** presentes nos recortes [4], [6], [9] e [13] permearam seus dizeres.

Sedimentado em uma concepção social de instrumentalidade para a aprendizagem do idioma, o uso do advérbio de modo **obviamente,** discursado por (S1:3), e a cristalização desse discurso atual pela expressão temporal **Hoje em dia,** no recorte seguinte, produz um efeito de sentido de conformidade, de sintonia, consoante os discursos sobre aprendizagem de línguas atuais que é “óbvio” sabido por todos, inclusive por esses sujeitos-alunos.

Também no recorte [4] ao mencionar **entrar no mercado de trabalho,** a utilização dessa expressão popular de que o saber línguas “abre muitas portas”, **abrem um novo tipo de pontes para o futuro,** é marcada. Assim, saber línguas é ser **bem valorizado, é ter algo a mais no currículo,** recortes [11] e [14], é poder conseguir “entrar” no mercado, passar pela

³⁸ Palavra inteligível.

“ponte” da promoção profissional e pessoal, que no discurso do senso comum, empresarial e profissional, seleciona “os mais preparados”, detentores “dessa chave” para o sucesso. A competitividade e o discurso da qualificação permeiam o mercado de trabalho e colocam diante das pessoas demandas para o seu acesso e/ou permanência e, a aprendizagem da língua, fica condicionada, portanto, a um instrumento a ser adquirido, um bem de consumo.

Ao discursarem sobre essa ótica de aprendizagem de ferramenta para ascensão profissional e social, os sujeitos-alunos (re)velam algumas (dentre as tantas possíveis) relações simbólicas que possuem com a língua espanhola. Dentro de sua posição histórico-social, essas representações não deixam de produzir um efeito de sentido de sustentação de regimes de verdades a que estão condicionados e que tomam para si como certezas de presente e futuro.

Como vimos discorrendo, seus discursos parecem estar “afinados” com os discursos atuais de instrumentalidade da aprendizagem de línguas, “de bagagem curricular” para um mercado de trabalho cada vez mais fechado. Entretanto, por, no momento presente, (ainda) não precisarem do idioma para o mercado de trabalho, o uso de expressões e verbos modais de valor epistêmico foram bem recorrentes, como em **Pode acontecer...** recorte [5], **podemos precisar...**, recorte [7] e **pode-se até mesmo virar professor de espanhol**, recorte [10]. Segundo Coracini (1991, p.124-125), os verbos modais de valor epistêmico indicam “que o que está sendo afirmado não foi observado nem concluído pelo autor, mas por outros, constituindo recursos linguísticos de ‘descomprometimento’ (embora parcial) do autor com relação ao que afirma”.

Assim, na esteira do pensamento da autora, nota-se que o enunciador expressa sua opinião enquanto observador, emite um juízo de valor, que funciona como expressões introdutoras do seu ponto de vista sobre os dados da observação – os motivos para se aprender espanhol. O uso dos pronomes indefinidos **alguma**, recorte [5] e **algum**, recorte [7], juntamente com o emprego dos modais já elencados, corroboram o efeito de sentido de língua como instrumento, de caráter não momentâneo, preciso dos motivos da aprendizagem e, portanto, no imaginário simbólico desses sujeitos-alunos, incertos, de “vazios” discursivos, atravessados por formações discursivas de falares sociais, de (inter)discursos.

A finalidade de **pode-se até mesmo virar professor de espanhol**, se o seu conhecimento for elevado e várias outras coisas, no recorte [8] e na fala de (S12:2) e **se caso interessar fazer uma faculdade e acabar se profissionalizando se for do interesse** de (S13:2), recorte [12], também nos apresenta materialidade linguística relevante. Em “pode-se até mesmo virar professor de espanhol” o uso da conjunção “até mesmo” produz um efeito de

sentido de transitividade, isto é, segundo Neves (2000), de introdução de um complemento locativo de verbo, no caso – virar professor de espanhol. Discurso do senso comum, tal discursividade opera no imaginário discursivo social, de que ao dominar algum conhecimento específico, nesse caso, o saber línguas, está preparado para transmiti-lo para alguém, “virar professor”, como que de uma hora para outra, por um simples gesto de mágica, tal profissionalização fosse possível.

Essa possibilidade de sentido da aprendizagem de línguas – de magistério, **se o seu conhecimento for elevado e várias outras coisas**, recorte [10], é representativo do fortalecimento do mito de que com o “domínio pleno” da língua espanhola é possível ingressar no mercado de trabalho como professor de línguas. Pensamento que subjaz, inclusive, muito dos cursos de idiomas, que contratam como “professores” ex-alunos e/ou falantes nativos, fluentes totais e que jamais lhe escapariam o desentendimento da língua estrangeira.

Nesse viés, a aprendizagem do idioma passa a ser vista como uma moeda de troca, pois o espanhol, assim como as outras línguas estrangeiras, passa a ser mais uma mercadoria a ser consumida, dando a possibilidade de lucros para quem a compra e a vende, “que só promete felicidade” (CORACINI, 2007, p. 245). Desse modo, os clientes-alunos, alunos-“professores” são capturados por uma armadilha sedutora de vantagens e de lucro com a aprendizagem de um idioma, pensamento bem desenvolvido pela autora em texto que analisa sobre as representações que os anúncios publicitários engendram na memória discursivo-social de aprendizes de língua inglesa.

Constatamos, portanto, que a resposta a nossa pergunta inicial de pesquisa de quais formações discursivas são mais recorrentes nos dizeres desses alunos confirma a hipótese de (des)valorização da aprendizagem da língua espanhola pela busca do conhecimento enquanto libertação humana, uma vez que o que se valoriza é o caráter instrumental do seu aprendizado, “especializado”, diante desse novo cenário cada vez mais sedento de conhecimentos específicos.

Uma especificidade da aprendizagem de línguas, que é garantida por muitos cursos livres, que já oferecem “somente aquilo que o estudante quer aprender”, os chamados cursos instrumentais, Línguas para Fins Específicos (LIFE). Dentre tais ofertas de aprendizagem, estão os “cursinhos preparatórios” para o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio – prova de escala nacional que avalia as competências e habilidades dessa modalidade de ensino. Essas ofertas proliferaram e, proliferam, pelo país. Nas escolas, essa preparação para o ENEM também faz parte dos discursos, uma vez que, a prova além de aferir o nível de aprendizagem,

índice educacional da Unidade Escolar, também é obrigatória diante da possibilidade de cursar o ensino superior em universidades federais ou incentivos governamentais, como FIES³⁹, ProUni⁴⁰, SISU⁴¹.

Assim, observamos que nos dizeres dos alunos, sobretudo, dos estudantes da terceira série do Ensino Médio, ano/série que presta o exame, esse interdiscurso é bem regular. Quando indagados sobre os principais motivos para aprenderem espanhol, seis dos dezesseis alunos colocaram a prova federal como primeira opção.

Recorte [15] ENEM

O **primeiro motivo exclusivamente esse ano é por causa do Enem**, pois a língua espanhola tem uma compreensão melhor pelo menos para mim. (S1:3)

Recorte [16] **Para sair bem no ENEM** (S3:3) / **Para sair bem no ENEM** (S12:3)

Recorte [17] ENEM (S8:3)

Porque eu **optei por Espanhol** por que eu **acho mais fácil do que o inglês**.

Recorte [18] ENEM (S11:3)

Língua estrangeira escolhida foi espanhol.

Recorte [19] **Preparação para o ENEM** (S14:3)

Recorte [20] Por se uma língua fácil de lidar. (S4:2)

Eu acho o espanhol **muito mais fácil de entender do que a língua inglesa**.

Gostaria de aprender para me **preparar para o ENEM** já que **escolhi a opção espanhol** para aplicar nas línguas estrangeiras.

Como podemos observar, o uso dessa regularidade discursiva consolida os vários discursos pedagógicos e sociais que permeiam a aprendizagem de língua estrangeira na educação pública de nível médio. A presença da formação discursiva da globalização e governamental, atravessada pelo interdiscurso de finalidade da língua, pelos objetivos que podem se alcançar com sua aprendizagem molda os dizeres desses alunos. Notamos que a regularidade que os verbos “optar” e “preparar” aparecem nos enunciados, ora conjugados ora substantivados, colabora para essa questão de objetividade, da “escolha” do idioma para “aplicar nas línguas estrangeiras” da referida prova.

No recorte [15] **o primeiro motivo exclusivamente esse ano** (S1:3), a presença dessa gradação enfatiza o motivo de sua aprendizagem – ENEM. O advérbio **exclusivamente** e a locução adverbial de tempo, **esse ano**, ressaltam essa condição de aluno concluinte e apto

³⁹ Financiamento Estudantil (Fies) disponibilizado pela Caixa Econômica Federal que visa facilitar a entrada do jovem nas faculdades particulares. Fonte: Ministério da Educação. Disponível em: < <http://sisfiesportal.mec.gov.br/> > Acesso em: 10 de jan. 2016.

⁴⁰ O Programa Universidade para Todos (ProUni) oferece bolsas de estudos parciais (50%) e integrais (100%) para estudantes brasileiros de baixa renda em faculdades particulares de todo o País. Para participar, é necessário ter feito o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) no ano anterior, ter obtido uma média de pelo menos 450 pontos nas provas e não ter zerado na redação. Fonte: Ministério da Educação. Disponível em: < <http://siteprouni.mec.gov.br/> > Acesso em: 10 de jan. 2016.

⁴¹ Sistema de Seleção Unificada (Sisu) um sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem). Fonte: Ministério da Educação. Disponível em: < <http://sisu.mec.gov.br/> > Acesso em: 10 de jan. 2016.

para prestar o exame. Ainda no recorte [15], ao afirmar que **a língua espanhola tem uma compreensão melhor**, o sujeito-aluno traz em seu discurso a presença do estereótipo linguístico de uma formação discursiva do senso comum, mitológica – língua fácil, língua difícil – de que aprender espanhol é fácil, dada a proximidade linguística entre ambas as línguas. Segundo Durão (1999), num primeiro momento, tal proximidade auxilia na aprendizagem, mas também pode ocorrer o fenômeno de *interlíngua* que “é a ‘língua’ utilizada por aprendizes que não dominam ainda uma língua estrangeira; é uma realidade provisória e instável, entre duas línguas, mas em relação à qual se postula que tem uma coerência relativa” (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2004, p. 287).

Entretanto, percebemos que o próprio sujeito-aluno parece não estar tão seguro dessa afirmação, à medida que ao dizer, **pelo menos para mim**, denega a generalidade do espanhol como língua fácil. Sabemos que essa facilidade de compreensão que os estudantes destacam acontece, principalmente, por fazerem (eles, alunos) comparações com a outra língua estrangeira da prova – a língua inglesa, fato que comprovamos linguisticamente nos recortes [17] e [20] na fala de (S8:3), **acho mais fácil do que o inglês** e de (S4:2) **muito mais fácil de entender do que a língua inglesa**, em que a presença dos advérbios de intensidade “mais” e “muito mais” demarcam a “facilidade” de compreensão dessa língua em relação à inglesa que, linguística e foneticamente, dada, sobretudo, a origem indo-europeia e não latina, permeiam os discursos de especialistas ou não.

Recorte [21] Porque com no brasil temos o Enem, estudando espanhol temos entendimento para saber preencher as respostas corretas da **prova mais disputada do brasil**. (S10:2)

Assim, o ENEM como motivo principal por ser, segundo (S10:2), recorte [21], a **prova mais disputada do brasil** demarca uma identificação dos alunos com as formações discursivas a que estão inseridos – governamental e midiática. O discurso de utilidade de tudo está em nossa sociedade e demarca uma utilidade, inclusive, para o conhecimento, recorte [19], (S14:3), **Preparação para o ENEM**. Nas representações discursivas que esses alunos têm ao aprender espanhol, o discurso da Instituição/Escola/Mídia atravessaram os seus dizeres.

A exclusividade discursiva do estudo do idioma para fins acadêmicos – se sair bem na prova do ENEM, mobiliza-nos a pensar e (re)afirmar como em toda produção discursiva a exterioridade está presente. Seus dizeres são tão carregados de dizeres alheios – da Instituição,

do Sistema, que nem ao menos conseguem refletir que depositam em apenas cinco questões⁴², que pela extensão da prova não deve passar de 10 minutos de leitura, o motivo principal da aprendizagem de uma segunda língua que, como vimos demonstrando, carrega consigo tantos outros motivos, culturais, linguísticos, sociais e subjetivos de aprendizagem.

Como dissemos, tal presença discursiva se dá, principalmente, nos estudantes da terceira série, devido ao “acontecimento” (PÊCHEUX, 2002) no tratamento e regulamentação da disciplina, que irrompe em uma novidade com relação aos anos anteriores. A disciplina, que era ofertada de modo obrigatório na primeira e segunda série, deixa de fazer parte da grade regular, e passa a ser ofertada em caráter facultativo de aprendizagem, no último tempo de aula. Os livros didáticos cedem lugar para uma apostila única de estudo, intitulada “Cursinho preparatório para o ENEM” e, no caso da língua espanhola, com questões específicas para a prova governamental, “engessando” ainda mais o ensino desse idioma no ambiente escolar, causando, uma força de enquadramento/normatização de tudo (disciplinas, conteúdo e atividades propostas) e de todos (professores e alunos) voltados, “quase” que exclusivamente para o ENEM.

Quanto aos métodos/abordagens para o processo de ensino e aprendizagem de línguas, esses sempre foram marcados por inovações e rechaços significativos. Da Abordagem da Gramática e Tradução – AGT, passando pela Abordagem Comunicativa – AC, até as teorias mais modernas de Letramentos Múltiplos, muitos conceitos e ênfase às habilidades e/ou finalidades da aprendizagem de línguas se transformaram ao longo dos anos. Embora, muitas questões, linguístico-metodológicas, tenham favorecido a aprendizagem de línguas, a questão “comunicativa” parece ter surgido para ficar, uma vez que no imaginário social, saber bem uma língua é saber falá-la, e falá-la bem, nas mais variadas situações de comunicação, adequando-se a diversos contextos formais e informais de modo pertinente.

Atualmente, parece prevalecer o discurso de que estamos diante de uma abordagem que se diz eclética. Na perspectiva do letramento crítico, tal metodologia propõe um trabalho com gêneros que, diferente das outras metodologias que a antecederam, não necessariamente, nega as anteriores, mas extrai de cada antecessora alguma característica significativa, que possa favorecer que os aprendizes sejam capazes de compreender o que leem, acionando seus

⁴²A prova do ENEM é realizada em dois dias. Cada caderno de questões consta de 90 questões de múltipla escolha (totalizando 180 questões), sendo que destas, 5 são destinadas aos conhecimentos de línguas estrangeiras. Fonte: MEC. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2015/edital_enem_2015.pdf> Acesso em: 10 de jan. 2016.

conhecimentos de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, de forma hipotética, por inferência, por comparação de informações e interpretação.

Entretanto, nos dizeres dos sujeitos-alunos, a comunicação – entendida não para compreensão, mas como “ato de falar com alguém”, emoldurou-se como função primeira da aprendizagem de línguas. Essas vozes discursivas, os interdiscursos, constituíram suas falas, à medida que (re)produziam discursos coerentes com as formações discursivas pedagógicas/sociais que estão inseridos, que por sua vez (re)produzem os discursos da Academia, dos materiais e da sociedade/Governo, quanto às abordagens de ensino-aprendizagem utilizadas em sala de aula. Dos dezesseis alunos da segunda série que responderam ao questionário, dez expuseram como um dos motivos, muitas vezes, o primeiro, a comunicação, segundo representações discursivas, fator preponderante para a aprendizagem do espanhol. Os recortes a seguir dizem respeito a essa regularidade⁴³:

Recorte [22] Para fazer intercâmbio ou até mesmo viajar para fora do país e assim **saber falar** em espanhol. (S1:1)

Recorte [23] Ah, quando saímos para fora do país e **falar o espanhol** fica bem mais fácil. (S6:1)

Recorte [24] Aprender uma cultura nova, **o certo de falar**. / Pois acho que se estudarmos a língua espanhola podemos aprender a identificar outras palavras diferentes que não conhecemos ainda e as que conhecemos **a falar de modo diferente**. (S6:1)

Recorte [25] Pretendo para **saber falar** com outras pessoas de outros países. (S16:1)

Recorte [26] Conhecer a mais isso experiência de aprender e de **falar muito bem bom pronunciar bem**. Hoje em dia é **bem valorizado para o mercado de trabalho** quem **sabe pronunciar outras línguas**. (S1:2)

Recorte [27] **Saber como se comunicar em outros lugares do mundo é fundamental**. Ajuda bastante em uma viagem para outro país. (S2:2)

Recorte [28] Porque eu gosto dessa matéria, essa língua é que eu mais gosto além do português, ela até **mais fácil** de entender e **de pronunciar**. (S3:2)

Recorte [29] Porque com a língua **espanhol é uma língua que amo muito falar** porque além de você aprender **nos ajuda a comunicarmos com pessoas de fora**. Porque quando viajamos para outra cidade fica mais fácil de você **entender o que as pessoas estrangeiras estão falando**. (S4:2)

Recorte [30] Para um dia que eu precisar ou viajar eu **já estarei sabendo falar na língua espanhola**. Quando ir para outro país **se comunicar com o espanhol**. (S6:2)

Recorte [31] Porque se um dia eu puder viajar para argentina, México etc **vou saber dialogar** com eles e **não vou me perder e não vou parecer uma barata tonta em um país que não conheço**. Porque **sabendo falar espanhol nos ajuda a entender pessoas de fora do país** e ainda em concursos públicos ou até no Enem. (S10:2)

Recorte [32] **É sempre bom saber falar mais de uma língua**, porque no futuro será obrigatório esse tipo de conhecimento. (S12:2)

Recorte [33] A língua espanhola é muito⁴⁴ no **sentido comunicativo** – para se desenvolver. **Além de você saber a linguagem você pode se comunicar com outras pessoas através dessa linguagem** se no caso eu não saber a linguagem já fica mais difícil. (S13:2)

Recorte [34] É importante quando esta(á) passando uma notícia na tv a reportagem que esta passando com um jogo de futebol espanhola **aprender o que eles falam e ouvir e entender**. (S14:2)

Recorte [35] **A prof é muito boa, porque ela fala espanhol** então fica mais fácil de aprender e conhecer novas palavras. (S15:2)

Recorte [36] Estudo espanhol porque me interessa pela língua, a acho bonita e quero **poder me comunicar** com quem, a esta língua é predominante. (S9:3)

⁴³Todos estes recortes dizem respeito à proposta que solicitou aos alunos que escrevessem os três principais motivos, em ordem de preferência, pelos quais estudavam espanhol. (ANEXO F).

⁴⁴Palavra inteligível.

Assim, verificamos que os enunciados “comunicar”, “pronunciar” e “falar” são recorrentes nas falas dos alunos. Sinônimos em muitos dicionários⁴⁵, tais verbos, discursivamente empregados nos recortes selecionados, enfatizam a importância da expressão oral com relação à aprendizagem de uma LE, no imaginário desses alunos. No recorte [26], o uso dos advérbios de modo “bem” e “bom” sinalizam como é para esse aprendiz o principal motivo para aprender, **falar muito bem bom pronunciar bem** (S1:2), e que conseguindo tal fato, **Hoje em dia** (S1:2), a locução adverbial de tempo demarca os “valores” que o informante julga ser dos tempos atuais e que deseja alcançá-los, **é bem valorizado** para o mercado de trabalho **quem sabe pronunciar outras línguas** (S1:2), como metáfora de reconhecimento, valorização dentro do competitivo mercado laboral.

Também observamos que o emprego desses verbos, em forma nominal ou conjugado, sofre um deslizamento de sentido, uma vez que seu significado dicionarizado de expressar-se por meio das palavras passa a ser sinônimo de “aprendizagem, de conhecimento de línguas”. Isso se dá pelo fato histórico, do senso comum, de reduzir a aprendizagem de um LE a “saber falar”, ao seu valor comunicativo de que, como dissemos, mantém ainda fortes laços com o imaginário da aprendizagem de línguas no Brasil, oriundos do método Direto, Audiolingual e Comunicativo. O recorte [32], **É sempre bom saber falar mais de uma língua**, porque no futuro será obrigatório esse tipo de conhecimento (S12:2), exemplifica nossa observação.

No recorte [35], quando (S15:2) menciona o fato de **A prof é muito boa, porque ela fala espanhol**, o uso do advérbio de intensidade **muito** singulariza a eficiência da docente, pelo motivo de falar espanhol o tempo todo na sala. Essa habilidade oral da professora foi bem recorrente em todos os alunos entrevistados, cujos efeitos de sentido da importância do saber falar em espanhol, em detrimento da escrita, faz-se presente. Nos recortes abaixo, transcritos de duas entrevistas, trazidos por Voz 1 (V1) e Voz 2 (V2), ambas de alunos da segunda série, essa exposição da importância do falar em espanhol, como o fato da professora **fala(r) só em espanhol com nois**, demarca-se como fator essencial:

⁴⁵**Comunicar:** 1 Pôr em comunicação. 2 Participar, fazer saber. 3 Pegar, transmitir. 4 Estar em comunicação. 5 Corresponder-se. 6 Propagar-se. 7 Transmitir-se. **Pronunciar:** 1 *Expressar com a voz.* 2 Articular som ou sequência de sons. 3 Ler, dizer, proferir. 4 Publicar, declarar com autoridade. 5 Marcar bem, tornar bem visível; dar realce a. 6 Dar despacho de pronúncia contra (alguém). 7 Acentuar(-se), sobressair. 8 Insurgir-se, revoltar-se. 9 Emitir opinião. **Falar:** 1 *Expressar-se em.* 2 Declarar; dizer. 3 Ter o dom da palavra. 4 Dizer palavras. 5 *Expressar-se.* 6 *Expressar o pensamento.* 7 Conversar; tagarelar. 8 Discursar; exortar; tomar por tema (do discurso). 9 Namorar. 10 Rogar, interceder. 11 Recomendar. 12 Declarar o jogo (ao voltarete, ao solo, etc. 13 Circular o rumor, correr notícia. 14 Ter nomeada. 15 Dar-se, tratar-se. Disponível em: <<http://dicionariodoaurelio.com>>

Recorte [37] Haha...**Uma que ela fala só em espanhol com nois...ai fica mais fácil aprender do que ela falar em português e depois ela falar em espanhol.** (V1)

(P). E você acha que seus colegas ficam resistentes... por exemplo:: assim.... se ela:: quem não se dedica tanto...de ela ficar falando só em espanhol? Ah:: professora fala em português...

(V1). Ah:: tem gente que reclama... fala que:: er:: (inaudível) fala porque ela não fala em português e ela fala que nois estamos na aula de espanhol...néh? Aí...

(P). Mas você não vê problemas...

(V1). Eu não vejo nenhum.

(P). Você acha até melhor ela ficar falando em espanhol?

(V1). Éh:: que ai é até **mais fácil de aprender porque uma hora ela fala em português e depois ela fala em espanhol não vai... não vai dar pra...sei lá...aprender mais rápido.**

Recorte [38] **Eu acho muito boa...as aulas...a professora:: ela::...por ela conversar só em espanhol com a gente eu acho que é melhor...porque daí a gente acaba aprendendo mais...do que...nas outras escolas a professora era normal e só passava as coisas assim pra gente no quadro.... e coisas de exercícios.... daí essa professora não:: ela conversa só em espanhol com a gente...eu acho bem melhor.** (V2)

O adjetivo, **boa**, também é intensificado no recorte [38] pelo advérbio **muito** para caracterizar também as aulas e, conseqüentemente, a habilidade oral da professora, fato que é mencionado logo em seguida na fala de V1. Como podemos observar nos recortes [37] e [38], essa habilidade linguística oral, foi discursivamente bem marcada em todas as explanações dos alunos⁴⁶, uma vez que o reconhecimento profissional da professora se deu, sobremaneira, nas palavras dos alunos **por ela conversar só em espanhol com a gente** – recorte [38]. Nesse sentido, como ela sabe falar, sabe conversar, logo, “sabe espanhol.” Tal diferencial é visto positivamente por todos os discentes entrevistados, **porque daí a gente acaba aprendendo mais** – recorte [17], **aprende mais rápido** – recorte [37], que, atribuem a essa característica, a causa de uma aprendizagem melhor em relação às outras escolas onde estudaram anteriormente, recorte [38], **nas outras escolas a professora era normal e só passava as coisas assim pra gente no quadro, e coisas de exercícios, daí essa professora não, ela conversa só em espanhol com a gente**, eu acho bem melhor.

O uso do vocábulo **normal**, com função adjetiva, nesse contexto, singulariza no imaginário dessa estudante as aulas e a professora. A memória, construção social e simbólica é ativada no discurso da aluna, que ao não classificar a professora como normal das outras escolas – de **coisas de exercícios, coisas assim pra gente no quadro**, recupera e deixa emergir pré-construídos, que de acordo com Orlandi (2001), remetem o dizer imediatamente a uma formação discursiva e, logo, a uma formação ideológica (e não outra) dominante naquela conjuntura. Ele (o pré-construído) é um elemento do interdiscurso que, por sua vez, é o espaço externo onde são localizados e acionados outros discursos em circulação, constitutivos da formação discursiva.

⁴⁶ Foram realizadas oito entrevistas durante a coleta dos dados e todos os oito entrevistados expuseram de modo positivo e fator singular a expressão oral da docente.

Desse modo, ao afastar a professora e sua habilidade oral da normalidade que a sociedade espera, do discurso cristalizado, enraizado no método tradicional, em que o ensino de línguas no Brasil privilegia o escrito, o formal, por inúmeras razões, dentre eles, a inabilidade linguística oral de muitos professores de línguas, aproxima-a de uma anormalidade, que vai além, por ser diferente, nesse caso, funcionando como uma prática pedagógica diferenciada. Essa anormalidade é vista no senso comum, no confronto com o que é socialmente determinado como normal, ao que não se enquadra em padrões determinados e aceitáveis, desse modo, como proposto por Foucault, passa a ser designada não como exceção, regulamentação binária louco/não louco e normal/anormal, mas como elemento positivo, de um deslizamento de sentido, em que o anormal no imaginário discursivo da aluna, passa a ser a regra, o que se deveria constituir como norma, uma ação de toda conduta docente.

O uso do substantivo **coisas**, nessa passagem, também nos oferece material discursivo relevante, pois salienta um efeito de sentido de incerteza em relação ao ensino e aprendizagem de línguas desses sujeitos-alunos. Vocábulo comumente utilizado quando não conseguimos definir algo ao certo, o uso, nesse enunciado, ratifica a normalidade discursada pela aluna, de um ensino de línguas ainda de muitos exercícios, quadro negro e pouca aprendizagem, sobretudo, de expressão oral. O recorte abaixo exemplifica nossa observação e a da discente sobre tal reflexão:

Recorte [39] **Quando você aprende uma língua na escola você não consegue aprender tudo....você consegue aprender mais ou menos.... mais ou menos....você não vai conseguir sair falando espanhol ou inglês.** (V2)

Consoante às representações discursivas dos sujeitos-alunos ora abordadas, constatamos, como em suas representações, a memória, de que o domínio da língua espanhola aparece como “exótico”, “curioso”, como um passaporte para o mercado de trabalho, para “falar” com alguém, comunicar-se com o “mundo” determina, de maneira simbólica, uma preferência ao estudo de estruturas fixas, de uma aprendizagem funcional – fins específicos. A língua, entendida como controlada e normatizada, segundo essa ótica, supostamente também produziria efeitos de sentido controlados, de sucesso comunicativo e funcional.

Portanto, não se trata de negar o papel do estudo das estruturas de uma língua e suas regularidades, de uma aprendizagem instrumental, mas o de colocar em pauta uma reflexão, que se pese a questionar o detrimento dos processos discursivos que essa concepção de língua produz. Problematizando, com isso, as ações totalizantes, homogeneizantes, que

emolduram os discursos sobre o papel do ensino-aprendizagem de uma segunda língua, que vistas a questões práticas, não pensa a língua como *função*, mas no seu *funcionamento*, que em outras palavras, salienta uma ideia de “utilitarismo”, que busca encobrir questões de *ideologia e poder*.

Questões essas de ideologia e poder que dado o que postulamos até aqui, nos leva a considerar, que essas representações que os sujeitos-alunos fazem da sua aprendizagem em língua espanhola, reunidas em torno do adjetivo “instrumento”, demonstram como suas experiências linguísticas, sociais e culturais com a língua meta só acentuam um caráter funcional de aprendizado, que lhe é imposto e que lhe compete (re)produzir. Acentuando, segundo Rajagopalan (2003, p. 25-26), o fenômeno inexorável e irreversível relacionado a globalização e suas consequências significativas, tanto dos padrões tradicionais de conceituação de identidade, quanto também das formas e usos de uma língua, “das consequências diretas sobre a vida e o comportamento cotidiano dos povos, inclusive no que diz respeito a hábitos e costumes linguísticos”.

Como observado, em seus discursos, a particularidade enunciativa (Estado de fronteira⁴⁷) com o tratamento do idioma com relação a outros estados brasileiros, não são discursivizados, pelo menos por uma “heterogeneidade mostrada” (AUTHIER-RÉVUZ, 1990), com marcas explícitas. Ao invés disso, reproduzem discursos hegemônicos de sentidos de aprendizagem de línguas ditos como universais, instrumentais, mas que não se enquadram para o entorno em que se inserem. A recorrência do motivo da aprendizagem da língua espanhola para comunicação, mercado de trabalho e viagens foi saliente, no entanto, em nenhum momento, o comunicar-se com um nativo do país vizinho, viajar para Bolívia ou Paraguai foram ilustrados, (re)velando uma desvalorização da aprendizagem de um idioma de países, população tão vulneráveis quanto eles, entretanto, sem participação contundente no mundo global de que ele discursa e que (não) deseja fazer parte.

Nessa perspectiva, é que nos detemos a seguir, na análise das vozes dos contrapoderes imbricados nos discursos desses sujeitos-alunos, que apesar de predominarem vozes carregadas de regimes de verdade (Governo/Globalização), deixam atravessar outras vozes, dada a relação inseparável de toda prática discursiva e não-discursiva de saber-poder e, conseqüentemente, resistência.

⁴⁷Esse tema já foi abordado neste trabalho. Ver Capítulo 2 – Procedimentos metodológicos e condições de produção – o ensino de espanhol no Brasil / 2.4 O ensino de espanhol como língua estrangeira em nível médio: o caso do estado fronteiro Mato Grosso do Sul (p. 50) e 2.4.1 Fronteira-Sul: o sol se põe na fronteira (p. 55).

3.2 A língua “(re)negada”

O desejo pelas línguas estrangeiras não advém do desejo de aprendê-las enquanto sistemas estruturados gramaticalmente, mas sim do desejo de adentrar e aderir a uma outra discursividade em que o sujeito busca um lugar onde vê satisfeita a sua ânsia de poder escolher uma ordem na qual possa se exprimir. (BERTOLDO, 2003, p. 102 apud AIUB, 2014, p. 147).

As discussões em torno dos motivos para aprender uma segunda língua, em nosso caso, a língua espanhola, não são novas e, tampouco, podem ser resumidas em poucas linhas. Certo é que ao pensar sobre tais motivos, acabamos por nos aproximar de questões em que esses motivos, diferente dos expostos na epígrafe que abre esse eixo analítico, parecem não existir, ou pelo menos, não se configuram como discursos socialmente pré-estabelecidos, dada, dentre outros fatores, porque o aluno não consegue “adentrar e aderir a esta outra discursividade” (BERTOLDO, 2003), aproximar-se, subjetivamente, da língua-alvo.

O processo de ensino-aprendizagem de línguas carrega no imaginário social algumas conotações de poder econômico e simbólico. Valores, esses, homogeneizantes de aprendizagem de línguas que, inclusive, foram bem regulares nos recortes analisados no eixo anterior⁴⁸ e, sem dúvidas, permeiam e continuarão a permear o imaginário discursivo da comunidade escolar, social, haja vista a naturalização desta prática social de “saber línguas”.

Entretanto, pudemos perceber nos dizeres de alguns dos sujeitos-alunos, que a aprendizagem de uma língua, em determinados momentos, produz discursos de rejeição, de não sujeição diante do instituído, que apontam para uma resistência ao contato com a língua estrangeira, a língua do “outro”, do medo do novo, da resistência a reconhecer que o mundo pode ser visto e dito de outras maneiras, principalmente, diante da “obrigatoriedade” de aprendizagem de um idioma em que ele não se identifica.

A identificação com uma língua está articulada com os processos de subjetivação e sua relação com o mundo vivido (RAJAGOPALAN, 2003, p. 27). Nessa perspectiva, a não identificação linguística produz no sujeito uma “luta constante” de afirmação de sua própria existência. Segundo Bauman (2005, p. 83-84), “a identidade é um grito de guerra usado em uma luta defensiva: (...) é uma luta simultânea contra a dissolução e a fragmentação; uma intenção de devorar e ao mesmo tempo uma recusa resoluta a ser devorado.”

Assim, quando os sujeitos-alunos expuseram a obrigatoriedade da grade escolar como motivo de aprendizagem do idioma, abriu um canal de resistência ao “poder-saber de línguas” socialmente instituído. As “transparências” da recusa – respostas em branco,

⁴⁸ Ver 3.1 Língua “instrumento”

deixadas, sobretudo, pelos alunos que citavam como motivo principal da aprendizagem a obrigatoriedade da escola, constata o movimento dialógico inseparável do poder e da resistência. Isso porque, excluído diante dos discursos dominantes quanto à aprendizagem de línguas, esses alunos ideologicamente apresentaram microrresistências, microlutas (FOUCAULT, 1998).

Com base nos pensamentos do filósofo, sabe-se que explorar o discurso inclui necessariamente explorar o sujeito. Um sujeito, que vimos defendendo, é fruto do inconsciente, incapaz de controlar os efeitos de sentido do seu dizer, que, dada à opacidade da língua, produz deslizamentos de sentido ao que se diz. Muitas vezes, deslizamentos, efeitos de sentido, que atravessando as vozes dominantes, opõem-se a elas, trazendo a tona “emergências de resistência” (MASCIA, 2002, p. 163).

São, portanto, essas “emergências de resistências” que trazemos nos recortes a seguir, sobretudo, dos alunos da primeira série, que recém-chegados do Ensino Fundamental II, deparam-se com uma grade curricular nova, a inserção de novos componentes, maior horário de permanência na escola, enfim, novas “obrigações”, para uma clientela – adolescentes, que no imaginário do senso comum, cada vez querem *o menos*. Abaixo os efeitos de sentido do contra-poder:

- Recorte [40] **Apenas para cumprir como quadro da escola.** (S1:1)
- Recorte [41] Eu estuda espanhola **porque tem na escola.** (S4:1)
- Recorte [42] Em branco. (S4:1)
- Recorte [43] Em branco. (S4:1)
- Recorte [44] Porque **sou obrigado e se não estudar reprovo.** (S7:1)
- Recorte [45] Em branco. (S7:1)
- Recorte [46] Em branco. (S7:1)
- Recorte [47] **O motivo é claro porque tem na escola. / E porque a escola te dá aula mais é de boa.** (S9:1)
- Recorte [48] Em branco. (S9:1)
- Recorte [49] **Eu preciso terminar os estudos.** (S11:1)
- Recorte [50] **Sei lá.** (S12:1)
- Recorte [51] **Algum.** (S12:1)
- Recorte [52] **Porque tem eu posso reprovar?** (S12:1)
- Recorte [53] **EU NÃO GOSTO DE ESPANHOL!** (S16:2)
- Recorte [54] **PORQUE EU SOU OBRIGADA** (S16:2)
- Recorte [55] **Ñ, É MINHA PRAIA!!!** (S16:2)⁴⁹

Nesses recortes, observamos como as múltiplas formas de resistir estão discursivizadas nos dizeres desses alunos. Embora as relações de poder atravessem todas as pessoas, os princípios de poder *governamentalizados* (FOUCAULT, 1984, p. 171), ou seja, elaborados, racionalizados e centralizados sob a forma e sob a caução das instituições estatais,

⁴⁹Ao expor os motivos que a leva a aprender espanhol, essa aluna, além de escrever em caixa alta “Ñ, É MINHA PRAIA!!!” fez uma nota de rodapé com os seguintes dizeres “ND CONTRA”, seguida do seguinte símbolo ☺.

que tem por alvo a população e utiliza a instrumentalização do saber econômico para controlar a sociedade através de dispositivos de segurança, não controlam esses alunos.

Como “toda a relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta” (FOUCAULT, 1995 *apud* BAMPI, 2002, p.135), a negação ao aprendizado obrigatório do idioma pelos sujeitos-alunos, configura-se como uma forma singular de conceber e operar essa resistência.

No recorte [40], o uso do verbo **cumprir**⁵⁰, que segundo algumas definições no dicionário significam “acatar, obedecer”; “submeter-se, sujeitar-se”; “por cumprimento, por cerimônia (mas sem vontade)”, já nos fornece materialidade linguística da posição de que o estudante fala com relação ao aprendizado da língua, de realizador, executor daquilo que lhe é imposto, pela grade curricular e, por abrangência, pela instituição. Embora não utilize de modo explícito o item lexical **obrigado**, como nos recortes [44] e [54], o efeito de sentido negativo marcado pela imposição do estudo dessa LE a ele está presente. Ainda no recorte [40], o uso do advérbio afirmativo **apenas**, juntamente com a conjunção de finalidade **para** cumprir com o quadro da escola, possibilita um dos efeitos de sentido do único motivo pelo qual (S1:1) “aprende” espanhol, a obrigação.

Um item lexical muito recorrente nos dizeres desses alunos que demonstraram de maneira explícita uma resistência ao ensino do idioma foi o substantivo **escola**, em que demarcavam a imposição da grade curricular escolar como único motivo de aprendizagem **O motivo é claro porque tem na escola**, recorte [47]. Foucault (1998, p. 44) afirma que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos com os saberes e poderes que eles trazem consigo”, em outras palavras, a escola se configura como um dos princípios de poder que, governamentalizados, a demarcam com conotações de obrigações, de punições, de imposições. Assim, estudar espanhol na escola apresenta como finalidade principal a não reprovação de ano, Porque sou obrigado e **se não estudar reprovado** (S7:1), recorte [44], **Eu preciso terminar os estudos** (S11:1), recorte [49] e **Porque tem eu posso reprovar?** (S12:1), recorte [52]. Nessa perspectiva, as representações discursivas desses alunos com a aprendizagem da língua espanhola parece não carregar alguma particularidade. A língua a ser “aprendida” provoca no sujeito-aluno um efeito de obrigatoriedade, vista apenas como um componente curricular a mais ofertado pela escola, e que, portanto, precisa, também como os outros componentes curriculares, tirar as notas necessárias para não “reprovar”, uma vez que o objetivo é unicamente **terminar os estudos**,

⁵⁰ Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/cumprir>> Acesso em: 27 de jan. 2016.

recorte [49]. No recorte [47], o enunciado **mais é de boa** expressa um sentido deslocado quanto à aprendizagem do espanhol na escola, uma vez que não faz referência à eficiência da aprendizagem – boas aulas, boa didática, mas no sentido de não complicação, de tranquilidade, sossego, efeito de indiferença.

Nos recortes [50] **Sei lá** e [51] **Algum**, ambos retirados de (S11:1), observamos o “vazio” que configura o processo de aprendizagem de espanhol para esse sujeito. A lacuna linguística de “sei lá” e a confirmação vazia com o uso do pronome indefinido “algum”, traçam uma singularidade constitutiva de sua identidade, que, sem motivação para aprendizagem, nem ao menos reproduz, no sentido literal do termo, tantos discursos. Composta por elementos de natureza heterogênea quanto à referência, quanto à quantidade e a indefinição semântica (NEVES, 2000, p. 533-534), o uso desse elemento não-fórico, por esse sujeito-aluno, constata como a referência não pode ser identificada.

Destarte, podemos concluir que, para esse aluno, diante de tantos discursos quanto aos motivos para se aprender ELE, ele ainda não consegue encontrar algo concreto que atribua ao seu real motivo de aprendizagem, um não-dizer da língua e sobre a língua que sugere um efeito de sentido de desinteresse, de desafeto pela língua nova/estranha. Um sentimento de estranhamento a respeito dos estrangeiros e da sua língua que Coracini (2007), ao tratar a celebração do outro na identidade do povo brasileiro menciona,

[...] o estrangeiro permanece no imaginário do povo brasileiro como explorador, o indesejável, aquele que se gostaria de esquecer, de banir, porque perturba, exhibe a própria fragilidade indesejada, mas que está aí, no inconsciente, na memória, reminiscências de um passado esquecido, mas que se faz presente o tempo todo no inconsciente, que pode se manifestar em ‘ressentimento’ ou numa certa implicância que o leva a ressaltar os defeitos do outro[...] (p. 76).

As não respostas, resposta em branco que aparecem nos recortes [42], [43], [45], [46] e [48], (re)velam um silêncio significativo. Um silenciamento diante da (im)possibilidade de mudar algo, que (talvez) não acreditem e, que procuram não revozear, mesmo que isso lhes custe sair de um padrão social do imaginário naturalizado quanto à aprendizagem de línguas. Um estranhamento da língua que conflita a constituição do sujeito, que se diz não identificar com a língua por medo de perder sua identidade, o que salienta as marcas da subjetividade no sujeito, de modo conflituoso com a mistura das línguas, mas sujeito inconsciente, que necessita do outro (Outro) (CORACINI, 2007, p. 159-160).

A resistência marcada de (S16:1), nos recortes [53], [54] e [55] chama-nos a atenção não somente pelo discurso proferido, mas também pela utilização visual do exposto pela discente. Para a aluna, a resistência quanto à aprendizagem de espanhol, também foi

informada visualmente, “uma estratégia de luta”, à medida que, de forma sucinta e em caixa alta, com fonte bem superior a comumente utilizada, corroboram para fortalecer sua resistência. O uso das expressões coloquiais **Ñ, É MINHA PRAIA!!!**, recorte [55], e de uma pequena observação que ela faz no rodapé da folha **ND CONTRA**, seguida de um *emotion* de carinha de piscadela, ilustram sua (des)motivação. O uso triplo dos pontos de exclamação, usados para enfatizar o que queremos destacar, também auxilia visualmente nessa resistência mostrada. O motivo primeiro dessa sua resistência à aprendizagem, recorte [53], **NÃO GOSTO DE ESPANHOL**, ganha gradação nos recortes [54] e [55].

É, pois, no e pelo discurso que é possível vermos como a experiência simbólica e de mundo desses sujeitos-alunos permeiam suas representações sobre a língua espanhola. A produção de discursos sobre os outros e/ou sobre si mesmos, e sua relação com esse idioma a que são cotidianamente cercados, faz emergir discursos de resistência, de não inclusão quanto ao regime histórico-social empregado sobre os motivos de aprendizagem da língua, que da forma racional que nossa sociedade construiu, não são subjetivados por esses alunos, dentre os gestos de interpretação possíveis, por não reconhecerem no outro (falantes de língua espanhola, paraguaios e bolivianos, no seu imaginário) a si mesmos.

Nessa perspectiva, o discurso de internacionalização e as relações de poder a que estão a ele instaurados, como, por exemplo, da “importância da aprendizagem de uma língua estrangeira”, denunciam, a partir das possíveis representações, a existência de um discurso estereotipado, que rotula e demarca a língua, a cultura e o povo que deve ser espelhado. Diante desse discurso social, midiático, pedagógico e econômico de importância da aprendizagem de línguas, a predominância do inglês, “dos Estados Unidos”, como LE “mais importante”, relega os conhecimentos de espanhol a uma segunda língua, literalmente, depois do inglês.

Desse modo, o jogo da diferença, do hibridismo, da alteridade que está na base da identidade é negado por uma homogeneização de importância de aprendizagem, que condicionam seus discursos e, por assim, dizer, suas resistências.

Para a AD, quanto mais se procura indeterminar mais se determina, ou seja, nessa concepção, como a língua(gem) não tem sentido em *per si*, seus efeitos de sentido se devem a formação discursiva a que ela se vincula, assim, mesmo materializada de modo explícito, seu sentido, dependendo da posição sujeito, do momento da enunciação pode e deve sofrer deslizamentos, efeitos outros. Efeitos esses que trazemos a continuação:

Recorte [56] **O espanhol para mim é tão importante quanto o inglês**, já que vários países tem como espanhol sua língua. (S11:1)

Recorte [57] **PORQUE É CHATO, EU PREFIRO INGLÊS!!!** (S16:2)

Recorte [58] O motivo principal eu acho que é por causa do trabalho... eu acho muito bom você saber outra língua além da que você fala... pra trabalhar...**tanto o espanhol e o inglês...queeu acho que é as que mais usa néh.** (V2)

Recorte [59] Como... por exemplo:: se você fosse fazer uma reunião com uma pessoa de outro país e::...da língua...que fala espanhol....dai eu ia ter que falar com ele em espanhol ou senão da **língua inglesa...dai eu ia usar a língua inglesa...nesta parte eu ia utilizar outra língua.** (V2)

Recorte [60] Eu me dedico... eu gosto...**eu gosto de espanhol e inglês...eu prefiro a língua inglesa...mas entre a inglesa... éh:: espanhol eu acho mais fácil do que a inglesa.** (V2)

Recorte [61] Pra mim poder entender...pra mim tipo...aceitar que eu tenho outra língua e que eu tenho que entender ela...**que existe a primeira língua que é o inglês e eu tenho que ter uma outra para meu currículo ser melhor...escolar...meu currículo escolar.** (V3)

[...] (P). Aprender idiomas para se comunicar com alguém?

(V3). Sim... é muito importante...**não só inglês...mas espanhol** como todas as outras línguas.

A partir desses recortes, observamos como os alunos regularmente ao serem indagados da importância de aprendizagem de uma segunda língua, deixam emergir em seus discursos a memória discursiva da hegemonia da língua inglesa, presente na memória social do brasileiro e do mundo, **que existe a primeira língua que é o inglês** – recorte [61]. Mesmo diante da questão direcionada a outro idioma – Por que motivos você aprende espanhol? – mencionam a língua anglo-saxã em seus dizeres, na utilização do verbo **preferir**, como nos recortes [57] e [60] ou de maneira comparativa, exemplificadas pelos recortes [56] e [58], com o uso da expressão comparativa de igualdade **tanto o espanhol e o inglês**.

Segundo o dicionário Aurélio⁵¹ “dar preferência a”, “estimar mais, escolher” e “ter preferência, ser preferido” são os significados para o verbo transitivo indireto **preferir**. Nessa direção, a estima, a escolha pela aprendizagem da língua inglesa, em detrimento da língua espanhola, também tem como efeito de sentido a preferência que o Brasil e o mundo têm, sobretudo, economicamente, com a aprendizagem do inglês. Embora (S11:1), recorte [56], coloque a língua cervantina no mesmo grau de “importância” da língua inglesa, a presença discursiva do inglês e de sua hegemonia é recorrente.

Essa hegemonia, iniciada na década de 60, por meio de um acordo entre o governo brasileiro e o norteamericano, conhecido como MEC-USAID⁵², estabeleceu reformas que interferiram na questão do ensino das línguas estrangeiras em solo nacional, com a adoção

⁵¹ Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/preferir>> Acesso em: 28 de jan. 2016.

⁵² Nome do acordo que incluiu uma série de convênios realizados a partir de 1964, durante o regime militar brasileiro, entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Os convênios, conhecidos como acordos MEC/USAID, tinham o objetivo de implantar o modelo norteamericano nas universidades brasileiras por meio de uma profunda reforma universitária. Segundo estudiosos, pelo acordo MEC/USAID, o ensino superior exerceria um papel estratégico porque caberia a ele forjar o novo quadro técnico que desse conta do novo projeto econômico brasileiro, alinhado com a política norte-americana. Além disso, visava à contratação de assessores americanos para auxiliar nas reformas da educação pública, em todos os níveis de ensino. Fonte: DIEB (Dicionário Interativo da Educação Brasileira).

hegemônica do inglês no currículo oficial brasileiro a partir de então. Também, a influência dos estudos iniciais em Linguística Aplicada, que iniciou sua trajetória com o foco no processo de ensino-aprendizagem desse idioma, somada, hoje, a sua força comercial, também propiciaram um terreno fértil para essa hegemonia de aprendizagem.

Assim, na ativação da memória discursiva permeada pelas múltiplas vozes de uma história discursiva de soberania “norteamericana” quanto ao ensino e aprendizagem de línguas, o uso, seja com valor contraditório ou de soma da conjunção coordenativa, **mas**, recortes [60] e [61], mostram-se regulares. Como o interdiscurso da língua inglesa permeia seus dizeres, foi recorrente em vários momentos de suas falas o uso dessa adversativa, em um movimento duplo, em que ora apresentava uma contradição **eu prefiro a língua inglesa... mas entre a inglesa... éh:: espanhol eu acho mais fácil do que a inglesa**, recorte [60], ora uma adição **Não só inglês...mas espanhol**, recorte [61]. Uma relação semântica de desigualdade entre os segmentos coordenados, que segundo Moura Neves (2000), é característico dessa junção. Podemos observar que o uso do “mas”, nesses enunciados, é utilizado para a organização da informação – a importância da aprendizagem de uma língua, e para a estruturação da argumentação – tem o espanhol, mas o inglês é melhor – indicando apenas uma contraposição, em que o “mas” não elimina o elemento anterior, como em uma contraposição em direção oposta, mas admite-o, explícita ou implicitamente, numa asseveração, com admissão de um fato (NEVES, 2000).

Desse modo, observamos, que nesses discursos, diferente ao observado no eixo 3.1. *Língua “instrumento”*, as formações discursivas da globalização carregam discursos de resistência quanto ao regime empregado sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas em nosso país, regulamentados, sobretudo, por ações governamentais e sociais, que, como exposto no capítulo 2⁵³, parece preocupar-se muito mais com leis, deliberações e resoluções quanto à oferta do espanhol, no caso específico do Mato Grosso do Sul, do que com a sua singularidade geográfico-cultural-social, e seus reflexos na parte pedagógica, que, como observamos, parecem significar muito mais “repulsa” com relação a esse idioma – “língua de paraguaios”, de “crioulos”, de “gente pior que a gente” (economicamente falando), que enriquecimento linguístico e/ou cultural.

Portanto, o movimento dialógico inseparável de poder-resistência (FOUCAULT, 2006, p. 232), próprios do jogo enunciativo, materializou-se, multiplicando os discursos e os perigos do jamais plenamente controlável do que se diz, sinalizando as múltiplas formas de

⁵³ Capítulo 2: 2.4 – O ensino de espanhol como língua estrangeira em nível médio: o caso do Estado fronteiriço Mato Grosso do Sul. (página 50 neste trabalho).

resistir, que existe a partir de “uma escolha ético-política”. São, portanto, figuras de resistência, que de nada heroicas, existem anônima e originariamente, trazendo em seus discursos, uma confrontação (in)visível com o poder dos discursos globalizados, dos “efeitos de verdade” (FOUCAULT, 2006, p.229), que nossa sociedade mundial produz a cada instante e que os sujeitos-alunos (re)produzem e confrontam.

Na sequência, trazemos para problematização as representações que os sujeitos-alunos constroem sobre o ensino e aprendizagem de língua espanhola a partir da própria experiência, e que revelam como circunstâncias sociais, políticas e culturais, nas quais eles se encontram dentro da história do pensamento ocidental, interrogam a identidade que tomam para si enquanto estudantes de espanhol.

3.3 Sujeito e a língua espanhola

O contato com uma outra língua, que não a nossa língua materna, produz modificações nas construções identitárias do sujeito, e, portanto, no modo como se relaciona com a sua própria língua, porque encontra na língua do outro a possibilidade de olhá-la a partir de outro lugar. (NARDI, 2010)

Conforme vimos salientando neste trabalho, o estudo do discurso não se dissocia do estudo do sujeito. Entendida como representação, a forma como a língua(gem) participa do processo de significação do sujeito com o encontro destes dois mundos, justifica o debate que se implica em torno de uma língua. Debate, que suscita a impossibilidade de considerar e entender seu usuário enquanto indivíduo uno, fixo, nos moldes tradicionais de identidade, mas composto por uma identidade fluída, mutável, pertencente a uma determinada comunidade com realidades específicas, em discursos de e sobre a língua, significativos de expressão de identidade cultural.

Como na epígrafe o “encontro com estes dois mundos” (NARDI, 2010), língua materna e língua estrangeira, provocam nos discursos de estudantes de línguas certa reconfiguração identitária, uma vez que a relação língua/nação, entendida como resultado dos discursos políticos e ideológicos delinea seus efeitos identitários simbólicos.

A faixa etária e a posição social dos sujeitos-alunos deste trabalho – adolescentes estudantes de escola pública periférica – implicam em seus modos de enunciar uma singularidade com relação à enunciação de adultos, sobretudo, por estarem em uma condição de entremeio – nem criança, nem adulto, ou rebelde, ou conservador, ou determinado, ou indeciso, a língua materna, ou a língua estrangeira. Assim, por falta de uma argumentação implicada na sociedade, (re)tomam, na maioria das vezes, o que lhe está posto socialmente,

em um movimento contínuo de “colagem” e “descolamento” do discurso social, mas (ainda) sim, um sujeito social, descentrado, necessariamente histórico (FOUCAULT, 1998), que longe de traçar uma identidade – algo impossível nos dias atuais (BAUMAN, 2005) – pretendemos situá-los na história, delineando uma posição do sujeito. Uma posição também de “entre-lugar” (BHABHA, 2010, p. 27) e sua condição fronteiriça com dois países falantes do idioma motivo de aprendizado analisado.

Pelo fato de o sujeito “ser constituído por discursos historicamente produzidos e modificados, portanto, sempre moventes, em constante produção” (AIUB, 2014, p. 108), é que observamos, nos recortes que se seguem, os efeitos de sentido, as possibilidades de expressão identitária pelas quais os sujeitos-alunos, dado os discursos e dispositivo do momento sócio-histórico, “colam” em seus discursos. Os recortes mostram, em geral, que os discursos dos alunos são guiados por um sistema de crenças e pressupostos que subjaz o seu processo de aprendizagem e sua identidade como estudante. O discurso histórico social, no que tange ao processo de ensino-aprendizagem de línguas, das instituições governamentais de ensino, da internacionalização, do cultural e do midiático, presentificam-se em seus dizeres. Além disso, verificamos, também, que tanto as crenças, quanto as marcas de subjetivação têm forte relação com o contexto de ensino.

Recorte [62]⁵⁴(P) Como você vê sua relação de estudante com este idioma?

(V1) Sei lá é uma matéria que:::eu **tenho vontade de aprender...não tenho preguiça...**não fico com nada assim...pois é.

(P) E o que você acha do ensino de espanhol aqui?

(V1) Aqui são bom... caso que...a professora dedicam(*sic*)eh..eh...dedica a explicá...as⁵⁵ ()...até...**nois se esforça** assim... eh...**nois esforça...** não tem como falar...assim ela ajuda nois... **nois tem vontade de aprender**

Recorte [63](P). E como você se vê então estudando...você acha que você se dedica?

(V2) Eu acho que **eu me dedico...**mas acho que **também dá para dedicar mais.** (rs)

[...]

(V2)**Eu me dedico....** eu gosto.... eu gosto de espanhol e inglês... eu prefiro a língua inglesa... mas entre a inglesa... eh::: espanhol **eu acho mais fácil do que a inglesa.**

(P) Ham ham.

(V2) Mas **eu gosto bastante.**

(P) Você gosta de línguas? Estudar línguas....assim.

(V2)**Eu gosto.**

[...]

(V2) Eu acho que....falta eu estudar mais em casa... talvez:... não ficar só estudando aqui na escola...eu acho que deveria ter mais **dedicação** na escola.. Nas tem alunos também que não conseguem ficar fluente só estudando... estudando sozinho... Mas eu nunca...eu também não sei...**mas a maioria que estuda inglês ou espanhol não sai falando...**

Recorte [64] (P) Você acha que você é uma boa estudante?

(V3) Eu sou **dedicada...**eu **corro atrás do que eu quero e se eu quero aprender espanhol eu vou atrás.**

Recorte [65](V4) Sim...**se tiver determinação e tiver força** tipo assim...**tiver bastante interesse ai consegue.**

⁵⁴ Os recortes que se seguem dizem respeito em sua totalidade às entrevistas realizadas com os alunos, em que lhes foram indagadas como eles se viam como estudante de língua espanhola.

⁵⁵ Palavra inaudível.

[...]

(V4) Tipo assim...**eu me interesse bastante** assim...**busco entender, tipo as palavras que eu não entendo eu vou e pergunto para eu poder entender o que é aquilo.**

(V4) Porque tipo assim **eu to me esforçando...** entendeu... e:::...**pegar a matéria e conseguir entender realmente o que a professora ta passando.**

Recorte [66] (P) E como você vê sua relação de estudante com esse idioma? Você enquanto estudante de espanhol?

(V5) Boa... boa...eu saio bem.

(P) Como assim?

(V5)**Em questão de prova... em questão de tudo.**

Dos recortes selecionados observamos que ao ser questionado sobre si, sua relação como estudante de língua espanhola, seu discurso não se dissocia de uma posição de fala, a de estudante, e de toda memória social/discursiva que o “ser estudante” carrega, em especial, o “ser bom estudante”. Guerra (2008, p. 168), afirma que na escola, os sujeitos, o professor e seus alunos, cumprem certas normas de conduta construídas por imagens simbólicas, que na esteira da noção foucaultiana de *formação discursiva*, perspectiva teórica que os trabalhos da autora dialogam, ajuda a entender o quanto que as condições de surgimento de um objeto do discurso são históricas, isto é, que não se pode falar de qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer época.

A regularidade com que os verbos **dedicar**⁵⁶ “oferecer (por dedicação)”, “consagrar”, “destinar”, “empregar”, “devotar-se”, “entregar-se, aplicar-se”, “sacrificar-se por” e **esforçar**⁵⁷ “dar alento a, animar; reforçar”, “tornar-se forte; fazer esforço; animar-se”, “empregar todos os meios, empenhar-se” aparece, salientam essa formação discursiva social e pedagogicamente associada ao perfil de aprendizes ideais, em que tais verbos delineiam um horizonte utópico que se busca alcançar, de aluno ideal, racional, que como vimos discutindo, não configura o sujeito “pós-moderno” (HALL, 2005 p. 10), “conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente”.

Nesses discursos, a dedicação e o esforço operados pelos alunos, embora seja o primeiro perfil que se traçam para uma imagem social e de si, como exposto nos recortes [63] e [64], não são suficientes para o “sucesso” do aprendizado. Mesmo gostando do idioma, como em V2, recorte [63], Mas **eu gosto bastante** e, se autodenominando dedicada ao estudo, recorte [64], V3, Eu sou **dedicada...eu corro atrás do que eu quero e se eu quero aprender espanhol eu vou atrás**, ainda há uma falta, V2, Eu acho que **eu me dedico...mas acho que também dá para dedicar mais**, recorte [62], deveria ter mais **dedicação** na escola, recorte [63], um desejo de completude, que no final da caminhada, não é totalmente preenchido,

⁵⁶ Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/dedicar>> Acesso em: 17 de set. 2015.

⁵⁷ Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/esforçar>> Acesso em: 17 de set. 2015.

aprendido, uma vez que como nos dizeres de V2, recorte [63] [...] **mas a maioria que estuda inglês ou espanhol não sai falando**, discurso que carrega, como já observado nas análises do eixo temático 3.1 Língua “instrumento”, desejo recorrente social, midiático e pedagógico, da aprendizagem para comunicação, e que, portanto, sustenta a “identidade” estudantil dos sujeitos pesquisados, demonstrando como as questões identitárias estão estreitamente correlacionadas com o advento da globalização, do capitalismo (BAUMAN, 2005), dos discursos de uma abordagem comunicativa ainda forte nas salas de aulas de língua estrangeira, de que aprender idiomas é poder comunicar-se, de modo pertinente, em qualquer situação de comunicação.

A formação discursiva do “bom estudante”, no imaginário dos entrevistados se fortalece nos dizeres de V4 e V5, recortes [65 e 66], à medida que os alunos reforçam o discurso do aprendiz ideal, e da aprendizagem ideal, aquela que vai oferecer a ele condições de comunicação, de conhecimento vocabular e garantia de boas notas no final do bimestre. Recorte [65] Tipo assim...**eu me interesse bastante** assim...**busco entender...tipo:: as palavras que eu não entendo eu vou e pergunto para eu poder entender o que é aquilo**, recorte [66], **Em questão de prova...**em questão de tudo.

Observamos também que o uso dos verbos **dedicar** e **esforçar**, dos recortes [63] e [64], ganham uma gradação maior em V4, recorte [65]. Enquanto que para V3, o dedicar-se é correr atrás do que se quer, recorte [64], **Eu sou dedicada... eu corro atrás do que eu quero e se eu quero aprender espanhol eu vou atrás**, para V4, o contato eficaz com uma língua é feito por meio de **determinação**, de **força**, recorte [65], **Sim...se tiver determinação e tiver força** tipo assim...**tiver bastante interesse ai consegue**. Para essa estudante, a chave para o sucesso da aprendizagem de línguas, é a união, a conjunção aditiva e sinaliza tal adição, de determinação, força e interesse, que semanticamente parecidas, tematizam um imaginário social e, que a aluna (re)produz, de que aprender línguas em nosso país, sobretudo, em instituições públicas de ensino, constitui-se um verdadeiro campo de batalha, algo quase intransponível, que somente com muita “determinação”, “força” e “interesse”, tal barreira será transposta.

Constatamos que o processo identitário desses alunos de língua espanhola dessa escola periférica de Campo Grande é subjetivado pelos discursos e dispositivos do momento (FOUCAULT, 2008). Como o sujeito da AD é essencialmente ideológico e histórico, pois está inserido num determinado tempo e lugar, sua posição de discurso e subjetivação não deixa de ter relação com os discursos outros, dada sua inserção social e histórica – aos discursos da sociedade, da escola – da representação que o outro, em especial, a instituição,

poderá vir a ter dele – de bom aprendiz. Mesmo questionados sobre si, suas representações repetiam as marcas do outro. Nos seus dizeres não falam de si e/ou da língua espanhola, mas sobre a língua espanhola, do imaginário que esse idioma significa em nosso país, atrelado à força comercial, passaporte para o mercado de trabalho, de *aquisição* da língua.

Contudo, pode-se dizer que, mesmo diante de uma representação *para* o outro, o outro – sociedade, mídia, governo, escola – o encontro com a língua espanhola provoca nesses alunos uma desestabilização que vem na ordem de questionamentos, recorte [63]. Mesmo com características desvalorizadas na sociedade (BOCK, 2007 p.72), como incompletude e imaturidade para questionamentos mais complexos, os adolescentes passam a questionar, por exemplo, o ensino e os motivos pelos quais (não) se aprende uma língua na escola pública, recortes [67] e [68]. Como seu contato com a língua estrangeira é restrito, por sua situação social, dentre outros fatores, ao ambiente escolar – não podem viajar para “praticar” o idioma, aperfeiçoar o estudo em cursos privados, é plausível que seus questionamentos, seus posicionamentos, suas identificações, sejam direcionados a íntima relação entre ele (aluno) e a aprendizagem da LE na escola.

Recorte [67]⁵⁸É... **um número maior de aulas...eu acho que... a gente tem duas aulas só de espanhol e duas de inglês...eu acho que deveria ter mais...mais aulas...mais atividades...igual as oficinas de tarde:..eu acho que deveria ter mais aulas de línguas e daí passar atividades relacionadas e tal...eu acho que ia melhorar um pouco mais.**

(P) Ter mais insumo de espanhol.

(V2) Éh.

(P) Ter mais contato com essa língua?

(V2) Hum...hum... **porque querendo ou não é pouco tempo...pra gente estudar.**

Recorte [68]

(P) Você veio de SP...então você consegue ver uma diferença...o que você acha da instituição go-ver-no... seja ele estadual...federal para o ensino de línguas daqui desta escola...no caso específico do MS?

(V6) Eu acho que **eles tem empenhado bastante assim... tem incentivado bastante os alunos a estudar a língua estrangeira...tanto o inglês como o espanhol e coisa que em SP não tem porque lá você só tem o inglês e na verdade você não estuda bem...você meio que só sabe o verbo to be... no caso...e aqui não...aqui você tem espanhol...você tem inglês você conversa na sala...tanto em espanhol como em inglês...os professores traz textos pra gente fazer sozinho sem a ajuda de dicionário...sem estas coisas...para gente ver se a gente realmente tá bom.**

Assim, quando é dada aos aprendizes a possibilidade de posicionamentos, de uma inscrição social, mesmo em condições sociais em que os discursos midiáticos e globalizantes parecem não querer atingir⁵⁹, seus questionamentos, suas desestabilizações emergem. Dentro dessa esfera social, escola, sua posição de aluno, parece ter mais força discursiva, para poder

⁵⁸ As perguntas que originaram as respostas desses recortes diziam respeito ao que eles pensavam sobre a instituição Governo/escola e sua relação ao ensino de línguas, especificamente ao ensino de espanhol.

⁵⁹ Nesta pesquisa a coleta do *corpus* como já sinalizado no capítulo 2 – Da contextualização da pesquisa, deu-se com alunos em possível situação de vulnerabilidade social, estudantes de uma escola de localização periférica da capital, Campo Grande.

fazer comparações e afirmações que a posição estudantil lhe proporciona. Ao mencionar uma maior carga horária para a disciplina, mais atividades relacionadas à aprendizagem de línguas, recorte [67], [...] **Eu acho que deveria ter mais...mais aulas....mais atividades...** Igual as oficinas de tarde... eu acho que deveria ter mais aulas de línguas e daí passar atividades relacionadas e tal..**eu acho que ia melhorar um pouco mais**, a estudante questiona um fato recorrente na formulação das grades curriculares – o número de aulas de línguas estrangeiras⁶⁰, na maioria dos casos, de dois tempos de aulas semanais (de 50 minutos cada) ou de apenas uma aula.

Também V6, recorte [68], ao fazer comparações com o estado vizinho – São Paulo – coloca em pauta outro questionamento sobre o ensino de línguas, com alusão especial ao ensino da língua inglesa, idioma predominante e obrigatório no contexto educacional brasileiro desde a década de 1960⁶¹. Ao reconhecer, que em Mato Grosso do Sul é diferente, [...] **aqui você tem espanhol...você tem inglês você conversa na sala...tanto em espanhol como em inglês...os professores traz textos pra gente fazer sozinho sem a ajuda de dicionário...sem estas coisas...para gente ver se a gente realmente tá bom**, a estudante implica reflexões sobre as representações que circulam socialmente a respeito da aprendizagem de línguas, sobretudo, da língua inglesa, que no imaginário social, se restringe no ensino público, a aprendizagem do verbo básico *To be* e a atividades de tradução, pré-estabelecidas, sem autonomia.

O uso do dêitico espacial **aqui**, em **e aqui não**, recorte [68], marca e acentua a noção de proximidade, vínculo entre o contexto e a situação enunciativa da locutora em relação ao referente – o ensino de línguas no estado de São Paulo e em Mato Grosso do Sul, a um lugar situado e referido com relação a quem fala (CAVALCANTE, 2004). Também o uso da anáfora indireta **eles**, ainda nesse recorte, Eu acho que **eles têm empenhado bastante assim, tem incentivado bastante os alunos a estudar a língua estrangeira... tanto o inglês como o espanhol e coisa que em SP não tem [...]** que remete ao governo sul-mato-grossense, aos políticos/pessoas envolvidos com as questões educacionais no estado, corrobora para o juízo de valor positivo da estudante no processo educacional de línguas desse estado, pelo menos,

⁶⁰ Segundo Resolução /SED n. 2.600, de 4 de dezembro de 2012. Disponível em: http://www.matriculadigital.ms.gov.br/inscricao/arquivos/legislacao/Resolucao_2600-5_12_12.pdf. Acesso em 31 out. 2015.

⁶¹Conhecido como MEC/USAID o acordo assinado na década de 60 entre o governo brasileiro e o norteamericano estabeleceu reformas que interferiram na questão do ensino das línguas estrangeiras em solo nacional, com a adoção hegemônica do inglês no currículo oficial brasileiro. (página 81 neste trabalho).

em comparação ao seu estado de origem, no que se refere a oferta da língua espanhola⁶² e metodologias de ensino.

Da análise discursiva dos sujeitos-alunos, constatamos que suas representações não mantêm uma proximidade com a língua espanhola. Embora questionamentos sobre a aprendizagem de línguas tenham emergido em seus dizeres e produzido efeitos em sua constituição identitária como sujeito aprendiz de línguas, os questionamentos significaram muito mais uma reflexão sobre o processo de ensino de aprendizagem de língua estrangeira de modo geral, que particularmente sua relação como estudante de língua espanhola.

Possivelmente, nessa região, o Estado de Mato Grosso do Sul e o imaginário que a língua, visualizada como a cultura, a economia dos vizinhos da fronteira significam nas representações discursivas sul-mato-grossenses, são pontos de bloqueios para a aprendizagem da língua espanhola, para um adentramento subjetivo e, porque não, afetivo a língua do outro, do outro vizinho, paraguaios e bolivianos – que no imaginário local, são sustentados por imagens de inferioridade cultural, econômica e, como (não) observados, linguística. Nessa perspectiva, significando as marcas que também o Outro, constitutivo de toda prática discursiva, de confrontos internos e contradições, propõem no deslocamento da tomada de consciência de si, promovendo não apenas um questionamento de sua identidade, mas também das relações de poder as quais elas estão associadas, e que é representativa de sua experiência sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola.

Para finalizar, tomamos mais uma vez emprestadas as palavras de Foucault (2006, p. 232), “onde há poder, há resistência” que, segundo essa afirmação, pressupõe que do mesmo modo que os poderes são disseminados, assim também opera o contra-poder. Todas as falas difundidas pelos sujeitos-alunos revelam imagens da existência de um discurso autoritário e distante da realidade histórico-social e cultural que seu contato com a língua espanhola se encontra. Entretanto, apesar da sustentação em seus discursos dos regimes de verdades sobre a aprendizagem de línguas na contemporaneidade, os efeitos que os silenciamentos e a resistências se articulam, refletem a heterogeneidade constitutiva que os discursos sobre a língua espanhola se materializam no contexto da educação nacional e, sobretudo, no Estado de Mato Grosso do Sul, que nas representações dos sujeitos-alunos parecem não querer

⁶² Embora a lei 11.161/05 seja de âmbito nacional, no estado de São Paulo a oferta de língua espanhola ainda está bem condicionada aos mais de 200 Centros de Estudos de Línguas, projeto público estadual criado em 10 de agosto de 1987 pelo então governador paulista Orestes Quércia (PMDB). O projeto se destina ao atendimento de alunos devidamente matriculados a partir do sétimo ano (antigamente, sexta série) no ensino fundamental ou médio da escola pública, com frequência regular, tem por objetivo proporcionar enriquecimento curricular, mediante estudos de línguas estrangeiras modernas, dentre elas, predominantemente, a língua espanhola, o alemão, o italiano, o francês, o mandarim, o japonês e o inglês.

estabelecer interações linguísticas e sociais com a aprendizagem de um idioma, na fronteira seca entre Mato Grosso do Sul (Brasil), Bolívia e Paraguai de “sem-terras, nômades, andarilhos e andariegos, bugres e índios, sul-mato-grossenses, bolivianos, paraguaios, brasiguaios” (NOLASCO, 2013, p. 67).

Mas... que por viverem compulsoriamente o contato com o outro, construído historicamente pelo meio geográfico de estado de fronteira, torna-se improvável de não estabelecer relações identitárias sociais e afetivas. Afinal, como já poetizado por Manoel de Barros (1916-2014)⁶³, na poesia *O livro sobre nada* (2001):

[...] *Tem mais presença em mim o que me falta.*

⁶³ Manoel Wenceslau Leite de Barros nasceu em Cuiabá (MT) em 1916 e morreu em 2014 na cidade de Campo Grande (MS). Pertencente à geração de 45, onde despontaram os grandes poetas brasileiros da metade do século XX, Manoel constrói uma linguagem inovadora, que chega ao limite da agramaticalidade, cheia de neologismos e, ao mesmo tempo, remetendo a língua portuguesa às suas raízes mais profundas. Representante do caráter identitário da cultura sul-mato-grossense escreveu 18 livros de poemas que lhe renderam vários prêmios conquistados em tantos anos dedicados à poesia. Fonte: Fundação Manoel de Barros. Disponível em: <<http://www.fmb.org.br/>> Acesso em: 29 de jan. 2016.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir esta dissertação, torna-se imperativo retomarmos a hipótese, os objetivos e o percurso que trilhamos para chegarmos a estas considerações finais. Algumas considerações, que antes de emitir um parecer final, pretendem muito mais invocar novas discussões sobre a linguagem e seu funcionamento.

A hipótese que assumimos é a de que os discursos dos alunos estudantes de língua espanhola sul-mato-grossenses, permeados por uma memória discursiva da relação da aprendizagem desse idioma no Estado e na sociedade a qual pertencem, tendem a desvalorizá-lo, (re)negá-lo, dada a associação às desvantagens que o rótulo “língua de paraguaios e bolivianos” pode acarretar, porque trata-se de um grupo/nação, aos olhos desses alunos, desvalorizados aos padrões globais.

Desse modo, a partir dessa hipótese, estabelecemos como objetivo geral a problematização do processo de constituição identitária desses alunos e traçamos, como objetivos específicos i) analisar as representações discursivas que esses alunos têm ao aprender espanhol, com o intuito de compreender mais ampla e profundamente alguns de seus aspectos identitários; ii) descrever e analisar as relações de saber-poder e, conseqüentemente, de resistência nos seus dizeres e; iii) identificar quais as estratégias discursivas que eles utilizam para (re)velar sua singularidade. Assim, ao abordar os motivos que esse grupo social tem ao aprender a língua espanhola – procuramos contribuir com essas “vozes do Sul”, e problematizar suas representações discursivas, que como pudemos observar, confere, a seu processo identitário e à aprendizagem do idioma, ora a sustentação de discursos hegemônicos, ora emergências de resistência.

Procuramos enfocar as representações sobre a aprendizagem da língua espanhola a partir da perspectiva discursiva, que toma o discurso como acontecimento (PECHÊUX, 2002), visando proceder a uma análise das tensões entre o linguístico e o momento histórico-social. Por abordar aspectos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem como prática social da linguagem, recorreremos aos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada contemporânea (MOITA LOPES, 2013), um campo transdisciplinar de estudos, que identifica e investiga a linguagem humana em seu aspecto real.

Nessa perspectiva, reposicionamos o sujeito tradicional e o situamos sobre as novas bases nas quais se articula o pessoal e o social na contemporaneidade, a globalização, que na ânsia de interconectar tudo e todos, acabou por segregar as diferenças ainda mais. A concepção de imobilidade e rigidez das relações “caiu por terra” e as identidades dos sujeitos

da era “líquido-moderna” (BAUMAN, 2005), emergiram cada vez mais fragmentadas, constituído por identidades estabelecidas através da negociação que se dá nas interações sociais, que perpassadas pela ideologia, estabelecem relações de saber-poder.

Cumpramos ressaltar que ancoramos a nossa análise na noção de relações de saber-poder de FOUCAULT (1984). À luz das reflexões propostas por sua obra, buscamos analisar quais são as formações discursivas que determinam os sentidos, a respeito da constituição das verdades e/ou saberes, poderes e resistências nos discursos dos sujeitos-alunos. Operando, como uma das preocupações do filósofo, as singularidades da forma como conceber a resistência, não a tratando como uma tomada de consciência (visão racional), mas contra o silêncio imposto ou tomado pelo poder econômico-político de uma sociedade regida por valores globais de poder-saber.

Assim, supomos que, também, a própria sociedade dominante, (des)valoriza a aprendizagem de línguas estrangeiras e valoriza sua consequência, sua finalidade, sua instrumentalidade (em viagens, mercado de trabalho, ENEM dentre outros), que dada a posição social de nossos sujeitos-alunos, parecem motivos (ainda) utópicos. São enunciados que representam discursivamente, tal como demarcamos no eixo *Língua “instrumento”*, um caráter funcional da língua, de “ferramenta útil”, mediada pelos mercados global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação, que conferem aos discursos dos sujeitos-alunos uma gama de diferentes identidades. Confirmamos, assim, a nossa hipótese, já que os alunos relatam em suas representações discursivas a desvalorização da aprendizagem da língua espanhola em comparação com a hegemonia inglesa, e (re)vozeiam motivos de aprendizagem cristalizados em uma sociedade hegemônica.

As relações de saber-poder e, conseqüentemente, de resistência em seus dizeres, também aconteceram, como observado no eixo analítico *Língua “(re)negada”*. Nas análises, a desvalorização da língua espanhola por esse grupo de alunos emergiram, principalmente, por (re)negarem um idioma que, pelo menos a princípio, carrega, por sua condição sócio-cultural – língua dos paraguaios, dos bolivianos – motivos nada chamativos de aprendizagem, uma vez que, constituindo-se para o outro e a partir do outro, esse(s) (paraguaios e bolivianos), não se encerram em seus desejos de completudes, de ser(em) outro(s).

Marca indelével de uma identidade cansada de (re)vozeiar discursos “nem originais” no momento da enunciação, tais representações identitárias conferem a recorrente tensão entre o social/local e o global na transformação das identidades em uma (in)diferente relação com a língua espanhola – tão próxima e tão distante ao mesmo tempo, que contribui para alicerçar

ainda mais as relações de poder a que o processo de aprendizagem de línguas está associado, e que, seguramente, é simbólico no estado sul-mato-grossense e em sua região de fronteira.

Situado ao sul da Região Centro-Oeste do país, possui 1.725 km de fronteiras internacionais, desses 386 km com a Bolívia e 1.339 km com o Paraguai. Como espaço de trânsito, de relações convergentes e divergentes (STURZA, 2010), definidas pelo traçado geopolítico, mas vividas socialmente, falar desses espaços de enunciação particular é, sem dúvidas, rememorar histórias geográfico-sociais. Historicamente, a relação entre nosso país e os países hispânicos Paraguai e Bolívia é marcada por tensões de toda ordem, culturais, de demarcação de território e, sociais. Tensões, guerras (Guerra do Paraguai, por exemplo, conflito armado que durou de 1864 a 1870) e conflitos, em que o poder das armas dos grandes latifundiários, contrabandistas e narcotraficantes é quem dita ordens nos dias atuais, ainda se fazem presentes.

Como decorrência disso, a relação desses sujeitos com as línguas que circulam nesse espaço social também se significam no conflito (STURZA, 2010), ou seja, no político, condicionado à história das comunidades, à da economia local, relacionado intrinsecamente com aquilo que os sujeitos falantes constroem como significativo de suas marcas identitárias, da ordem da memória e do imaginário. Nessa direção, nesse lócus de enunciação fronteiriço – carregado de simbologia sócio-histórica para os sul-mato-grossenses, (não) marcar discursivamente a fronteira como lugar identitário, significa marcar sentidos políticos que, ao (não) serem enunciadas, pressupõe que não se condicionam ao que foi se constituindo historicamente na fronteira social e que eles não desejam tomar para si – a condição boliviana, paraguaia. Uma representação social desses dois povos que demonstra como essa divisão de território e das culturas/línguas que ali habitam é algo completamente feito por humanos e seus modelos sociais, nada naturais e que produzem efeitos de sentidos de silenciamento linguístico, que, na verdade, simbolizam a ilusão de consciência do dizer dos sujeitos-falantes quanto aos regimes de verdades a que se submetem e são submetidos.

Enfim, no eixo *Sujeito e língua espanhola*, notamos que, o processo identitário desses alunos é subjetivado pelos discursos e dispositivos do momento (FOUCAULT, 2008), representação discursiva, organizado sobre os sistemas de representações das práticas sociais e linguageiras a que estão submetidos. Como estratégia de inclusão discursivo-social, alimentam em seus discursos o discurso do outro, do outro – privilegiado socialmente, conhecedor de línguas para viajar, para se comunicar – o outro espelho, que ele, aluno, compartilha em seus discursos e que aponta como representação de si.

Desse modo, diante das análises aqui apresentadas, pudemos observar o quanto o discurso, a linguagem em funcionamento, tende a moldar os discursos ora analisados. A posição em que o sujeito ocupa no momento da enunciação determina, indiscutivelmente, o que ele “diz”. Seus dizeres, suas representações discursivas, são interpelados de acordo com o momento histórico em que estão inseridos, o “acontecimento” de Pêcheux (2002), à medida que, é a partir de um acontecimento natural que há o desdobramento de um acontecimento histórico capaz de emergir formações diferentes; as formas de dizer (o ponto de encontro de uma atualidade – interdiscurso e de uma memória – intradiscurso).

Os sujeitos-alunos matriculados na 1ª série, por exemplo, pelo “acontecimento” de mudança de nível de ensino – do Fundamental II para o Ensino Médio⁶⁴, fizeram emergir em seus discursos mais recorrência de obrigatoriedade, resistência quanto à aprendizagem de espanhol. São deles, por exemplo, a maioria dos recortes no eixo que intitulamos *Língua “(re)negada”*. Já os sujeitos-alunos matriculados na 2ª e 3ª séries devido ao acontecimento histórico-discursivo de globalização e da prova nacional ENEM, fizeram emergir em seus discursos marcas reguladas e socialmente estabilizadas desses acontecimentos.

A configuração enunciativa dos instrumentos de coleta de dados utilizados foi importante para as considerações aqui sinalizadas. Desde o princípio, o objetivo com a eleição dos dois objetos foi de cruzamento de dados de informações de práticas enunciativas situadas em momentos sócio-historicamente diferentes, a nosso ver, irrepetíveis. Assim que, enquanto dispositivo enunciativo, nos questionários, a desvalorização da aprendizagem da língua espanhola foi mais discursivamente marcada que em relação às entrevistas. Nos questionários, seus dizeres foram bem evasivos, sucintos, e a presença de interdiscursos, de (re)produção de discursos, foram mais regulares. Já nas entrevistas, momento que, literalmente, era lhe ampliada a sua voz, os alunos demonstraram uma maior preocupação em se repensar os motivos da aprendizagem de uma língua estrangeira – da língua espanhola, em especial, salientando diante dessa voz ampliada lapsos discursivos de uma relação de poder-saber de língua socialmente instituído, que diante das necessidades contemporâneas, é impossível continuar com as mesmas certezas, os mesmo valores de “sempre”, o que demonstra o quanto, atualmente, diante de tantos problemas sociais, globais, principalmente na educação, “ouvir” os locais e as minorias se faz necessário, como forma de transformação e questionamentos.

⁶⁴ Da mudança de nível de ensino do Fundamental II para o Ensino Médio acontecem reformulações e/ou acréscimos de componentes curriculares como de Física, Biologia e Química. Dada lei federal (11.161/05) há também a oferta de uma outra língua estrangeira – a língua espanhola. No caso específico da escola analisada, devido à adesão no projeto estadual Ensino Médio Inovador, há uma maior permanência do aluno na escola – regime de tempo integral. Todas estas mudanças que acreditamos terem um efeito de sentido no aluno de mais “obrigações”, mais “trabalhos”, mais “disciplinas”.

Para finalizar, é possível salientar que essas considerações finais, embora não conclusivas, uma vez que esperamos que as reflexões desta pesquisa abram caminhos para novos *olhares para os sujeitos-alunos de língua espanhola*, sinalizam como as marcas do outro/Outro, constitutiva de toda prática discursiva, de confrontos externos/internos e contradições, fazem com que o deslocamento da tomada de consciência de si, promova, não apenas um questionamento de sua identidade, mas também das relações de poder as quais elas estão associadas, e que é representativa de sua experiência sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola.

Apesar da sustentação em seus discursos dos regimes de verdades sobre a aprendizagem de línguas na contemporaneidade, os efeitos que os silenciamentos e a resistências se articulam, refletem a heterogeneidade constitutiva que os discursos sobre a língua espanhola se materializam no contexto da educação nacional e, sobretudo, no Estado de Mato Grosso do Sul, que nas representações dos sujeitos-alunos parecem não querer estabelecer interações linguísticas. “Invadidas” por interdiscursos, as formações discursivas desses sujeitos-alunos não “descolam” das formações discursivas sociais, governamentais, midiáticas e educacionais, quanto ao aprendizado de uma segunda língua, de “poder disciplinar” (FOUCAULT, 2008).

Os motivos de aprendizagem da língua espanhola para esses alunos operam duas direções. Uma, da ordem do empoderamento das imagens *globais* de aprendizagem de línguas e a outra, de separação, divisão, invisibilidade *locais* dos elementos fronteiriços, que metaforicamente como uma ponte, aproxima e distancia ao mesmo tempo.

Esperamos, contudo, que a análise acerca das representações discursivas dos sujeitos-alunos de língua espanhola, aqui empreendida, possa, mesmo que muito modestamente, provocar movimentos, a fim de contribuir com questionamentos onde a língua e a história – de sujeitos à margem (da Academia, dos padrões globalizantes e da geografia econômica e cultural) joguem algum papel central.

REFERÊNCIAS

- ANZALDÚA, Gloria E. **Borderlands/La Frontera: The New Mestiza**. San Francisco: Aunt Lute Books, 1999.
- AIUB, Giovani F. **O sujeito entre línguas materna e estrangeira: lugar de interferências, historicidades, reverberações**. Curitiba: Appris, 2014.
- AUTHIER-RÉVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.
- _____. **Heterogeneidade(s) enunciativa(s)**. Tradução Celene M. Cruz e João W. Geraldí. Cadernos de Estudos Linguísticos, nº 19, Campinas: Editora da UNICAMP, 1990, p. 25-42.
- BAMPI, Lisete. Governo, subjetivação e resistência em Foucault. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, 2002. jan/jul. p. 127-150. Disponível em: <www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/25941/15204>. Acesso em: 30 out. 2015.
- BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- BAUMAN, Zigmunt. **Identidade**. Trad. Carlos A. Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2010
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União – Seção 1, 1996.
- _____. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB, 2000.
- _____. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BOCK, Ana Mercês B. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, vol.11, nº. 1, p. 63-76. Jan./Junho, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v11n1/v11n1a07>> Acesso em: 28 de jan. de 2016.
- CARDOSO, Silvia H. B. **Discurso e Ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault** – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CAVALCANTE, Mônica M., BRITO, Maria A., CUSTÓDIO FILHO, V. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014. Cap. 2 (53-111)
- CHAUÍ, Marilena. **Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- CORACINI, Maria José. CARMAGNANI, A. (orgs). **Mídia, exclusão e ensino: dilemas e desafios na contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2014.

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

_____. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência.** São Paulo: Pontes, 1991.

CHARAUDEAU, Patrick. MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso.** São Paulo: Contexto, 2004.

DAHER, Maria Del Carmen; ROCHA, D; SANT'ANNA, V.L. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. **Polifonia.** Cuiabá, 2004, p. 161-180. Disponível em: <http://unisc.br/portal/upload/com_arquivo/a_entrevista_em_situacao_de_pesquisa_academic_a_reflexoes_numa_perspectiva_discursiva.pdf>. Acesso em: 23 abril 2015.

DURÃO, Adja B. de A. B. **Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués.** Londrina: Ed. UEL, 1999.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística Histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas.** São Paulo: Parábola, 2005.

FERREIRA, Maria Cristina L. O caráter singular da língua na Análise do Discurso. **Organon: Discurso, língua e memória.** Porto Alegre, 2003, v. 17, n. 35, p. 189-200. Disponível em: <www.seer.ufrgs.br/organon/article/download/30023/18619> Acesso em: 10 de jan. 2016.

FISCHER, Roberta M. B. Foucault. In: OLIVEIRA, L. A. (org) **Estudos do Discurso: perspectivas teóricas.** São Paulo: Parábola, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber.** Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **Estratégia, poder-saber.** Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas / Michel Foucault;** tradução Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France.** Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. **Microfísica do poder.** Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Cap. III. Os vértices (as)simétricos de um triângulo: Foucault / Althusser / Pêcheux. In: **Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso: diálogos e duelos.** São Carlos: Clara Luz, 2005.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade.** Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GUERRA, Vânia M. L. **Práticas discursivas: crenças, estratégias e estilos.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

GUIMARÃES, Eduardo. **Texto e argumentação: um estudo de conjunções do português.** Campinas, SP: Pontes, 2ª edição, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 10ª ed. 2005.

KLEIMAN, Angela. Agenda de pesquisa ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L.P. (org) **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf> Acesso em: 28 de jan. 2016.

LAURENTI, Carolina; BARROS, Mari N. F. de. Identidade: questões conceituais e contextuais. **Revista PSI – Revista de Psicologia Social e Institucional**, v.2, n. 1, p. 24, 2000. Disponível em: <<http://www.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n13.htm>> Acesso em: 21 de jan. 2016.

MASCIA, Márcia Aparecida A. **Investigações discursivas na pós-modernidade**: uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de língua estrangeira. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MALDIDIER, Denise. **A Inquietação do Discurso**:(Re)ler Michel Pêcheux hoje. Traduzido por Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MENEZES, V.; SILVA, M.M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C. M.; ROCA, M.D.P. (org) **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, Luis Paulo de. Introdução. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L.P. (org) **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 15-38.

_____. Desestabilizações *queer* na sala de aula: “Táticas de guerrilha” e a compreensão da natureza performativa dos gêneros e das sexualidades. In: PINTO, Joana P. FABRÍCIO, Branca F. (org). *Exclusão social e microrresistências*: a centralidade das práticas discursivo-identitárias. Goiânia: Cênone Editorial, 2013a. (p. 283-301)

_____. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. p. 11-24, 2010. Disponível em: <http://ufscdeutsch2010.files.wordpress.com/2010/10/nps156.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2015.

_____. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. In: BRANCA FABRÍCIO (et al); MOITA LOPES (org). **Por uma linguística aplicada INDisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-105.

NARDI, Fabiele S. Ensino de Língua Espanhola para brasileiros: língua, cultura e imaginário. **Anais do I Simpósio Internacional do Núcleo Interdisciplinar dos Estudos da Linguagem**. Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2010. Disponível em: <<http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/Siniel2010%20Anais%20da%201%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o%20do%20SINIEL-UFRPE.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2015.

NEVES, Maria Helena M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

NOLASCO, Edgar César. **Perto do coração *selbaje* da crítica *fronteriza***. São Carlos: Pedro & João, 2013.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 3 ed. Campinas: Pontes, 2001.

_____. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez, 2008.

PAGOTTO, E. G. O linguista e o burocrata: a universalização dos direitos e os processos normativos. In: ORLANDI, Eni P. **Política Linguística no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 2007. (p. 35-51)

PARAQUETT, Márcia. O papel que cumprimos o professor de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos**, nº 38, p. 123-137, 2009. Disponível em: <<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/38/artigo7.pdf>> Acesso em: 20 de ago. 2015.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni P.Orlandi, Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 3ª Ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Linguagem e Identidade. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003. (p. 23-28)

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL, Plano Nacional de Educação 2014-2024. Campo Grande: SED-MS, 2014.

_____. Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Manoel Bonifácio Nunes da Silva. Campo Grande: SED-MS, 2012.

_____. Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino /MS – Ensino Médio. SED-MS, 2010.

_____. Deliberação CEE/MS Nº 8434, de 02 de outubro de 2007. SED-MS, 2007.

SEDYCIAS, João. **O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente e futuro**. São Paulo: Parábola, 2005.

STÜBE, Angela D. “Eu era motivo de risos”: linguagem e exclusão. In: PINTO, Joana P. FABRÍCIO, Branca F. (org). *Exclusão social e microrresistências: a centralidade das práticas discursivo-identitárias*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2013. (p. 302-316)

STURZA, Eliana. R. Espaço de enunciação fronteiriço e processos identitários. **Revista Pro-Posições**. V21, n.3 (63) set/dez. Campinas-SP: Faculdade de Educação/ Unicamp, 2010.

_____. No Tempo e no Espaço: Mapeando as Línguas de Fronteira. **Anais do I CIPLOM – Congresso Internacional de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL e I Encontro Internacional de Associações de Professores de Línguas Oficiais do**

MERCOSUL – Línguas, sistemas escolares e integração regional. Foz do Iguaçu. Universidade do Oeste do Paraná e pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Disponível em: < <http://www.apeesp.com.br/ciplom/Arquivos/artigos/pdf/eliana-turza.pdf>> 2010a.

WEEDWOOD, Bárbara. A linguística no século XX. In: WEEDWOOD, B. **História concisa da linguística.** Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2002, p. 125-155.

ANEXO A

Memorial Descritivo

A lua por testemunha...

Com este memorial descritivo pretendo relatar minha trajetória escolar, no tocante ao que considero como os acontecimentos mais significativos desta minha caminhada até a culminância deste sonho profissional e pessoal – o Mestrado. Caçula de duas irmãs, conseqüentemente, a última a ir para a escola, desde pequena, imaginava-me e sonhava em poder acompanhá-las.

Meu primeiro contato escolar foi no antigo “prézinho”, hoje, primeiro ano. Minha primeira professora? Uma senhorinha muito simpática – dona Alzira. Confesso que não me lembro de muita coisa dessa fase, mas o que posso recordar é que ela sempre era muito amável com a gente. A sala – bem ampla – ficava separada das outras salas da escola, uma escola que se localizava no mesmo bairro onde morava – E. E. Professora Ester Eunice Almeida Faria de Oliveira. Estudei nesta escola até o primeiro bimestre da antiga sexta série, hoje, sétimo ano. Fiz valiosas e verdadeiras amizades, companheiros de turma com quem me relaciono até hoje, algumas, companheiras de profissão.

Sempre fui aquela da turma dos “bons alunos”. Sempre gostei de estudar e “brincar de escolinha”. Tanto eu quanto minhas irmãs ministrávamos aulas para nossas bonecas, com direito a caderneta de chamada, avaliações, tudo como manda o protocolo escolar. Lembro-me que ficávamos horas brincando de dar aulas – principalmente de Inglês, talvez daí venha minha afinidade com o ensino de línguas.

No ano de 1996, houve uma grande reorganização por decreto estadual das ofertas de modalidade de ensino e horário nas escolas. Sempre estudei no período da manhã e com tal mudança, o Ensino Fundamental II, modalidade de ensino no qual estava, foi remanejado para o período da tarde. Não contente com esta mudança, pedi a minha mãe que me mudasse de escola. Nesta época, minha irmã mais velha, Elen, também já não estudava mais nessa escola, uma vez que a mesma não oferecia o “colegial”. Mudei de escola, junto com outros colegas que também não estavam satisfeitos de estudar no período vespertino. Entretanto, ainda tive que estudar mais dois bimestres neste período porque como esta nova escola – E. E. Carlos Sampaio Filho, era muito procurada na cidade pela qualidade de seu ensino, não havia vagas para o período da manhã, primeira opção da maioria dos estudantes. A possibilidade de mudança de período ainda no decorrer do ano só poderia se realizar mediante meu desempenho escolar – segundo a direção da escola, que preenchia as vagas que surgiam para

o período matutino de acordo com critérios de classificação do rendimento escolar. Como sempre fui muito estudiosa e comprometida com meus objetivos, esforcei-me ainda mais e no final do terceiro bimestre já estava matriculada no 6ª série D, número 40, período da manhã.

Terminei o Ensino Fundamental II e como essa escola só oferecia essa modalidade de ensino, matriculei-me na E.E. Adelino Peters. Antes de passar para última fase do ensino básico – Ensino Médio, não posso deixar de relatar um dos acontecimentos, de uma das pessoas/professora mais marcante em minha escolha profissional, a tão temida professora de português, dona Joselen. Excelente profissional, era conhecida na escola por ser muito exigente com os alunos, confesso que nem abria minha boca em suas aulas, mas por dentro, fascinava-me o modo como conduzia as aulas e as turmas e, hoje, espelho-me muito em sua postura profissional. Foi com ela também que tirei minha primeira e única “nota vermelha”, D, em uma prova surpresa de acentuação gráfica. Como se fosse hoje, lembro-me de como meu coração palpitava acelerado de posse da tão terrível prova nas mãos. Depois em uma de suas conversas, citou por algum motivo o curso de Letras, que quem queria ser professor de português teria que cursar Letras e fiquei com isso na cabeça.

No ensino médio passei a encantar-me ainda mais com a área de Humanas e Linguagens. O mundo da literatura começou a fascinar-me e meu interesse pelo estudo do idioma cresceu ainda mais. Infelizmente, meu contato com a língua estrangeira nessa modalidade de ensino não foi tão digno de recordações, pelo menos, boas. Nossa professora mostrava-se bem descomprometida com nossa aprendizagem, não falava, nem ensinava uma palavra em língua inglesa e faltava na maioria das aulas. Não que não soubesse o conteúdo, mas fazia questão de nos dizer que não tinha estudado para isso, que tão logo se tornaria diretora ou outro cargo mais importante, previsões que se concretizaram. Confesso que fiquei bastante surpresa quando, já formada, fui inscrever-me no processo de atribuição de aulas na Diretoria de Ensino de minha cidade e lá a encontro, ocupando um cargo de chefia, não que não tivesse e teve méritos para isso.

Foi nessa escola também que encontrei outro professor divisor de águas em minha profissão. Exemplo incondicional de profissional pela competência e postura. O “chato”, “insuportável” professor de História – Jader, para mim, tornou-se exemplo a ser seguido. Na escola, acho que era a única aluna que esperava ansiosamente por suas aulas – ele era simplesmente maravilhoso. Dava aulas de maneira inovadora, bem diferente das cópias intermináveis de livros dos outros professores da área. Escrevia tópicos na lousa e os explicava de maneira genial. Lembro-me que meu caderno era cheio de anotações, não perdia uma única palavra que saía de sua boca, pois achava que tudo que ele falava era interessante.

Com sua metodologia diferente para a época, é certo que os alunos acostumados com avaliações de perguntas e respostas simplórias, objetivas se viram perdido diante de avaliações que nos pediam dissertações. Adorava escrever em suas provas e eram raras às vezes em que não tirava nota máxima. Recordo-me que na última prova, já no final do terceiro ano, tomei coragem e fui até a sala dos professores perguntar se ele tinha corrigido a prova final e se poderia me entregá-la. Enquanto procurava minha prova, perguntou-me de maneira bem seca se já sabia qual profissão iria escolher. Respondi-lhe que estava pensando em cursar Letras. Nesse momento ele me entregou a prova – mais outro A, e com um leve sorriso me disse: “Boa escolha, pelo menos escrever você sabe.” Dada à origem dessa afirmação – o seu Jader – fiquei mais confiante em minha escolha profissional, embora no momento da marcação do curso no ato de inscrição do vestibular titubeei – Letras ou História, essa, com certeza, por causa dele. O campo profissional e meu desejo de aprender/conhecer línguas falaram mais alto e optei, sem arrependimentos, pelo curso de Letras, Campus de Assis, no tão concorrido vestibular da Universidade Estadual Paulista – UNESP.

Convocada na primeira chamada era agora uma “unespiana” e, orgulhosa de minha conquista, parti para cidade de Assis. Lá, tive meu primeiro contato com a língua espanhola e “*de pronto me enamoré de ella*”. Aprendi a gostar da cultura, da sonoridade do idioma e me encantava pronunciá-la. Os professores do Departamento de Letras Modernas eram bem atenciosos e já no primeiro ano do curso, inclinei-me ao estudo de línguas estrangeiras. Tal aproximação com o processo de ensino e aprendizagem de línguas só aumentou quando no final do terceiro ano, nossa turma foi em um Congresso em Buenos Aires. Uma viagem de ônibus de quase dois dias, mas que selou definitivamente minha relação com a língua espanhola. Também gosto muito de literatura e, nessa oportunidade, no Congresso, tive o prazer de conhecer José Saramago, Nobel de literatura portuguesa.

A partir de então comecei a participar ativamente de congressos voltados ao ensino de língua espanhola, principalmente, os oferecidos pelo Instituto Cervantes, em São Paulo. Também participei, na Universidade, de um projeto conveniado com a prefeitura de uma cidade vizinha – Tarumã, em que ministrava aulas de língua espanhola para alunos carentes. Depois de formada, continuei a participar de cursos voltados ao ELE, tanto nacionais quanto internacionais – Argentina e Uruguai, inclusive os ofertados pela Embaixada da Espanha. Anualmente, participava de eventos relacionados ao idioma e, a partir de então, depois de dois anos de formada, percebi que estava na hora de dar continuidade aos meus estudos. Participei do processo de seleção para o curso de especialização, modalidade *Lato Sensu*, de Ensino de Línguas Estrangeiras pela Universidade Estadual de Londrina e, aprovada, iniciei o curso em

2008. Foi um ano de muita aprendizagem e muita determinação, já que o curso acontecia todos os sábados, depois de uma semana inteira de trabalho, em uma jornada de 40 horas entre escola particular, rede pública de ensino e Centro de Estudos de Línguas, também estadual. Claro, tudo isso trabalhando a cinquenta quilômetros de casa – na vizinha cidade de Araçatuba e “pegando” estrada para Londrina, só a 340 quilômetros para ir e mais 340 quilômetros para voltar. Todo um esforço que valeu muito a pena, os conhecimentos adquiridos até hoje são utilizados e os amigos de curso e professores, constantemente lembrados.

Aprovada em concurso público no Centro Paula Souza, exonerei meu cargo na Secretaria de Educação, deixei de ministrar aulas em escolas particulares e passei a dedicar-me ao novo desafio profissional, ministrando também aulas de língua portuguesa. Escola em que o ingresso dos alunos se dá por exame de seleção – Vestibulinho, sempre trabalhei com alunos que eram/são bem motivados e comprometidos com suas aprendizagens. Assim que a cada dia me esforçava para sempre compartilhar com meus alunos meus conhecimentos. Diante desse desejo profissional de cada dia mais aperfeiçoar-me, percebi que também estava na hora, novamente, de dar continuidade em meus estudos, partir para um desafio maior – o *Strictu Sensu*.

Inicialmente pensei em tentar a seleção na UEL, universidade em que tinha realizado a especialização, inclusive fui bem incentivada pelos meus antigos mestres e doutores, mas a distância era um fator negativo, principalmente, que não disporia de muito tempo, uma vez que teria que conciliar o trabalho, os estudos, a família e meu pequenino – Heitor, de apenas dois anos. Conversando com uma amiga – também professora de língua espanhola, falei sobre meu desejo de “tentar o mestrado” e ela, aluna regularmente matriculada no Programa de Três Lagoas, sugeriu que cursasse na modalidade de aluno especial.

Após as ótimas referências elencadas por ela, acessei o site e fui conhecer as linhas de pesquisa ofertadas pelo Programa. Mantendo sempre contato com as notícias do site da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, decidi por tentar participar da seleção daquele ano, 2013. Liste os livros da referência sugerida e, após as compras dos exemplares, iniciei uma leitura exaustiva e fichada de todos os títulos. Foram quarenta dias de muitas leituras, muito conhecimento novo – principalmente os relacionados à Análise do Discurso, e no final, uma enorme conquista. O sonho do Mestrado estava se tornando realidade.

A primeira disciplina foi oferecida de maneira genial pela professora doutora Vânia Guerra, Tópicos Especiais em Estudos Linguísticos, nela, estudamos os principais nomes, que na sequência, serviriam de bagagem para as outras disciplinas. De maneira especial, lembro-

me das aulas e seminários sobre Simon Bouquet, que nos fez “enxergar” as ideias saussurianas por outra ótica, além de estudos aprofundados e, muitos deles, novos para mim, da teoria francesa do discurso, da qual não consegui mais distanciar-me. Depois vieram mais duas disciplinas, uma ministrada pela minha querida orientadora Dra. Celina Nascimento, Linguística Aplicada, e a de Teorias Linguísticas, disciplina ofertada de maneira multidisciplinar, multididática e multimaravilhosamente, permita-me o neologismo, pelas estimadas professoras Dra. Claudete Cameschi, Dra. Aparecida Izquierdo, Dra. Elisabeth Marques, Dra. Vânia Guerra e pela professora Dra. Celina Nascimento que, em suas especialidades teóricas, nos brindaram com discussões tão fecundas e contemporâneas, que muito me ajudaram no cômputo das premissas teóricas de meu trabalho. Na disciplina de Linguística Aplicada reencontrei “uma área da Linguística” já um pouco familiar, dada minha formação *Lato Sensu* e minha docência em língua espanhola. Entretanto, como tudo muda, as idéias e as teorias evoluem, fiquei também bastante surpresa quando, à luz dos trabalhos discursivos, percebi como essa tão híbrida área tinha se tornado mais (IN)disciplinar ainda.

No segundo semestre foram mais duas disciplinas, Políticas Linguísticas, ministrada pela singular professora, Dra. Claudete Cameschi e Análise do Discurso, também ministrada pela professora especialista no assunto, Dra. Vânia Guerra que, indubitavelmente, ofereceu-me subsídios teóricos que pudessem alicerçar meu projeto e encantar-me ainda mais com a “trilogia dos Ms” – *Michel Pêcheux, Michel Foucault e Mikhail Bakhtin*. Como faltavam dois créditos para cumprir no Programa, matriculei-me na disciplina ofertada pela minha orientadora Dra. Celina Nascimento, Tópicos Especiais: processos constitutivos da referenciação, no ano de 2015, em que, aplicando teoria à prática, realizávamos análises de fragmentos do banco de dados dos alunos, atividade que muito contribuiu na realização das análises do *corpus* da minha pesquisa.

Durante esses dois anos procurei participar de eventos na área para que pudesse estar mais próxima possível dos estudos relativos aos meus interesses de pesquisa, como a Linguística Aplicada Contemporânea e a Análise do Discurso Pecheutiana. Ficava muito feliz quando, no envio de algum trabalho, sempre vinha a carta de aceite, indicando-me que estava no caminho certo. Num total foram sete participações com apresentação de trabalhos em eventos nacionais e internacionais. Conhecer e apresentar meu primeiro trabalho na USP, no II CIED, em agosto de 2014, com a presença de Patrick Charaudeau, a apresentação em espanhol na VII Jornadas Internacionales de Investigación en Filología y Linguística, em La Plata, Argentina, em abril de 2015 e a participação no VII SEAD, Recife, em outubro de 2015, só me deram mais forças para continuar.

Todos esses e outros trabalhos apresentados relacionados ao meu projeto de pesquisa que, seguindo o conselho e a área de pesquisa da minha professora orientadora, tratou de questões identitárias que envolvessem adolescentes em algum tipo de situação de risco social. Como professora de línguas que sou, decidimos problematizar o adolescente-aluno de línguas estrangeiras, mais especificamente, de língua espanhola, adentrando em um cenário em que a mídia, nos últimos anos, apresenta notícias com cada vez mais maus tratos, abuso e exploração sexual, exploração do trabalho infantil, precariedade do ensino, defasagem de aprendizagens, desigualdades e famílias desestruturadas, desordenadas, que tem como consequência, segundo Nascimento (2013) “identidades em crise”, deslocadas pelas mutações e pela fragmentação, provocando questionamentos e valores tradicionais na busca de compreender a problemática que envolve o adolescente-aluno.

Em abril de 2015 começaram os primeiros contatos com a Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso do Sul, no intuito de conseguir o consentimento para coleta de dados em uma escola da rede estadual que atendesse a minha contextualização de pesquisa – escola de localização periférica com ensino regular de língua espanhola. O contato foi bem amistoso e imediatamente a Secretaria, na figura da técnica responsável pelo componente de língua espanhola, Valkiria Alves Milandri, atendeu-nos deferindo a coleta. Após um tempo de eleição e preparação dos instrumentos de coleta de dados, entrei em contato, por meio do Termo de Esclarecimento Livre e Consentido com a direção da E.E. Manoel Bonifácio, na capital, Campo Grande, por intermédio de uma colega do curso de Mestrado e professora nessa escola. Também de maneira bem solícita, a diretora prontamente nos atendeu e agendou o dia 18 de junho para que pudéssemos realizar a coleta. Foi muito bem recebida pela comunidade escolar, inclusive pelos alunos que de maneira voluntária se prontificaram a participar da pesquisa.

Agora começava a etapa mais árdua, o momento solitário da escrita e da análise dos dados que, literalmente, foi bem solitário, na maioria das vezes, nas madrugadas, momento em que podia dedicar-me de maneira mais integral, sem a correria do trabalho e os chamamentos de alguém para quem minha atenção nunca deixará de ser integral – meu querido e amado filho, Heitorzinho.

Assim que, de madrugada e madrugada, aqui estou, muito feliz em concluir mais uma linda etapa, muito mais que profissional, pessoal, pois, acredito, que de nada adianta um profissional completo que também não esteja completo consigo mesmo, um desejo de completude próprio do ser humano e que, como *Homo Sapiens* que sou, também desejo, (in)conscientemente.

REFERÊNCIAS

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

NASCIMENTO, Celina Aparecida G. de S. Marcas identitárias de professores e de adolescentes das Unidades Educacionais de Internação (UNEI) Sul-mato-grossense: vozes silenciadas e resistentes. In: PINTO, J.P. FABRÍCIO, B. F. (org). *Exclusão social e microrresistências: a centralidade das práticas discursivo-identitárias*. Goiânia: Câne Editorial, 2013. (p. 329-354)

ANEXO B

Lei 11.161/05



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

[LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005.](#)

Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184ª da Independência e 117ª da República.

LUÍZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 8.8.2005.

ANEXO C

DELIBERAÇÃO CEE/MS N° 8434, de 02 de outubro de 2007.



DELIBERAÇÃO CEE/MS Nº 8434, de 02 de outubro de 2007.

Dispõe sobre a oferta do ensino da Língua Espanhola na Educação Básica e suas modalidades, no Sistema Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências.

A PRESIDENTE DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista disciplinar a oferta do ensino da Língua Espanhola na Educação Básica, com base no disposto na Lei nº 9.394/1996, Lei nº 11.161/2005 e, considerando os termos da Indicação CEE/MS nº 51, aprovada em Sessão Plenária Extraordinária de 02/10/2007,

DELIBERA:

Art. 1º A presente Deliberação dispõe sobre a oferta do ensino da Língua Espanhola na Educação Básica e suas modalidades, no Sistema Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul.

Art. 2º O ensino da Língua Espanhola no Ensino Fundamental será de oferta facultativa para as instituições de ensino.

Parágrafo único. A Língua Espanhola, nesta etapa de ensino, ao ser escolhida pela comunidade escolar, passa a ser obrigatória para a instituição e para o aluno.

Art. 3º O ensino da Língua Espanhola no Ensino Médio será de oferta obrigatória pelas instituições de ensino e de matrícula facultativa para os alunos.

Parágrafo único. A Língua Espanhola, se escolhida pela comunidade escolar como língua estrangeira moderna obrigatória, deixa de ser matrícula facultativa para o aluno.

Art. 4º O ensino da Língua Espanhola nas instituições públicas deve ser oferecido no horário regular de aula dos alunos.

Parágrafo único. Para efeito de aplicação deste artigo, o horário regular de aula do aluno é o turno no qual ele se encontra matriculado.

Art. 5º Nas instituições privadas, o ensino da Língua Espanhola, de caráter facultativo para o aluno, poderá ser oferecido por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas no horário regular de aula dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Parágrafo único. As condições para o oferecimento da Língua Espanhola em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna deverá ser celebrado, entre as partes, por meio de instrumentos próprios.

Art. 6º O órgão próprio do Sistema Estadual de Ensino deverá adotar providências no sentido de implantar Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de Língua Espanhola.

Art. 7º Para o exercício da docência da Língua Espanhola será exigida licenciatura com habilitação em Língua Espanhola.

Parágrafo único. Na falta de professor habilitado, poderão ser admitidos, em caráter temporário, licenciados em Letras e sem habilitação específica, desde que, com proficiência em Língua Espanhola, dominando as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever em nível intermediário; licenciados em outras áreas, desde que, com proficiência em Língua Espanhola, dominando as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever em nível intermediário e portadores do Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira – DELE, em nível superior.

Art. 8º A implantação do ensino da Língua Espanhola no currículo da Educação Básica e suas modalidades, nas instituições do Sistema Estadual de Ensino, deve ocorrer no prazo de até 3 anos, a partir da publicação desta Deliberação.



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO



Conselho Estadual
de **Educação** | MS

Parágrafo único. A Proposta Pedagógica e o Regimento Escolar das instituições do Sistema Estadual de Ensino deverão adequar-se ao disposto nesta Deliberação.

Art. 9º Esta Deliberação entra em vigor na data de sua publicação.

Campo Grande/MS, 18/10/2007.

Mariuza Aparecida Camillo Guimarães
Conselheira-Presidente do CEE/MS

HOMOLOGO
Em 31/10/2007

MARIA NILENE BADECA DA COSTA
Secretária de Estado de Educação/MS

Publicada no Diário Oficial do Estado nº 7086, de 05/11/2007, pág. 8.

ANEXO D



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul UFMS
PPG LETRAS/Campus de Três Lagoas



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Eu, Élide Cristina de Carvalho Castilho, mestranda pelo programa de Mestrado em Letras – Estudos Linguísticos – pelo Campus de Três Lagoas da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e a Sr^a Diretora da Unidade Escolar Estadual, entendemos que estamos de acordo com os termos explicados abaixo:

Introdução:

Bem-vinda ao projeto: PERFIL IDENTITÁRIO DE ALUNOS DE LINGUA ESPANHOLA EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL.

Nós agradecemos a sua colaboração, seu interesse e seu apoio para realização e sucesso desse projeto.

Informações sobre o projeto:

A pesquisadora principal é Élide Cristina de Carvalho Castilho, responsável pelo projeto e pós-graduanda pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) onde realiza curso de Mestrado em Estudos Linguísticos, sob a orientação da professora Dr^a Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento.

Pretendemos analisar o processo de constituição identitária de um grupo de alunos nas aulas de Língua Espanhola como Língua Estrangeira observando as representações discursivas que estes alunos têm ao aprender espanhol, com o intuito de compreender mais ampla e profundamente alguns de seus aspectos identitários. Considerando a questão social, pretendemos descrever e analisar as relações de saber-poder e, conseqüentemente, de resistência nos dizeres destes alunos e quais as estratégias discursivas que eles utilizam para (re)velar sua singularidade. A coleta do corpus será por meio da aplicação de um questionário com perguntas semiestruturadas e da gravação de entrevistas com um grupo de alunos de uma escola de localização periférica da cidade de Campo Grande.

Av. Capitão Olinto Mancini, 1662, Colinos – 79603-011 – Três Lagoas/MS – Brasil
Fone: (67) 3509-3425 E-mail: secretaria@posgraduacaoletras.com.br



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



PPG LETRAS/Campus de Três Lagoas

Tendo em vista que os discursos sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira são entendidos como permeados por discursos que circulam na sociedade (interdiscursos), pretendemos buscar nas respostas dos sujeitos-alunos quais as formações discursivas mais recorrentes estão presentes em seus dizeres, a fim de identificar como se dá o processo identitário que estes sujeitos-alunos constroem sobre o ensino e aprendizagem de língua espanhola a partir da própria experiência.

Faz-se necessário esclarecer, ainda, que o projeto tem finalidade acadêmica e não fins comerciais. No término do trabalho as gravações e os questionários deverão ser destruídos, uma vez que não há necessidade de disponibilizar tais dados para nenhuma consulta posterior.

Informações sobre o Projeto: direitos, riscos e desconfortos:

A realização deste projeto dependerá da colaboração dos alunos estudantes de língua espanhola, regularmente matriculados na terceira série do Ensino Médio. A seleção dos mesmos depende exclusivamente da condição exposta acima e não serão entrevistados, tampouco aplicado os questionários aos alunos que não manifestarem interesse ou não autorizados pela direção da escola. Assim, dada à necessidade desta pesquisa, acreditamos que a eleição de uma sala para aplicação do questionário e a autorização de pelo menos 8 alunos para a entrevista sejam suficientes.

Durante a aplicação do questionário e na entrevista serão abordados temas que versarão sobre: os motivos pelos quais os alunos aprendem espanhol, como ele se vê como estudante deste idioma, quais as representações que ele tem dos colegas estudantes e o que ele pensa sobre a instituição governo federal/estadual sobre o ensino de espanhol.

Poderá inicialmente, haver desconforto do entrevistado ao ter que falar sobre suas representações e perfil de estudante de línguas e de seus colegas. Porém, isso poderá ser resolvido com outros contatos que possibilitam mais confiança e liberdade entre pesquisador e pesquisado.

Av. Capitão Olinto Mancini, 1662, Colinos – 79603-011 – Três Lagoas/MS – Brasil
Fone: (67) 3509-3425 E-mail: secretaria@posgraduacaoletras.com.br



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



PPG LETRAS/Campus de Três Lagoas

Assim, no desenvolvimento da entrevista e aplicação do questionário, contamos com a contribuição da Senhora Diretora da Unidade Escolar, para que nos conceda acesso aos alunos estudantes de língua espanhola da terceira série do Ensino Médio, a fim de que possamos gravar e recolher as informações solicitadas para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Caso queiram interromper a entrevista ou pedir para que determinados trechos e escritos não sejam gravados ou recolhidos, terão este direito assegurado.

Fica assegurado que as informações fornecidas pelos alunos serão tratadas com respeito, sigilo e ética profissional. Cabe assinalar ainda, que a participação dos envolvidos neste projeto é voluntária, o que não causará aos alunos qualquer prejuízo caso não queiram participar.

Confiança e Anonimato:

Informamos que, a fim de manter a ética e o sigilo dos participantes na entrevista e durante a aplicação do questionário, os nomes não serão registrados e, como já esclarecido, as gravações e questionários não ficarão a disposição para consulta da comunidade acadêmica, em vistas de nossos objetivos.

Benefícios:

Os relatos dos alunos estudantes de língua espanhola em situação de vulnerabilidade social possibilitarão estudos que abordem as questões relacionadas à identidade e à aprendizagem de línguas. Assim que, considerando o desenvolvimento desta pesquisa, esperamos refletir sobre esta temática, ampliando a voz dos alunos de língua estrangeira em geral e, particularmente, aos que se encontram em situações sociais de risco, a fim de contribuir para futuras pesquisas na formação de professores e de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, um campo de estudos que sempre foi e sempre será um terreno fértil e movediço.

A assinatura neste documento significa que a Senhora Diretora da Unidade Escolar está informada sobre o nosso projeto, seus direitos a respeito dele e que estão de acordo com as pretensões do mesmo.

Av. Capitão Olinto Mancini, 1662, Colinos – 79603-011 – Três Lagoas/MS – Brasil
Fone: (67) 3509-3425 E-mail: secretaria@posgraduacaoletras.com.br



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



PPG LETRAS/Campus de Três Lagoas

Carvalho

Élida Cristina de Carvalho Castilho

Nome e assinatura do pesquisador

Leonor Viveiros

Nome e assinatura da diretora

Leonor Viveiros
Diretora Escolar
RES / SED 2746/11 DE 28/11/11



Endereço da pesquisadora:

Rua Melvin Jones, 100 – apto. 342

Araçatuba – SP

CEP: 16022-050

Tel. (18) 99742-6395

Av. Capitão Olinto Mancini, 1662, Colinos – 79603-011 – Três Lagoas/MS – Brasil
Fone: (67) 3509-3425 E-mail: secretaria@posgraduacaoletras.com.br

ANEXO E

Transcrição de entrevista



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



Prezados alunos.

Este questionário integra um estudo sobre a aprendizagem de língua espanhola e questões identitárias. Assim, estamos coletando informações sobre o processo identitário de alunos de língua espanhola e seu contato com a aprendizagem do idioma em contextos de vulnerabilidade social. Pretendemos compreender quem são os alunos de língua espanhola neste contexto e porque motivos aprendem referido idioma.

Suas informações pessoais não serão compartilhadas com pessoas que não estejam envolvidas neste estudo e sua participação será anônima.

Não tomaremos muito do seu tempo e quanto maior forem os comentários de suas respostas melhor entenderemos as suas justificativas. As informações geradas a partir de suas respostas são extremamente importantes para compreensão do perfil identitário de alunos de língua espanhola em contexto de vulnerabilidade social, por isso, desde já salientamos a importância de sua colaboração para as pesquisas em Linguística Aplicada em âmbito nacional.

Muito grata por sua participação!

Programa de Mestrado em Letras UFMS/CPTL.

Processo identitário de alunos de língua espanhola em contexto de vulnerabilidade social.

Roteiro de entrevista

VOZ 1

1. Identificação:

P. Vamos identificar::: Em que ano você está estudando espanhol?

V1. Segundo ano

P. Sua idade?

V1. Dezesesseis anos.

P. Já estudou espanhol fora daqui da escola?

V1. Não ((mexe a cabeça))

P. Sempre estudou na escola? E quanto tempo?

V1. O ano passado e o começo desse ano.

P. Então... você estuda espanhol num total dois anos.... certo?

V1. Certo.

P. O que você acha das aulas de espanhol....aqui da escola? Você sempre estudou aqui... então você não tem outra referencia da/de espanhol....néh? Mas no caso:: daqui da escola....o que você acha das aulas?

V1. Ha:::... eu acho boa, assim.... ela explica bem e... e não tem muita dúvida. Quando eu tenho dúvida, ela explica de novo.

P. Exempli/ como assim....dúvidas de que? Linguísticas?

V1. Éh::: as vezes eu não sei escrever ou pronunciar, ela ajuda.

P. Ah::: certo....e por que você aprende espanhol?

V1. ((Dá risada, gesticula com as mãos como que dizendo que não sabe))

P. De novo..... o que que você colocou como primeiro motivo? Por que/que você aprende espanhol?

V1. Ah::: porque... é uma língua que pode ser usada em outro país e:::.... eu possu:::....ah:::....porque eu gosto mesmo, prefiro espanhol do que inglês.

P. Espanhol do que inglês... e que país assim por exemplo você gostaria de visitar que fala espanhol?

V1. Ah, não sei... é que eu não tenho muito/...

P. Mas gostaria de viajar usando o espanhol?

V1. É.

P. Certo. Éh:::.... e como você vê sua relação de estudante com este idioma? Você se dedica?

V1. Eu dedico bastante para aprender... porque:::....

P. Como é uma língua que você gosta, né?

V1. Éh::: eu gosto e também:::.... sei lá.

P. Você acha que você se dedica mais ao espanhol do que as outras disciplinas? Ou não? A mesma coisa.

V1. Acho que sim...caso que::: sei lá é uma matéria que::: eu tenho vontade de aprender... não tenho preguiça...não fico com nada assim... pois é.

P. Espanhol é apaixonante...néh? É gostoso aprender espanhol.

V1. ((confirmação com a cabeça, sorriso de confirmação))

P. E o que você acha do ensino de espanhol aqui?

V1. Aqui são bom.... caso que:: a professora dedicam éh, éh::...dedica a expriçá, as () até, nois se esforça assim... éh:: nois esforça... não tem como falar... assim ela ajuda nois....nois tem vontade de aprender.

P. Certo...você acha que a professora então:: neste caso.... aqui na escola...ela é papel fundamental?

V1. Éh.

P. Também.. assim.. pra fazer com....estimular vocês a aprender espanhol...

V1. Haha...Uma que ela fala só em espanhol com nois, ai fica mais fácil aprender do que ela falar em português e depois ela falar em espanhol.

P. E você acha que seus colegas ficam resistentes... por exemplo... assim..se ela... quem não se dedica tanto...de ela ficar falando só em espanhol? “Ah, professora fala em português”.

V1. Ah::: tem gente que *recrama*... fala que:::.... () fala porque ela não fala em português e ela fala que *nois* estamos na aula de espanhol, né? Ai...

P. Mas você não vê problemas...

V1. Eu não vejo nenhum.

P. Você acha até melhor ela ficar falando em espanhol?

V1. Éh::: que ai é até mais fácil de aprender porque uma hora ela fala em português e depois ela fala em espanhol não vai/não vai dar pra:::....sei lá...aprender mais rápido.

P. Certo. E::...o que você acha/e qual o material? Tem material específico aqui, de espanhol?

V1. Só o livro.

P. Tem o livro... cada aluno tem seu livro?

V1. Cada aluno tem seu livro.

P. E a professora segue as unidades do livro e traz material extra...alguma coisa assim?

V1. De vez em quando ela faz uma atividade... diferente assim... com o espanhol também.

P. Hum... hum...mas sempre seguindo o livro.

V1. Éh::: o livro.

P. Certo... o que/que você acha do goVERrno, da instituição governo/escola para o ensino de espanhol.... o ensino de línguas....especificamente com o ensino de espanhol?

V1. Como assim?

P. Você acha... por exemplo... que o governo incentiva... igual...me parece que há duas semanas atrás a professora....a semana passada ela estava em um curso/um curso...né? Você acha então que ele disponibiliza livro para todo mundo....você acha que tem um incentivo.

V1. Éh:: é bom.

P. Você acha que tem um incentivo? Para o ensino de línguas?

V1. Éh:: incentiva...por causa que ai ele dá um CD também pra nos ajudar também...assim.

P. Ah::: junto com o material vem um CD que vocês podem escutar em casa...é alguma coisa assim. E você quer falar éh:::... livremente assim.... queria fazer alguma colocação.... falar alguma coisa....tudo a respeito mesmo dos motivos de aprender espanhol....porque que você aprende espanhol?

V1. Ah::: não.

P. Então::: você diz que gostaria de viajar... néh....então o seu motivo principal seria esse?

V1. É.

P. Viajar?

V1. E porque eu gosto também.

P. Você gosta de via/e porque gosta da disciplina também...né?

V1. É da disciplina e de viajar também.

P. Geralmente você viaja para onde? Você viaja bastante assim...aqui pela região?

V1. Agora... agora.... eu to meio parado...mas já viajei pra:::..só que falava português néh:: numa cidade que eu esqueci o nome.

P. Daqui da região...daqui mesmo de MS?

V1. Éh::: Mato Grosso::: do Sul.

(Fim da entrevista)

ANEXO F

Questionário



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



Prezados alunos.

Este questionário integra um estudo sobre a aprendizagem de língua espanhola e questões identitárias. Assim, estamos coletando informações sobre o processo identitário de alunos de língua espanhola e seu contato com a aprendizagem do idioma em contextos de vulnerabilidade social. Pretendemos compreender quem são os alunos de língua espanhola neste contexto e porque motivos aprendem referido idioma.

Suas informações pessoais não serão compartilhadas com pessoas que não estejam envolvidas neste estudo e sua participação será anônima.

Não tomaremos muito do seu tempo e quanto maior forem os comentários de suas respostas melhor entenderemos as suas justificativas. As informações geradas a partir de suas respostas são extremamente importantes para compreensão do perfil identitário de alunos de língua espanhola em contexto de vulnerabilidade social, por isso, desde já salientamos a importância de sua colaboração para as pesquisas em Linguística Aplicada em âmbito nacional.

Muito grata por sua participação!

Programa de Mestrado em Letras UFMS/CPTL.

1. Identificação:

() 1ª série do Ensino Médio.

() 2ª série do Ensino Médio.

() 3ª série do Ensino Médio.

2. Qual a sua idade?

3. Você já estudou espanhol antes? Onde? Por quanto tempo?

2. Há quanto tempo estuda espanhol AQUI NA ESCOLA?

() há menos de um ano

() há mais de um ano

() dois anos ou mais

Processo identitário de alunos de língua espanhola em contexto de vulnerabilidade social.

1. Escreva-nos três motivos que o leva a aprender a língua espanhola (por favor, cite-os por ordem de preferência) e explique o motivo de sua escolha.

1) _____

MOTIVO: _____

2) _____

MOTIVO: _____

3) _____

MOTIVO: _____

Mais uma vez, agradecemos sua valiosa participação!

Atenciosamente,

Profa. Elida Carvalho e Profa. Dra. Celina Nascimento